

ANAIS



I CONGRESSO NACIONAL DE
ESPECIALIZAÇÃO DO CURSO DE
PEDAGOGIA/CAMPUS DE AQUIDAUANA:
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA
INCLUSÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL

UFMS/AQUIDAUANA

2024



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana
ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA
DIVERSIDADE CULTURAL

Curso de Pedagogia



ANAIS

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

Vera Lucia Gomes
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira
Janete Rosa da Fonseca
Rita de Fátima da Silva

Organizadoras

2024
UFMS – Campus de Aquidauana 13 e 14 de dezembro 2024.



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana
ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA
DIVERSIDADE CULTURAL

Curso de Pedagogia



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2024 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

E-mail: revistagepfip@gmail.com

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira – UFMS/CPAQ

Membros da comissão organizadora

Dra. Vera Lucia Gomes – UFMS/CPAQ

Dra. Rita de Fátima da Silva – UFMS/CPAQ

Dra. Janete Rosa da Fonseca - UFMS/CPAQ

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Lovania Roehrig Teixeira (UTFPR – PB, Brasil)

Dr. Bruno Roberto Nantes Araújo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Me. Aparecida de Sousa dos Santos (UCDB/MS, Brasil)

Esp. Rúbia Côrrea Ottoni (UFMS/Brasil)

Me. David Arenas Carmona (UCDB/MS, Brasil)

Me. Márcia Capellini (ISMAC/MS, Brasil)

Dra. Marta Costa Beck (UFMS/Brasil)



APRESENTAÇÃO

Os textos que se instituem objeto desta publicação são resultados do esforço empreendido por 15 pesquisadores que há muito vêm desenvolvendo, de forma aguerrida e rigorosa, sobre estudos e pesquisas acerca da Alfabetização, Letramento e Educação Especial: na perspectiva da Inclusão na diversidade cultural. A amplitude e a diversidade de origem e de temas tratados no conjunto das pesquisas aqui apresentadas representam uma vasta amostra da produção no campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e têm a pretensão de contribuir com esse campo de pesquisa e de produção de conhecimento, bem como com o processo educacional da população a qual se destina, sobretudo das pessoas com deficiência. Compreender a diferença é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e plural. Essa valorização promove o respeito, a empatia e a convivência harmoniosa entre os diversos grupos. Além disso, contribui para a criatividade e inovação, enriquecendo as interações e favorecendo o aprendizado contínuo entre os indivíduos.

A produção aqui apresentada se construiu num movimento permanente de diálogo entre pares, primando pelo respeito às vivências no exercício da docência e de outras especialidades, entendendo-as como produtoras de experiências e conhecimentos.

Importante ainda, que se materializa aqui o aprimoramento de todos/as, principalmente no manuseio de tecnologias, uma vez que o diálogo entre pares, firmou-se intermediado por estas, encurtando grandes distâncias territoriais.

Ainda se faz mister enfatizar que os conteúdos aqui presentes moldam-se em torno das pessoas, público da Educação Especial, alicerçados na crença de que para que estas pessoas possam atingir níveis mais elevados de aprendizagem e convivência social é necessário que as incapacidades sejam removidas, isto é, que as condições físicas, ambientais e atitudinais inadequadas e inacessíveis sejam objetiva e concretamente eliminadas, e isto pode ser alcançado pela assunção de uma maneira peculiar de se pensar a pesquisa. Aqui esta é compreendida como possibilidade de (re) pensar a prática e a teoria que envolve o fazer pedagógico e possibilita a produção de novos conhecimentos, produtos, tecnologias.

Em decorrência ao exposto, deixamos o convite à leitura da coletânea de artigos aqui apresentados que, conforme já anunciado, dedica-se a tornar público pesquisas que retratam estudos, análises e pesquisas no campo da Educação Especial, com a intenção de possibilitar a reflexão e fazer valer o compromisso político do pesquisador que, por meio da produção e da divulgação, pode levar à (re) construção de práticas educacionais que contemplam, de fato, todos (as), especialmente aqueles (as) que são público-alvo da Educação Especial. Esperamos que essa, efetivamente, seja a contribuição desta obra.

Profa. Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana

Profa. Dra. Janete Rosa da Fonseca

Profa. Dra. Rita de Fátima da Silva de Castro



SUMÁRIO

ARTIGOS

| | |
|---|--------------|
| O AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 7-16 |
| Jaqueline Ferreira da Silva | |
| Janete Rosa da Fonseca | |
| DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA 2ª INFÂNCIA DA REDE MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS..... | 17-29 |
| Rosa Maria de Oliveira Freitas | |
| Aparecida de Sousa dos Santos | |
| A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... | 30-41 |
| Fabia Antonio da Silva Correa | |
| Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NA INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RACA..... | 42-55 |
| Andrezza Cardim das Neves | |
| Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha | |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR..... | 56-67 |
| Núbia Eduarda da Silva Quintino | |
| David Arenas Carmona | |
| A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS..... | 68-81 |
| Luana Santos Nunes | |
| Maria Josy dos Santos Mota | |
| Mônica Matos de Sousa | |
| Patricia Pita da Silva | |
| Lovania Roehrig Teixeira | |
| A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE FILADÉLFIA- BA..... | 82-98 |
| Maria Roberta Rodrigues de Souza | |
| Vera Lúcia Gomes | |



| | |
|---|----------------|
| IMPACTOS DA LITERACIA FAMILIAR E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL..... | 99-117 |
| Rosana Moretes Silvestre | |
| Lovania Roehrig Teixeira | |
| | |
| OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO METODOLOGIA ATIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE ENCHENTES NO RIO GRANDE DO SUL..... | 118-128 |
| Aldrey Katherine Melo Dutra | |
| Ana Lúcia Gomes da Silva | |
| | |
| EDUCAÇÃO INFANTIL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 129-145 |
| Oldney Coelho Meleschco | |
| Patrícia Lara de Galhardo | |
| Luci Andrade de Carlos | |
| | |
| ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A CONDUÇÃO DE ESTEREOTIPIAS EM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 146-159 |
| Gisele Silva Teixeira Viana | |
| Carla Cristina de Almeida | |
| Daniela Moraes Pereira | |
| Rúbia Corrêa Ottoni | |
| | |
| TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ENSINO PÚBLICO: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE..... | 160-171 |
| Zeiler Monteiro de Oliveira Reis | |
| Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha | |
| | |
| A IMPORTÂNCIA DA LEI N° 10.639 DE 2003 NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO..... | 172-186 |
| Eliene Santos da Silva de Albuquerque | |
| Luci Carlos de Andrade | |
| | |
| INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EJA NA MODALIDADE EAD EM AMAMBAI-MS..... | 187-198 |
| Cristian Borges Miranda | |
| David Arenas Carmona | |
| | |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA, ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE, DESAFIOS EM SALA DE AULA..... | 199-209 |
| Thiara Borlinques Paulo | |
| Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha | |



| | |
|--|----------------|
| LINGUAGENS ARTÍSTICAS: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM INCLUSIVA E TRANSFORMADORA..... | 210-222 |
| Tatiana da Silva Ramos Batista | |
| Ana Lúcia Gomes da Silva | |
| LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA..... | 223-236 |
| Pauleni Henrique de Souza Barros | |
| Paula Sofia Vitor | |
| Thaynara Geany Caballero da Silva | |
| Lovania Roehrig Teixeira | |
| UM BREVE RELATO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS EM ESCOLAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE / MS..... | 237-251 |
| Edilene Rodrigues Cassiotti de Oliveira | |
| Aparecida de Sousa dos Santos | |

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

O AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE ROLE OF AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCES

Jaqueleine Ferreira da Silva¹

Janete Rosa da Fonseca²

RESUMO

Este artigo discute fatores afetivos na relação entre professor e criança na Educação Infantil, levando em conta as formas pelas quais são produzidos significados que podem influenciar, direta ou indiretamente, o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo principal é assinalar como as relações afetivas podem contribuir para uma aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, buscou-se compreender como se dá o processo de humanização das crianças na escola, como as relações afetivas se estabelecem e como as práticas pedagógicas, aspectos sociais, culturais e suas transformações ao longo do tempo podem constituir este processo. O referencial teórico e epistemológico utilizado é a Teoria Histórico-Cultural. A partir da interlocução com importantes autores que se debruçaram sobre tal abordagem e demais dados coletados por meio de buscas em

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS). Especializada em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) E-mail: jaqueline_ferreira@ufms.br

² Docente Permanente do Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ CPAQ). Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação Educacional. Especialista em Administração. Mestre e Doutora em Educação. Pos Doutorado em Neurociência. Pós Doutorado em Educação. E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

bases de dados de pesquisas bibliográficas, realizaram-se análises, abstrações e sínteses que serão apresentadas textualmente. Como resultado, compreendeu-se a criança como um ser envolto em complexidades advindas de fatores socioculturais. Para que seu desenvolvimento ocorra de forma integral, questões de ordem afetiva e emocional demandam atenção, vista a sua relação inerente com aspectos cognitivos. Ao professor, cabe considerar a criança por completo, um sujeito constituído de especificidades e ativo no processo. Entende-se necessário, que para além da formação teórica, sejam buscadas metodologias adequadas às demandas socioemocionais, pois o processo de ensino e aprendizagem faz parte de uma realidade cada vez mais complexa e desafiadora que exige do profissional docente, para obtenção de êxito no ensino, esforços na busca de apreensão da realidade em que se está inserido.

Palavras-chave: Afeto. Educação Infantil. Humanização. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article discusses affective factors in the relationship between teacher and child in Early Childhood Education, taking into account the ways in which meanings are produced that can directly or indirectly influence the teaching and learning process. The main objective is to point out how affective relationships can contribute to meaningful learning. As specific objectives, we sought to understand how the process of humanizing children at school takes place, how affective relationships are established and how pedagogical practices, social and cultural aspects and their transformations over time can constitute this process. The theoretical and epistemological framework used is the Historical-Cultural Theory. Based on the dialogue with important authors who have focused on this approach and other data collected through searches in bibliographic research databases, analysis, abstractions and syntheses were carried out, which will be presented in text form. As a result, the child was understood as a being surrounded by complexities arising from socio-cultural factors. For their development to take place in an integral way, affective and emotional issues require attention, given their inherent relationship with cognitive aspects. It is up to the teacher to consider the child as a whole, a subject with specific characteristics and active in the process. It is understood that, in addition to theoretical training, methodologies appropriate to socio-emotional demands should be sought, this is because the teaching and learning process is part of an increasingly complex and challenging reality that requires teaching professionals to make efforts to grasp the reality in which they are inserted in order to succeed in teaching.

Keywords: Affection. Early childhood education. Humanization. Historical-Cultural Theory.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem como função social a transmissão da cultura, saberes e demais características produzidas ao longo da história. É o processo pelo qual indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos que lhes permitem desenvolver-se tanto no âmbito pessoal, quanto social. O processo educativo, desta forma, é a conversão de elementos naturais em sócio culturais e a fase da primeira infância, um período muito importante em que as crianças absorvem conhecimentos e modos de se relacionar com o mundo ao seu redor. É durante a primeira infância que ocorrem as bases para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que serão ampliadas e



aprofundadas ao longo do tempo.

Entendendo a escola, não como um mero local de cuidado, mas um ambiente de formação integral e intencional dos indivíduos; diante dos desafios contemporâneos relacionados à educação, manifestos pela busca em atender as singularidades das crianças e considerando-se a relevância de estudos voltados à unidade cognitiva/emocional, este trabalho busca explorar os afetos presentes no ambiente escolar infantil, apreendendo-os como materiais, históricos e dialéticos, refletidos pela atividade humana no mundo.

Na busca por compreensões acerca desse mundo, as crianças, em interação sociais e afetivas com parceiros mais experientes ao seu redor, desenvolvem-se, começam a formar sua identidade e a construir significados. Nesse processo, surgem questões quanto à compreensão dos mecanismos que sustentam essa formação e ocorre a sua humanização, ou seja, o processo que leva à constituição das qualidades humanas.

Para aprofundar tal análise, neste artigo serão considerados os fatores afetivos na relação entre professor e criança na educação infantil, levando em conta as formas pelas quais são produzidos significados que podem influenciar, direta ou indiretamente, o processo de ensino e aprendizagem. A escola é aqui considerada como um espaço de encontro de subjetividades, um ambiente integrador onde constroem-se e vivenciam-se relações significativas entre diferentes atores.

O objetivo principal deste trabalho é assinalar como as relações afetivas podem contribuir para uma aprendizagem significativa para as crianças. Como objetivos específicos, buscou-se compreender como se dá o processo de humanização das crianças na escola, como as relações afetivas se estabelecem e como as práticas pedagógicas, aspectos sociais, culturais e suas transformações ao longo do tempo podem compor este processo.

Utilizou-se como referencial teórico e epistemológico a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. Essa abordagem argumenta que o pensamento (cognição) e o sentimentos (afeto) não são processos separados. Pelo contrário, influenciam-se mutuamente, formando uma unidade dinâmica, registrando a escola como um espaço de construção e de desenvolvimento.

A partir da interlocução com importantes autores que se debruçaram sobre a Teoria Histórico-Cultural e demais dados coletados por meio de buscas em bases de dados de pesquisas bibliográficas, realizaram-se análises, abstrações e sínteses que serão apresentadas textualmente.

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA HUMANIZAÇÃO.



Na Teoria Histórico-Cultural, a humanização é entendida como o processo de desenvolvimento do ser humano em interação com seu ambiente social e cultural. O indivíduo, segundo tal perspectiva, se constitui como ser humano graças às suas relações que estabelece com os outros, ao apropriar-se dos elementos culturais como a linguagem, os valores, os conhecimentos e os costumes construídos historicamente.

No processo educativo, à medida em que se apropriam de signos e significados, as crianças vão se tornando capazes de realizar um comportamento pensado, de modo a superar impulsos, produzindo um comportamento consciente. Por meio da experimentação, pela prática, a criança atribui valores para aquilo que está ao seu redor. Esses conhecimentos são por ela avaliados durante o trajeto da prática individual e também sobre a base mais ampla da experiência na prática social (Leontiev, 1981).

Para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1998) atribuiu fundamental importância às práticas escolares, ressaltando a mediação como propulsora do desenvolvimento. Ao se tratar da criança, diz Vigotski, “é a última em reconhecer seu gesto”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro, ou seja, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade e esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57)

Dessa forma, comprehende-se que o papel da instituição de educação infantil é direcionar a prática do professor à estágios de desenvolvimento ainda não atingidos pela criança (Mello, 2016) e como afirma Saviani (2005, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A instituição de Educação Infantil, nesse sentido, privilegia a criança na primeira infância por possibilitar e organizar, intencionalmente, condições adequadas à garantia da máxima apropriação das qualidades humanas (Mello, 2007). Ao interagir no ambiente escolar com outras pessoas, a criança internaliza instrumentos e formas de pensamento, que são fundamentais para seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Uma vez que cabe à educação o papel essencial de promoção do desenvolvimento da personalidade humana. Isso significa que uma criança precisa de um cuidado integral para alcançar a compreensão mútua com outros indivíduos (Vigotski, 2000), daí a importância de um ambiente que valorize tanto o aspecto intelectual quanto o afetivo e social.

3. A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS RELAÇÕES AFETIVAS SOB PRISMA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



A criança nasce com funções inatas, por meio das atividades, ela passa a confrontar suas necessidades biológicas com o que lhe é apresentado de forma histórica e cultural, para sua formação social. Desde o nascimento a criança aprende, pois é capaz de estabelecer relações afetivas com o mundo que a circunda.

O sistema afetivo desempenha um papel central na regulação das emoções e interação com o ambiente, funcionando como um mecanismo de proteção e adaptação. Ele está diretamente ligado ao processamento de estímulos que despertam reações emocionais e comportamentais essenciais para a sobrevivência e o bem-estar humano.

Para além dessa exposição, pesquisadores como Vigotski enfatizam a importância das relações sociais e afetivas na aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento humano se dá em grande parte por meio da interação com outros, onde o afeto atua como um facilitador ou dificultador. “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vygotsky, 2000.p. 479). Aprendizagem, então, tudo tem a ver com afeto e como processam-se as afetações, será exposto a seguir.

O desenvolvimento da afetação, por se tratar de um processo cognitivo, permite que a criança atribua valores e consequentemente, realize ações no mundo. O afeto é “o alfa e o ômega, o primeiro e último elo, prólogo e epílogo de todo desenvolvimento psíquico”. (Vigotsky, 1996. P. 299). Afetos, são, então, ponto de partida do processo de desenvolvimento psíquico, fator essencial que se modifica e ressignifica ao longo do percurso que conduz ao desenvolvimento de sua personalidade. Este entendimento é crucial para educadores e profissionais que atuam no desenvolvimento infantil, pois evidencia a necessidade de práticas que considerem a dimensão afetiva como essencial para a aprendizagem.

Sendo a dimensão afetiva composta por emoções, envolvida por significados e sentidos, que são elementos centrais na mediação com os processos psíquicos, é fundamental considerar-se o contexto em que as emoções ocorrem, para compreendê-las (Osti e Tassoni, 2014). No âmbito escolar, a afetividade, mediada por circunstâncias sociais, ocorre da junção de fatores como interação com o ambiente e com as pessoas. Nesse meio, pode estimular ou inibir a criança no processo de ensino e aprendizagem, causando dificuldades na aquisição de conhecimentos ou favorecendo a relação com as disciplinas e com o professor, consequentemente levando-a a um melhor desempenho (Ribeiro, 2010).

A criança é um ser social que se individualiza conforme um processo histórico e dialético. Esse ser individual, humaniza-se, torna-se singular, durante suas vivências culturais, na relação com outros humanos. Esse percurso, porém, não é linear ou progressivo, mas complexo, cheio de



contradições e momentos de evoluções, revoluções e involuções. Para haver desenvolvimento, biológico e o cultural unificam-se e nesse processo, algo de novo necessita surgir (Vigotski, 2018).

Conforme afirma Mello (2004), se não há a presença do outro, o homem não se constitui, ou seja, à medida em que acontecem as relações interpessoais é que se constroem conhecimentos favoráveis ao seu desenvolvimento, visto que os objetos da cultura só demonstram sentido quando aprendido seu uso social. A autora refere ainda, que as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral e escrita, a memória e o pensamento não se desenvolvem de modo espontâneo, já que não existem como potencialidades no indivíduo, mas são, todavia, sociais e históricas. Por terem tais características, estão em constante desenvolvimento. São experimentadas, a princípio, como atividade inter psíquica e posteriormente assumem a forma de atividade intrapsíquica.

3.1 O professor como mediador que afeta

Como apontado até o momento, toda aprendizagem está impregnada de afetividade, visto que decorre das interações sociais, num processo vincular. Especificamente na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo, ou seja, existe uma base afetiva que permeia essas relações. A base desta relação vincular é afetiva, portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o professor e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Vygotsky, como já adiantado, a aprendizagem é um processo de apropriação de conhecimentos e habilidades novos, conforme relação com o mundo, que é cultural. Compreende, em sua teoria, dois tipos de aprendizagens: as que são espontâneas, obtidas na rotina e vida cotidiana da criança e as aprendizagens adquiridas por meio do ensino sistematizado, intencional, que são as científicas. Em outras palavras, as segundas consistem num processo de aprendizado do uso de instrumentos intelectuais, do estabelecimento de relações sociais com outros mais experimentados, que Vigotsky cunhou como Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998).

Portanto, é fundamental que o educador identifique os elementos culturais que devem ser assimilados pelas crianças, permitindo que elas desenvolvam ao máximo suas aptidões, capacidades e habilidades. Esses elementos são conhecimentos e práticas acumuladas ao longo da história pelas gerações anteriores. Ao mesmo tempo, é necessário que o educador descubra as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo, ou seja, maneiras eficazes de transmitir esses saberes e competências de modo que façam sentido para as crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral (Saviani, 1991). À medida em que o professor responde ao desejo de conhecimento da criança, é que



a aprendizagem acontece (Mello, 1999).

Dessa forma, a criança quando realiza com o apoio de um parceiro mais experiente algo que ultrapassa sua possibilidade de execução por si mesma, se organiza para no futuro realizá-la de forma independente. Por isso, o bom ensino é aquele que se adianta ao que a criança já sabe, que promove, assim, novas aprendizagens e desenvolvimento (Mello, 2007). A aprendizagem, ao contrário do que preconizam teorias naturalistas, deixa de ser um mero produto do desenvolvimento. É motor deste, ou seja, a aprendizagem é a precedente que conduz ao desenvolvimento.

Ao ser inserida na escola, a criança já traz consigo um vasto repertório que Vygotsky chamou de pré-história da aprendizagem, ou seja, aquisições ocorridas por meio de vivências e experiências com a cultura que tem acesso e que serão confrontadas com as preconizadas na instituição escolar. Assim,

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado (Vygotsky, 1998 p. 130)

Vygotski (1995), postulou como funções psíquicas elementares as características psíquicas que são naturalmente estabelecidas e denominou funções psíquicas superiores aquelas culturalmente formadas. Compreende-se que o plano psicológico, então, é constituído a partir da relação do indivíduo com signos, sinais da natureza transformados pelo homem. Em outras palavras, o sistema psicológico é cultural, uma vez que se desenvolve mediante o processo de apropriação e desenvolve suas funções psicológicas superiores.

A aprendizagem, então, configura uma alteração da relação com dado objeto, o que significa que o sujeito subjetivou os significados dos signos sociais. Desta maneira, o que se ensina é o comportamento sociocultural que orienta determinado sinal. Por intermédio dos signos, o indivíduo assimila o seu comportamento, primeiramente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores.

A Teoria Histórico-Cultural, em suma, comprehende que a criança aprende na atividade prática por meio do outro, formando e transformando capacidades e habilidades humanas. À medida em que aprende a utilizar a cultura, acumula experiências juntamente com as pessoas de seu convívio e vai formando sua inteligência e personalidade. Isso ilustra a importância da mediação de parceiros mais experientes, que compartilhem e demonstrem a função social dos objetos, transmitindo significados de objetos materiais e imateriais presentes na cultura. A interação social mais efetiva é aquela na qual



ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação de uma pessoa mais apta a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas (Vygotsky, 1984).

A afetividade, desta forma, está centrada na formação da personalidade, mediada por circunstâncias sociais. Ao pensar, portanto, o envolvimento de uma criança em uma atividade educativa, qualquer que seja, a intencionalidade das ações precisa voltar-se para a unidade afetivo/emocional e cognitiva para vinculação com a atividade, considerando-se que o vínculo mais importante é o pessoal. (Marino Filho, 2019 p.72). Enfim, não é possível que sejam criados significados pessoais na escola sem que haja humanização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os materiais colhidos por meio da revisão bibliográfica realizada, comprehende-se a criança como um ser envolto em complexidades, resultado de fatores socioculturais. Para que seu desenvolvimento ocorra de forma integral, questões de cunho afetivos e emocionais demandam atenção, vista a sua relação intrínseca com aspectos cognitivos. Ao professor, neste contexto, cabe considerar o a criança aprendente por completo, um sujeito constituído de especificidades e agente ativo no seu desenvolvimento.

A aprendizagem decorre da aquisição de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes possibilitados pelas mais diversas experiências, dentre elas as relações e as interações sociais. Compreendendo a realidade de cada criança é possível que o desenvolvimento ocorra em parceria, de modo cooperativo, dado que é por meio das relações afetivas e interações significativas que a criança internaliza o que lhe é ensinado, gerando, consequentemente, a potencialização das práticas educativas.

Transpondo as teorias para o ambiente escolar, para que as crianças sintam-se motivadas na busca e construção do conhecimento, faz-se necessária a mobilização de práticas pedagógicas que consideram aspectos de cultura e realidade de vida das crianças, desta forma, o ensino poderá ocorrer mais efetivamente, uma vez que dará subsídios na associação de sentido e significado ao aprendizado.

À prática educativa cabe a missão de transmitir o legado cultural humano, estabelecendo uma conexão entre conhecimento clássico e contemporâneo, na práxis pedagógica. Esta não deve ignorar que os atores presentes no processo estão situados numa prática social. A educação, então, tem o papel de confrontar tais necessidades, transformando de forma intencional o sujeito.

Considera-se, enfim, que na relação entre professor e criança, deve-se levar em conta não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos no ato de ensinar. Assim, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua



construção (Freire, 1987). É importante a constituição de um ambiente solidário, no qual a criança sinta-se pertencente, onde haja uma convivência respeitosa.

Destaca-se que a realização de uma atividade proposta afeta a criança quando é capaz de lhe promover sentido pessoal, o que não pode ser atribuído àquilo que não ainda não comprehende ou que não lhe gere uma necessidade. Ensinar, então, requer sentido, significado e direcionamento. Partindo desse pressuposto, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque, pois afetada de forma positiva, à criança são fornecidas condições psíquicas favoráveis à aprendizagem.

Entende-se necessário, que ao professor, para além da formação teórica, busque metodologias adequadas às demandas socioemocionais. O processo de ensino e aprendizagem faz parte de uma realidade cada vez mais complexa e desafiadora que exige do profissional docente, para obtenção de êxito no ensino, esforços na busca de apreensão da realidade em que se está inserido. Assim, abre-se espaço para a necessidade de continuidade de investigações científicas que abordem a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 29^a edição – 1987

LEONTIEV Alexei Nikolaevich. - **Actividad Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación La Habana, 1981.

MARINO FILHO, Armando. **Significação e envolvimento na atividade de estudo**. In: PUENTES, Roberto Valdez e MELLO, Suely Amaral. Teoria da atividade de estudo (livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. EDUFU, 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 16–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva* [online]. 2007, vol.25, n.01, pp.83-104. ISSN 0102-5473.

MELLO, Suely. Amaral. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (Org.) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.savia

OSTI, Andréia.; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisas, v. 174, 2019 pág. 204–220. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ntJcNdtkKZTDvhGGZzw7ZPz/>. Acesso em: 6 abr. 2024.



RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia. Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/> Acesso em 17 de maio de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

VIGOTSKY, Lev. Semionovitch. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski;** tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia.** [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes], Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. El primer año In: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas Tomo IV.** Madrid: Visor, 1996. P.275-317

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

SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA 2^a INFÂNCIA DA REDE MUNICIPAL DE AQUIDAUANA/MS

DIFFICULTIES FACED IN LITERACY OF CHILDREN WITH ASD IN MIDDLE CHILDHOOD IN THE MUNICIPAL SCHOOL OF AQUIDAUANA/MS

Rosa Maria de Oliveira Freitas¹
Aparecida de Sousa dos Santos²

RESUMO

Este artigo explora as dificuldades enfrentadas no ensino regular por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a necessidade de estratégias para promover uma educação inclusiva. O TEA abrange diversas síndromes associadas a desafios na comunicação e socialização. A legislação, como a Lei Berenice Piana, demanda que os profissionais sejam devidamente capacitados e que haja suporte apropriado. A trajetória da educação especial passou de exclusão para inclusão, evidenciando a necessidade de mudança nas atitudes e práticas educacionais. A formação contínua dos professores é essencial, e os principais desafios envolvem preparar adequadamente os educadores e aprimorar a comunicação entre escolas e famílias. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental um compromisso coletivo para superar barreiras e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A presença de crianças com TEA exige uma abordagem educacional que vá além da mera quantificação da aprendizagem. A educação inclusiva é vital para a transformação social e requer a reforma da formação docente para garantir uma inclusão genuína. É necessário revisar e aprimorar os currículos de pedagogia para alinhar teoria e prática, superar preconceitos e barreiras. A inclusão se tornará realidade apenas quando todos os envolvidos estiverem comprometidos em enfrentar os desafios e ampliar as iniciativas, estabelecendo a inclusão como uma prática constante nas escolas e na sociedade.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana - oliveira.freitas40@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana - Aparecida.sousa@ufms.br



Palavras-chave: Dificuldades Enfrentadas, Na alfabetização, De crianças com tea na 2^a infância.

ABSTRACT

This article explores the challenges faced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education, highlighting the need for strategies to promote inclusive education. ASD encompasses several syndromes associated with challenges in communication and socialization. Legislation, such as the Berenice Piana Law, requires that professionals be properly trained and that there be appropriate support. The trajectory of special education has shifted from exclusion to inclusion, highlighting the need for changes in educational attitudes and practices. Continuous teacher training is essential, and the main challenges involve adequately preparing educators and improving communication between schools and families. For inclusion to be effective, a collective commitment to overcome barriers and ensure a truly inclusive education is essential. The presence of children with ASD demands an educational approach that goes beyond the mere quantification of learning. Inclusive education is vital for social transformation and requires reforming teacher training to ensure genuine inclusion. It is necessary to review and improve pedagogical curricula to align theory and practice, and overcome prejudices and barriers. Inclusion will only become a reality when everyone involved is committed to facing challenges and expanding initiatives, establishing inclusion as a constant practice in schools and society.

Keywords: Difficulties faced, In literacy, Of children with ASD in 2nd childhood.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as dificuldades enfrentadas no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando compreender os desafios presentes e desenvolver estratégias que promovam uma educação sem segregação.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um termo abrangente que engloba diversas síndromes relacionadas ao autismo, caracterizadas por perturbações no desenvolvimento neurológico e dificuldades na comunicação e/ou socialização. A etimologia da palavra "autismo" vem de "autos" do grego antigo, que significa "em si mesmo", denotando uma tendência para o auto isolamento (Praça, 2011).

Diante dessas definições, há uma necessidade crescente de compreensão dos alunos com autismo, dado o aumento de sua presença em salas de aula regulares. É importante destacar que o transtorno do espectro autista abrange três níveis distintos, o que requer adaptação na abordagem pedagógica. Além disso, a legislação, como a Lei Berenice Piana nº 12.764 de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atribui responsabilidades específicas para garantir seus direitos.

É fundamental proporcionar um atendimento adequado a esse público, incluindo cursos de capacitação para professores de apoio e condições favoráveis para a criação de materiais

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



pedagógicos que apoiem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com TEA. No entanto, é essencial que não apenas os professores de apoio, mas também os professores regentes estejam preparados para garantir uma inclusão efetiva na sala de aula.

Quando falamos em inclusão, não basta apenas aceitar os alunos com TEA, é necessário adotar atitudes que verdadeiramente os integrem, sem qualquer forma de segregação.

Sendo assim, a pesquisa foi bibliográfica com análise em obras que possam contribuir para confirmação das hipóteses levantadas na problematização. No que se refere a revisão bibliográfica utilizado durante o processo da pesquisa, buscamos fundamentação teórica em Praça (2011); Sassaki (2002); Mantoan (2002); Declaração de Salamanca, entre outros.

2. BREVE HISTORICO

Muito se tem discutido sobre inclusão, que busca a inserção de pessoas com deficiência na sociedade. A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, afirma que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao afirmar que “a educação é direito de todos”, é essencial entender que ela deve se basear na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente de fatores físicos ou psíquicos. A inclusão busca garantir que todos tenham os mesmos direitos e deveres, criando um ambiente que favoreça o crescimento e valorize o potencial de cada pessoa.

A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais, aprovados e adotados por mais de 300 participantes de 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da UNESCO e do governo espanhol, são os documentos mais abrangentes sobre inclusão na educação. Seus textos destacam que a Educação Inclusiva não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, sejam elas temporárias, intermitentes ou permanentes (Sassaki, 1997). Esta abordagem está alinhada com a filosofia da inclusão, que não admite exceções e defende que todas as pessoas devem ser incluídas.

A Declaração de Salamanca estabelece os seguintes princípios: Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem; Cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas; Os sistemas educacionais e os programas educacionais devem ser



desenvolvidos para considerar a vasta diversidade dessas características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que devem acomodá-los com uma pedagogia centrada na criança capaz de atender a essas necessidades; Escolas regulares com uma abordagem inclusiva são as mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, promover comunidades mais acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos; além disso, essas escolas que oferecem educação eficaz para a maioria das crianças aumentam a eficiência e, em última instância, o custo-benefício de todo o sistema educacional.

Essa declaração ressalta que todos têm direito à educação, independentemente de terem ou não necessidades educacionais especiais. Isso porque todas as pessoas possuem características e interesses individuais que tornam o processo de aprendizagem único.

No passado, pessoas com deficiência eram segregadas e afastadas do convívio social, devido a crenças de que sua diferença era uma maldição ou sinal de destino ruim (Mittler, 2000). Esse histórico de segregação e preconceito marcou a trajetória da educação para pessoas com deficiência.

Segundo Sassaki (2002), a trajetória da educação especial percorreu várias fases distintas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Durante a fase de exclusão, não havia previsão de educação para pessoas com deficiência, que eram consideradas indignas de frequentar escolas. A maioria das pessoas com deficiência era considerada inapta para a educação escolar. Com as grandes descobertas nas áreas de Medicina, Biologia e Saúde, iniciou-se o estudo das deficiências para buscar soluções para seus desafios. Assim, as pessoas com deficiência começaram a ser acolhidas em instituições filantrópicas religiosas ou asilos, que se tornaram o destino final para muitos.

Na fase de segregação institucional, devido à completa impossibilidade de acesso às escolas regulares, as famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências também foram utilizados como locais de educação especial.

Segundo Sassaki (1997), a crença predominante na época era a de que a deficiência era um problema exclusivo da pessoa que a possuía, sugerindo que a solução ideal era desenvolver ao máximo suas habilidades individuais. A ideia era que, ao aprimorar essas habilidades, a pessoa com deficiência se tornaria capaz de ingressar ou reintegrar-se à sociedade. Essa visão centrava a responsabilidade da deficiência na própria pessoa, em vez de considerar mudanças estruturais na sociedade ou nas instituições.

No período de integração, crianças e jovens mais capacitados eram encaminhados para escolas regulares, frequentando classes especiais ou utilizando salas de recursos. Conforme Sassaki (1997, p. 32), no modelo integrativo "a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava



receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola".

De acordo com Mantoan (2006), o termo “integração”, refere-se:

Refere-se mais especificadamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (Mantoan, 2006, p. 18).

Em harmonia a essa abordagem, Mittler (2003, p. 34) expressa que

a integração significa tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários (Mittler, 2003, p. 34)

Finalmente, na fase de inclusão, todas as pessoas são incluídas nas salas de aula regulares. Os ambientes físicos e os métodos educacionais são adaptados para atender à diversidade dos alunos. As escolas consideram as necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente educacional inclusivo.

Segundo o autor:

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.(Stainback E Stainback 1999, p. 21).

Pensar a inclusão é promover uma transformação na escola, de forma que ela evolua de um modelo homogêneo para um ambiente que valorize a heterogeneidade, substituindo a discriminação e segregação por uma instituição aberta a todos. Nesse contexto, Mittler (2003) destaca que:

a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (Mittler, 2003, p. 34).

Diante disso, percebe-se que a implementação de uma educação inclusiva requer uma transformação de atitudes por parte de todos os participantes no processo educacional, envolvendo práticas corajosas, reflexivas e solidamente apoiadas. Quando se trata de uma abordagem inclusiva:

não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir, O único instrumento
Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural (Marques e MarqueS 2003, p. 238).

Em síntese, a inclusão transcende simples adaptações, possibilitando que aqueles que enfrentam qualquer forma de discriminação ocupem seu espaço na sociedade e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades.

Para compreender a razão pela qual usamos o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é essencial revisitar um pouco da história recente envolvendo esse termo. Até o início de 2013, os profissionais baseavam-se em dois manuais principais para o diagnóstico: o DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). Esses manuais utilizavam termos como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), respectivamente.

Na CID-10, a versão em português brasileiro descrevia oito tipos de TGD, como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, entre outros. Enquanto isso, o DSM-IV-TR listava cinco tipos clínicos na categoria TID, incluindo transtorno autista e transtorno de Asperger.

Com a publicação do DSM-V em 2013, houve uma mudança significativa na terminologia. Agora, todos os diagnósticos anteriormente considerados como diferentes tipos de autismo (como Transtorno Autista e Transtorno de Asperger) foram unificados sob o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O DSM-V não mais reconhece subcategorias específicas como Transtorno de Asperger ou Transtorno Autista separadamente; todos esses são agrupados dentro do TEA.

É importante notar que o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância não são mais considerados parte do espectro do autismo conforme definido pelo DSM-V.

Assim, o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) reflete uma abordagem mais inclusiva e abrangente para descrever as diferentes manifestações do autismo, reconhecendo a variedade de sintomas e níveis de gravidade que podem estar presentes.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que engloba uma ampla gama de características e níveis de severidade. Atualmente, o autismo é compreendido como um espectro de transtornos do neurodesenvolvimento, onde os indivíduos podem apresentar uma variedade de sintomas e graus de funcionalidade. Os três níveis do espectro autista referem-se a diferentes níveis de suporte necessário que uma pessoa pode precisar ao longo da vida.

O nível 1: Requer apoio - Indivíduos com TEA no Nível 1 precisam de suporte substancial. Eles podem apresentar dificuldades significativas na comunicação social recíproca, interações sociais atípicas e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas dificuldades podem ser perceptíveis no ambiente social, acadêmico ou profissional. No entanto, muitas vezes são capazes

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



de funcionar de forma independente com suporte específico.

Pessoas no Nível 1 do espectro autista podem, por exemplo, ter dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais e podem parecer ter problemas em mudar de rotinas ou padrões estabelecidos.

O nível 2: Requer apoio substancial - Indivíduos no Nível 2 do espectro autista têm um grau maior de comprometimento. Eles frequentemente apresentam déficits marcantes na comunicação verbal e não verbal socialmente recíproca, bem como em comportamentos sociais. Pessoas neste nível podem ter dificuldade em adaptar seu comportamento para se ajustar a diferentes contextos sociais.

Podem exibir comportamentos repetitivos, inflexíveis e restritos que interferem significativamente em várias áreas de funcionamento, como relacionamentos sociais, vida escolar ou profissional e atividades diárias. Podem necessitar de suporte substancial para lidar com as mudanças na rotina e nas expectativas sociais.

O nível 3: Requer apoio muito substancial - Este é o nível mais grave do espectro autista. Indivíduos no Nível 3 apresentam déficits muito graves na comunicação verbal e não verbal recíproca e em comportamentos sociais. Eles podem ter habilidades de comunicação limitadas e enfrentar desafios significativos na adaptação ao ambiente social.

Podem mostrar resistência a mudanças em rotinas ou padrões estabelecidos e podem necessitar de suporte muito substancial para funcionar de forma independente. Pessoas neste nível podem precisar de apoio contínuo para realizar atividades básicas da vida diária e podem ter dificuldade em iniciar ou manter interações sociais, o que pode afetar sua capacidade de aprender, trabalhar ou viver de forma independente.

No DSM-5 (2014), manual utilizado para diagnósticos médicos, que não aborda as questões pedagógicas do aluno, os critérios diagnósticos para o transtorno do espectro autista são: “[...] 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal [...] 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...]” (p.50).

Esses critérios diagnósticos servem apenas para ampliar o conhecimento do professor sobre o autismo, sem refletir a identidade do aluno, seus interesses ou seu perfil educacional.

Os sinais de autismo podem ser observados em crianças desde os primeiros anos de vida. As principais características das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo incluem repetição da fala de outras pessoas (ecolalia), dificuldade em entender metáforas, falta ou pouco contato visual, sensibilidade a estímulos sensoriais como barulho, toques e texturas, dificuldade em participar de brincadeiras que envolvem imaginação, apego a rotinas, atraso na linguagem afetando a



comunicação verbal e não verbal, além de distúrbios do sono e alimentares. Algumas crianças autistas também podem apresentar comportamentos agressivos.

É importante ressaltar que o espectro autista é altamente variável e cada indivíduo é único em suas necessidades e habilidades. Além disso, os sintomas podem mudar ao longo do tempo, com intervenções apropriadas e suporte adequado.

Por isso, é crucial diagnosticar o autismo precocemente para que a criança possa obter resultados positivos em seu tratamento. Isso envolve apoio especializado através de um sistema eficaz de comunicação, com a participação de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, além de psiquiatras e neuropsiquiatras com experiência em TEA.

Sabemos que a solicitação de um diagnóstico deva partir de seus familiares, onde os mesmos procuram um especialista no assunto, se caso for uma criança que não esteja em uma instituição de ensino e se já for um estudante também pode reforçar solicitando aos professores um relatório, sendo este entregue aos familiares que posteriormente encaminha a um profissional (neurologista) que irá levantar uma série de análises da criança, onde serão descobertos, ou não os possíveis níveis de autismo, o importante é que seja feito uma investigação para que ocorra as intervenções necessárias.

As famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) confrontam dois desafios principais que são: ajustar-se ao diagnóstico para alinhar seus planos e expectativas futuras com as capacidades e condições específicas do filho, e colaborar ativamente para melhorar essa realidade através da educação.

Sendo assim, o diagnóstico fornecido pelo médico é fundamental para identificar as necessidades específicas da criança com autismo, contribuindo significativamente para seu processo de aprendizagem. Brito (2017) afirma que:

O diagnóstico não pretende rotular de forma negativa ou sentenciar a pessoa, ao contrário disso, ele auxilia na comunicação entre os profissionais, na busca por direitos, ajuda a nortear as intervenções e a orientar os familiares (Brito, 2017, p. 13).

O diagnóstico nada mais é que a compreensão dos níveis do espectro autista para fornecer intervenções educacionais, terapêuticas e suporte que atendam às necessidades individuais de cada pessoa afetada pelo TEA.

Adicionalmente, a falta de diagnóstico clínico precoce emitido por médicos dificulta a inclusão dos estudantes autistas nas escolas. Outro desafio significativo é a ausência de diálogo entre a instituição de ensino e a família da criança com TEA.

3. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Ensinar alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino apresenta diversos desafios. Muitas escolas públicas no Brasil não estão adequadamente preparadas para receber autistas devido à necessidade de investimentos na infraestrutura física das instituições de ensino, uma delas são as classes lotadas de alunos.

Outro obstáculo para que ocorra a inclusão escolar de fato, de pessoas com necessidades especiais é a falta de pregar de muitos professores, cuja formação muitas vezes foi precária, ou nenhuma sobre os princípios fundamentais da educação inclusiva, além é claro, da necessidade de lhes ser ofertado uma formação contínua para esses professores e demais profissionais da educação, formações estas que são essenciais para possibilitar a aprendizagem dos estudantes.

Quando se trata de inclusão, é crucial considerar a formação do professor, que precisa estar preparado e confiante para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitos educadores relatam que não se sentem adequadamente preparados para atender alunos com diversas necessidades educativas. Almeida (2007, p. 336), ressalta que “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (Almeida, 2007, p. 336).

Portanto, é crucial enfatizar que o professor tem um papel essencial no processo de inclusão. Porém, é fundamental que ele receba apoio e reconhecimento, pois não pode efetuar sozinho a transformação de uma escola baseada em princípios inclusivos. Conforme destacado pela Declaração de Salamanca (2003, p. 29), " Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção da mudança para escolas integradoras. a preparação de todo o pessoal envolvido na educação é um fator chave para a promoção e avanço das escolas inclusivas".

Porém me atrevo a dizer que, não basta somente uma capacitação, mas sim uma “reflexão” do nosso próprio trabalho, fazendo uma autocrítica, analisando o que pode e deve ser modificado. Segundo Ferreira 2005.

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. A reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras (Ferreira, 2005, p. 46).

Nesse contexto, os desafios encontrados para a inclusão educacional de alunos com TEA na rede regular se apresentam de várias formas e exigem soluções integradas que considerem tanto a infraestrutura das escolas quanto a formação e sensibilização dos profissionais envolvidos, além de **Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024**



uma maior interação e parceria entre escola, família e profissionais de saúde.

Segundo Mantoan, em relação a formação de profissionais, o professor deve ser adequadamente preparado para reconhecer e valorizar a diversidade dos seus alunos, compreendendo suas particularidades, respeitando a aprendizagem de cada um, e entendendo os diferentes estilos e métodos de aprendizagem de seus estudantes, assim como as diversas formas de comunicação que utilizam. Sobre isso, Mantoan (2006), adverte:

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (Mantoan, 2006, p. 81).

Por essa razão, a formação dos professores deve ser centrada na diversidade e não limitada aos que ensinam alunos com necessidades educacionais especiais, nem deve ser exclusiva de cursos de especialização em Educação Especial. Com as novas necessidades, o papel do professor especializado também deve evoluir. Para Reis(2006), a formação docente acadêmica:

deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós, sejamos diferentes do outro. Esta é a essência humana (Reis, 2006, p. 48).

Diante de tudo isso, precisamos verdadeiramente mudar nossa postura frente ao que “achamos” ser diferente, trabalhar no sentido de desmistificar conceitos e superar preconceitos, promovendo uma maior conscientização, senso crítico, participação ativa e engajamento na construção de uma sociedade mais democrática.

Vygotsky (2014) também abordou o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, incluindo aquelas descritas como "mentalmente atrasadas" — um termo da época de seus estudos. Ele reconheceu o potencial dessas crianças, independentemente de sua condição neurológica. No contexto do autismo, que envolve um processamento diferenciado, Vygotsky também sugeriu que é possível considerar as potencialidades dessas crianças para a aprendizagem, desde que haja uma mediação adequada. Vygotsky afirmava que:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (Vygotsky, 2014, p.113).

Tanto a escola quanto o professor desempenham papéis cruciais no processo de ensino-aprendizagem dessa criança, especialmente quando há um processamento educacional diferenciado. O professor deve assumir plenamente sua função de mediador para facilitar o desenvolvimento adaptado ao estilo de aprendizagem da criança.



Ainda Segundo Mantoan (2002), as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Nesse sentido ele afirma que priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores.

Rodrigues (2006), afirma que, “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes, e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”.

Ser diferente é normal, a partir do momento que nós, não precisemos dar explicações das nossas diferenças, o mundo passará a ser perfeito.

Na rede municipal de ensino de Aquidauana, ocorrem formações periódicas, sempre no começo de cada semestre e também antes de findá-lo. Essas formações são para os professores de apoio, profissionais de apoio e também se estende aos regentes de salas ditas “comuns” que possuem público com alguma necessidade especial. Formações estas necessárias para a construção dos relatórios e o PEI (Plano de Ensino Individualizado).

O Pei do município de Aquidauana, está em fase de construção, ou seja, está sendo adaptado para que nele possa abranger tudo o que precisamos saber sobre o aluno para que ocorra um pleno desenvolvimento educacional e social. Nessas formações além de, várias trocas de ideias sobre atividades, também ocorre, discussão e são levantados alguns pontos cruciais para a escrita dos relatórios e PEIs. Ocorrem palestras com especialistas na área, como psicólogas da rede, etc.

No início de cada semestre, são feitas as contratações de professores e profissionais de apoio. No entanto, o curto intervalo entre a contratação e o início das aulas revela um problema: tudo é feito de forma apressada e sem a devida atenção aos detalhes. Esse processo urgente prioriza a rapidez em detrimento da qualidade.

Os profissionais contratados deveriam conhecer as necessidades dos alunos, levantar um histórico e estudar suas dificuldades, informações que se houvesse um tempo, poderiam ser fornecidas pela secretaria da escola ou pelo núcleo da Secretaria de Educação Especial. Assim, há um claro espaço para aprimoramento na Educação Especial, com a necessidade de preencher essas lacunas e buscar melhorias contínuas para alunos e profissionais da área.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas, e a inclusão representa um avanço. No entanto, é essencial que a comunidade escolar comprehenda a complexidade do tema e se comprometa com a inclusão genuína, não apenas com a integração.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



A presença da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma realidade. O seu processo de aprendizagem não pode ser simplesmente quantificado, pois é um processo longo. A aprendizagem envolve uma dinâmica interpessoal que inclui o ensino. O currículo das escolas regulares ainda não é suficientemente flexível para atender a essa demanda. A abordagem pedagógica deve promover o desenvolvimento integral e atender às diferenças individuais, garantindo um ensino que seja adaptável e inclusivo para todos os alunos.

À luz das reflexões apresentadas neste estudo, fica claro que a educação inclusiva desempenha um papel crucial na transformação social. Assim, é fundamental pensar na formação de professores dentro dessa perspectiva para garantir a efetiva inclusão educacional, modificando uma realidade ainda que frequentemente tumultuada na rede regular de ensino e, acima de tudo, eliminando preconceitos e expandindo horizontes.

Sabemos de muitas leis regulamentam o sistema educacional e a política de inclusão, focando em diversidade e diferenças. No entanto, apesar das legislações voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, a inclusão real ainda não foi plenamente alcançada.

Não basta ter leis, é crucial uma visão abrangente da realidade educacional do país. Embora se fale em educação para todos, é necessário avaliar como ela está sendo implementada e se realmente atende a diversidade sem criar lacunas.

Diante disso, defende-se, com base nas reflexões mencionadas, a necessidade de os cursos de formação de professores, especialmente os de Pedagogia, reavaliarem a estrutura de seus currículos, programas e práticas, buscando uma maior integração entre teoria e prática para preencher lacunas no processo formativo dos profissionais da educação.

Para que essa inclusão se concretize, é imperativo que todos os envolvidos no processo perseverem, enfrentem os desafios, acreditem na possibilidade de mudança e ampliem as iniciativas realizadas. Somente assim, a educação inclusiva deixará de ser apenas uma formalidade, um aspecto assegurado pela legislação e por documentos educacionais, como ainda é vista por muitos, e se tornará uma realidade cada vez mais presente nas escolas brasileiras e na sociedade como um todo.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2007, p. 327-342.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF. 1988.

BRITO, Maria Claudia. Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo. E-book: **SaberAutismo**, 2017. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ebook-estragicas-de-intervencao-nostranstoros-do-autismo-maria-claudia-brito.pdt>> Acesso dia 18 jul.2024.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

FERREIRA, WB. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão – **Revista de Educação Especial.** Ano I, nº 1, out. 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica.** ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L.F. E.C.P. (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração De Salamanca.** Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>

PRAÇA, E. T. P. de O. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva:** limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva:** as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais.** 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

THE IMPORTANCE OF PLAYING IN CHILDHOOD EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

Fabia Antonio da Silva Correa¹
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha²

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade pensar a importância do brincar na educação infantil numa perspectiva inclusiva, uma vez que o brincar é a mola propulsora para a criança desenvolver, crescer e aprender, e assim é também com as crianças com deficiência, negras, indígenas e não brancas ou seja, toda criança considerada público inclusivo, pois esta criança seja qual for seu perfil, com deficiência, não brancas, a brincadeira é atividade que permitira que este sujeito se desenvolva de forma plena, significando e resignificando e aprimorando suas habilidades e competências. Assim o brincar para o público infantil deve ser atividade principal na educação infantil. O interesse por esta investigação surgiu ao observar as relações que as crianças estabeleem com crianças consideradas público inclusivo. Notei nos momentos da brincadeira da educação infantil certas dificuldades nas relações de crianças e o público inclusivo nas brincadeiras coletivas, em grupos. Alguns autores escolhidos como o artigo 31 do ECA, estatuto da criança e dos adolescentes menciona a importância do brincar para todas as crianças sendo elas consideradas com ou sem deficiência e também não brancas, como as crianças negras e indígenas.

Palavras chaves: Brincadeira, inclusão, preconceito.

ABSTRACT

The purpose of this article is to think about the importance of playing in early childhood education from an inclusive perspective, since playing is the driving force for children to develop, grow and

¹ Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural , UFMS, CPAQ, fabia.silvacorrea35@gmail.com

² Professora Orientadora, UFMS/CPAQ, pós doutora em Educação, fatima.cunha@ufms.br

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



learn, and this is also the case with children with disabilities, black, indigenous and non-white, that is, every child considered an inclusive public, because this child, whatever their profile, with disabilities, non-white, playing is an activity that will allow this subject to develop in a way that means, meaning and re-signifying, and improving their skills and skills. Therefore, playing for children should be the main activity in early childhood education. The interest in this investigation arose when observing the relationships that children establish with children considered an inclusive public. I noticed in moments of early childhood education certain difficulties in the relationships between typical non-romo children and the inclusive public in collective games, in groups. Some authors chosen, such as article 31 of the ECA statute of children and adolescents, mention the importance of playing for all children, whether they are considered with or without disabilities and also non-white, such as black and indigenous children.

Key words: Play, inclusion, prejudice.

1. INTRODUÇÃO

Como estudante do Curso de Especialização alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, da UFMS, CPAQ, resolvi escolher o tema brincar na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva. A escolha deste tema surgiu a partir de observações informais, no interior de escola municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira, na cidade de São Paulo, SP com crianças de 4 a 5 anos, a qual atuo como professora módulo³. Presenciei em sala e nos momentos do parque, quanto a brincadeira e o brincar, crianças sendo excluídas e crianças sendo excluídas, por motivos de que as crianças não sabem lidar com o diferente de forma natural.

A exclusão realizada por uma pessoa, tem uma vertente forte, o preconceito que é julgar algo ou alguém sem conhecer antes. Como Cavallero (2023) cita: podemos entender o preconceito como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta[...] Preconceito, neste modo, envolvem aspectos emocionais e cognitivos. É “modo efetivo e categórico de funcionamento mental quem inclui pré-julgamento rígido e julgamento errado dos grupos humanos”. (Cavallero, 2023. p2).

O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar como o brincar pode incluir crianças que fazem parte dos considerados excluídos na sociedade, de como essas crianças se sentem incluídas através da brincadeira, da ludicidade.

Como objetivos específicos, queremos definir o conceito de brincar pensando na inclusão; demonstrar os benefícios que a ludicidade e a brincadeira podem proporcionar para o

³ Professor modulo é o conjunto de vagas composto, de um lado, por agrupamentos destinados à regência, e, de outro, por vagas no módulo sem regência, destinada ao suporte da ação educativa.



desenvolvimento infantil; demonstrar que podemos, quem sabe orientar profissionais da educação onde trabalhamos (professores, educadores, recreadores) a importância do brincar e da inclusão.

A importância de se realizar esta pesquisa sobre o brincar na educação infantil partindo de uma perspectiva inclusiva, é para que possamos perceber que a criança tem preconceito, é importante observarmos que, para a criança com deficiência, criança negra, migrantes e outras que muitas vezes desejam se inserirem e participarem das atividades lúdicas e por medo de serem rejeitadas, ficam a parte das brincadeiras.

A metodologia aplicada a este trabalho partiu, a princípio de observações informais na Escola Municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira, também de uma revisão bibliográfica sobre o brincar a educação infantil, a perspectiva inclusiva pensando nas contribuições que o tema deste trabalho pode propor para o público da educação inclusiva dentro e fora do espaço escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira está localizada no bairro do Vila Sônia, na Zona Oeste da capital Paulistana, na cidade de São Paulo. A unidade escolar foi inaugurada em junho de 1982, mas passou a funcionar no dia 3 de setembro de 1982.

O nome da escola leva o nome do Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, que foi um advogado e jurista brasileiro, nascido em Barretos em 1916 e falecido de julho de 1982, no mesmo ano que a escola foi fundada.

Ao longo desses anos, a escola já atendeu várias gerações de famílias incluindo filhos e netos da comunidade da Vila Sônia, Jardim Monte Kemel e Jardim Colombo

Atualmente, a escola atende cerca de 290 alunos que vieram de diferentes centros de Educação Infantil. A instituição possui um vínculo com a comunidade, pois muitos pais e até avós frequentaram a escola como alunos.

A proposta do trabalho pedagógico da EMEI Dalmo do Valle Nogueira, tem como intenção fundamental desenvolver uma concepção de infância, de educação infantil e de escola que ofereça coesão, sentido e significado.

2. INFÂNCIA: O QUE SIGNIFICA SER CRIANÇA

Esta revisão de literatura oferece uma visão geral dos conceitos de criança, infância, educação infantil, inclusão, o brincar e a brincadeira e a sua importância numa perspectiva inclusiva. Começando por conceituar criança de acordo com o Curriculo da cidade, educação infantil, (2022) de São Paulo, e também o documento que norteia a educação infantil, que conceitua o ser criança como:



As crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. (Currículo da cidade, educação infantil, 2022, p. 91).

Para verificar a concepção de criança, recorremos ao Projeto Político Pedagógico (Sem data) da Escola Municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira e nele encontramos a seguinte definição:

A concepção de criança de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que orientam o trabalho pedagógico em nossa unidade escolar está fundamentada em vários documentos da Rede Municipal da PMSP, em especial o “Currículo integrador da Infância Paulistana”, à medida que “reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, e produzem, em sua experiência com o meio e com outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade)”. Projeto Político da Escola, s/d.

De acordo com o Currículo da Cidade (2022) os bebês e crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporaram a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e as crianças da educação infantil e do ensino fundamental expressam com as diferentes linguagens. (Currículo da cidade educação infantil, 2022, p.89)

A infância primeira fase da vida se uma ser humano: É nesta fase que a criança vai experimentar as situações propostas sem medo, sem receio do que lhe pode acontecer, pois apesar de ser um ser ativo que tem sentidos, uma identidade, uma cultura, e por estar começando a vida, tudo para ela é descoberta, é o novo. E a partir desta descoberta, novo que sua curiosidade será estimulada há esta se descobrindo, descobrir o outro e descobrir o mundo.

Em tempos remotos a criança era considerada um adulto em miniatura, além de ser considerada uma tabula rasa ou uma esponja que só tinha função de absorver o que lhe era ensinado, com passar dos tempos, olhares foram se voltando para este público junto com a necessidade de se educar esta criança para o ser o adulto de amanhã.

2.1. O que é educação infantil

Para Libâneo, Oliveira e Toschi, (2000, p. 345) a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Uma compreensão sólida das funções da educação infantil é fundamental para entendê-las e assim As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 aponta:

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI (Brasil 2010), em seu artigo sétimo, afirma que este nível educacional exerce uma tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-la em sua integralidade no período em que estão na instituição complementando e compartilhando a ação da família/responsável.

A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre que as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso e aos bens culturais e as possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruem de seus direitos civis humanos e sociais exercendo o seu direito à participação.

A terceira é a função pedagógica pois a escola é um lugar privilegiado tanto para ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim, de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, educação inclusiva, a democracia, sustentabilidade do planeta, o rompimento, de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. (Currículo da cidade de educação infantil, 2022, p 21).

Essa duas funções menciona a importância do sujeito, dentro e fora do ambiente escolar se sentir acolhido, valorizado, considerado e aceito na sua individualidade no lugar que ele ocupa dentro da escola, e indo além, a escola como um lugar de encontro do e com o que é diferente precisa se escutar e escutar toda a diversidade de criança que ela abraça, e a inclusão, conceito importante para dar conta de toda uma história de exclusão que não só passou pela educação, mas por vários setores do Estado(saúde,, trabalho, e outros). Assim se conceitua inclusão Santos e Paulino, 2008 como: ...a inclusão é, portanto, “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena[...] de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre qual ele tem deveres” (Santos e Paulino, 2008, p.81).

Conceitua se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais e gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir soluções efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Sassaki, 2010. p.39).

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e



externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência. (Sassaki, 2010. p.40)

A educação inclusiva pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, física, intelectuais, de gênero, étnico raciais, deidade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado dos demais. (Currículo da cidade, 2022. P. 64).

Em tempos remotos, pessoas com deficiência, negros e indígenas e outro povos não brancos eram considerados pessoas com inteligência limitada ou sem nenhuma inteligência. Há muitas teorias como o racismo científico, teoria da inteligência única e outras que foram derrubadas por novas pesquisas que comprovam que todos os seres humanos possuem múltiplas inteligências independentes da sua etnia ou raça. A teoria das inteligências múltiplas veio comprovar que o indivíduo pode possuir várias inteligências. E esta questão das inteligências é muito relevante para o ambiente escolar já que escola é diversa no sentido étnico racial, pessoas com deficiência. Por esta razão Sassaki, aponta:

Na escola inclusiva, porém, tal situação não ocorre por uma simples razão: professores e alunos sabem que ali se utiliza a teoria das inteligências múltiplas. Todos os alunos iniciam a escolaridade sabendo quais das 12 inteligências são as mais desenvolvidas em cada um. Todos os alunos estudam fazendo uso de suas melhores inteligência tanto na sala de aula como fora dela. (Sassaki, 2010. p.132)

No início da década de 80, uma teoria da inteligência única começou a ser cientificamente questionada. Em seu lugar surgiu a teoria das inteligências múltiplas, tendo sido identificadas 7 nas primeiras pesquisas, incluindo aquela que corresponde à antiga inteligência única, ou seja, a inteligência lógico matemática, também conhecida como inteligência racional.

Recentemente, a esse total de 7 inteligências, foi acrescentada a inteligência naturalista:

LÓGICO MATEMÁTICA: habilidade de usar raciocínio e números efetivamente.

VERBAL LINGUÍSTICA: habilidade no uso da palavra oral e ou escrita.

CORPORAL CINESTÉSICA: habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos.

MUSICAL: habilidade para ritmo melodia, Harmonia e tom da música.

INTERPESSOAL: habilidade de perceber e compreender o interior de outras pessoas.

INTRAPESSOAL: habilidade de perceber e compreender o interior de si mesmo.

VISUOESPACIAL: habilidade para perceber e usar o mundo visual e espacialmente.

NATURALISTA: habilidade de reconhecer e usar produtivamente a fauna e a flora.



ESPIRITUALISTA/EXISTENCIALISTA: habilidade de fazer as perguntas fundamentais sobre o significado da vida, da existência humana e de entrar em contato com Deus.

PICTOGRÁFICA: habilidade de entender expressar ideias e sentimentos por meio de desenhos.

POLÍTICA: habilidade de entender e praticar conceitos e valores de cidadania.

ÉTICA/MORAL: habilidade de discernir os aspectos éticos e Morais da conduta moral e agir de acordo com a verdade e a bondade. (Sassaki, 2010. p 133 e 134).

A educação de qualidade é aquela que atende às necessidades de cada aluno, respeita o estilo de aprendizagem de cada aluno, propicia condições para o atingimento dos objetivos individuais e utiliza as doses inteligência de cada aluno. (Sassaki, 2010. p.135).

Neste sentido pode se dizer que uma criança que é excluída pelo seu fenótipo ou porque possui uma deficiência, as suas inteligências podem ser prejudicadas pela causa que a falta de empatia, o preconceito, a discriminação podem causar no indivíduo.

3. EXCLUSÃO COM BASE NO PRECONCEITO

Podemos entender o preconceito como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. Ele sinaliza a suspeita, intolerância, ódio irracional, aversão a indivíduos pertencentes a uma raça religião ou a “outras raças credos e religiões etc”. (Cavalleiro, 2023. p. 23)

Os estereótipos característicos de nossa própria cultura são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribui para o desajustamento e exclusão de alguns. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o estatuto culto de determinado segmento social. (Cavalleiro, 2023 p 24).

Os estereótipos, por sua vez dão origem ao estigma que imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa “marca” na relação social faz recuar sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo ao observador perceber a totalidade de seus atributos[...]. (Cavalleiro, 2023, p.24).

Por conta do estigma, a sociedade (por meio de seus indivíduos) trata o estigmatizado de diversas formas discriminatórias que reduzem significativamente suas chances de vida. (Cavalleiro, 2023, p.24).



Goffman destaca 2 fases importantes no processo de socialização de uma pessoa estigmatizada: em primeiro lugar, ela prende incorporar o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças da sociedade em relação à identidade. Inicialmente. Adquire também uma ideia do significado de possuir um estigma. (Cavalleiro, 2023, p.25).

Observação das crianças no parque também me permitiu presenciar situações concretas de preconceito e discriminação entre elas. Naquele local, elas têm a: liberdade de escolher seus parceiros e decidir quanto tempo permaneceram brincando com eles. Distante da professora, elas podem dizer o que bem entendem.

Assim, nesse cenário, algumas falas explicitamente preconceituosas foram ouvidas nos momentos em que algo era disputado: poder, espaço físico ou companhia. Isso levou-me a pensar que a sua ocorrência é mais comum nos momentos em que se deseja vencer o outro que, até o momento, participava do grupo.

O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima. (Cavalleiro, 2023, p.52 e 53).

3.1. Um exemplo observado pelo autor Cavalleiro (2023)

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia um tumulto. Shirley negra chega perto de Fábio branco, o xinga de besta, ele revida. Letícia branca passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina negra, até então brincando juntas principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: fedorenta, e esta responde: fedorenta é você. Catarina, então, diz: “Assim, tá!”. Letícia responde: “eu não; Eu não; sou branca, você é que é preta!” Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fabio. Catarina segundos depois defere-lhe um golpe na cabeça. A professora, percebendo a confusão se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouvi tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para violência e, consequentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma.

Em outro momento, ainda, a menina e Silva (negra) Vanessa música brinca com sua amiga Mayara (negra). Na primeira tem uma boneca branca nas mãos. A segunda uma boneca preta. A pergunta: “Essa boneca preta é sua?”. Ela, com muita ironia, responde: “Nem de nega eu gosto!”. A outra não diz nada. (Cavallero, 2023. p. 53).

E uma das salas da escola, sala verde, percebi uma das várias meninas que estavam ali, juntas em local da sala, eram mais ou menos umas cinco meninas de seus 5 e 6 anos de idade. Uma que vou chama la de (R) falou para a (M) Nossa como seu cabelo é liso, bem lisinho... Queria que o meu



cabelo fosse de assim. E as outras meninas observavam atentamente. A menina Negra que vou chamar de (V) falou com receio de receber represália: todos cabelos são bonitos. E (R) disse que não era não que o mais bonito dos cabelos era o (M) que era liso e loiro. Nesta hora intervir, e perguntei para (R) como assim só o cabelo de (M) era bonito? E o meu cabelo o que achava dele? (R) ficou sem resposta. Então, falei todos os cabelos são diferentes não existe cabelos feio.

Em uma outra situação, no parque, momento de brincar da sala laranja acompanhando as crianças e as observando todas elas ali, veio uma criança de 4 anos, uma menina branca de cabelo liso ondulado e me perguntou: porque eu era dessa cor preta. A pergunta me pegou de surpresa, fique desconcertada e depois de pensar um pouco, resolvi leva la até um professor negro, e disse a ele, que ela tinha perguntado porque eu era preta, ai então falei para ela que ele ia responder porque eu era preta.

4. BRINCAR: O QUE É E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA.

O brincar e ou brincadeira são atos praticado pelas crianças como uma das maneiras de estar no mundo, pois a criança conhece o seu mundo pelo ludico, o ato de brincar que é a atividade em si. Brincar é necessário para infância por ser uma experiência que se alegra, liberta, se conhece, imagina, cria e convive como menciona Ipabrasil:

O brincar das crianças é um comportamento, atividades ou processo iniciado, controlado e estruturado pela próprias crianças e acontece sempre e onde quer que as oportunidades apareçam. Brincar por si mesmo é não compulsório, conduzido por motivação intríseca e desenvolvido por seu próprio interesse, mais do que um fim si mesmo.(Ipabrasil, 2015, p.8)

E de acordo com RAU, 2020, sobre diversas óticas o brincar é :

O brincar é visto sob diversas óticas nos campos de conhecimento e é abordado no campo da filosofia como um instrumento de contraposição à racionalidade. As novas tendências sociais e culturais destacam que a emoção possibilita o equilíbrio necessário à formação humana, mas a ludicidade, compreendida como um modo de subjetividade, dos sentimentos e afetividade, deverá estar associada às ações humanas, bem como à emoção e à razão. A sociologia da infância considera o brincar como forma de inclusão da criança na sociedade. Por meio da brincadeira e do brinquedo a criança assimila e produz conhecimentos ligados a regras, costumes, valores, ética e sociedade. Já a psicologia aponta que o brincar faz parte de todo o processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens, nas diversas formas de expressão e comportamentos. As motivações, as emoções, as interações com outro pares, a famílias e a sociedade estão relacionadas aos resultados do brincar, pois brincando os educandos demonstram suas vivências e a que valores estão submetidos".(RAU, 2020. pg. 27)



A experiência proporcionada pelo brincar é necessário para criança tanto individualmente como para sociedade futura, quando a criança for adulta é o que menciona Brock, Dodds, Jarvis:

A brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta. (Avril Brock, Sylvia Dodds, Pam Jarvis, 2011, p. 25)

O brincar pela ótica do simbolismo tem como via a imaginação, a criação que proporciona a criança apreender pelo mundo dos adultos, ajudando os a compreender as regras. E para Silva, Pines Junior, brincar é:

O brincar é caracterizado como ato de diversão, apresentando enorme dimensão simbólica e a existência de regras simples, sendo fundamental, em potencial, para o desenvolvimento integral da crianças a partir do seu nascimento. (Silva, Pines Junior, 2017).

O jogo simbólico, o faz de conta se realiza no brincar ou na brincadeira da criança, dando a possibilidade de enxergar o mundo a partir da sua própria ótica, nestes processos, ela aprende, constrói, formular hipóteses que a ajuda a entender o mundo e estar nele como sujeito.

De acordo com Antonio e Tavares o jogo simbólico é uma experiência de sensibilidade: de leitura nas entre linhas, de escutar o entre dito, o não dito e o por dizer. Exercício de sensibilidade multissêmica, o símbolo desperta e desenvolve a capacidade de reconhecer múltiplos sentidos.

Carregado de carga afetiva, carregado de emoções, o símbolo possui intensa força evocativa, que nos chama a viver: tanto nos levando a presença do que é simbolizado, como trazendo o simbolizado até nós, representa ficado no lugar da nossa vida agora. Assim diminui, por instantes, a distância entre a coisa e o signo, entre o corpo e o signo, entre o corpo e a coisa, entre o que desejamos dizer e o que dizemos. Com símbolos, redescobrimos fios que nos ligam a nós mesmos e aos outros. (ANTÔNIO E TAVARES, 2020, Pág. 113)

4.1. Assim com o faz de conta:

Como fazer de novo, as crianças aprendem ritualmente: elas recomeçam e repetem as brincadeiras e as histórias, muitas vezes. Com a repetição apreendem ritmos, incorporam ciclo, e assim sentem-se mais segura por experienciar a continuidade dos movimentos, por projetar o conhecido no desconhecido, por vivenciar que as brincadeiras e as histórias não são aleatórias. Isso acalma a insegurança as incertezas, assim como o medo das ausências e das perdas.

Como fazer de contas as crianças apreendem o mundo por imitação – de si mesmas, dos adultos, dos bichos e das plantas, até dos objetos essa imitação é atividade criadora, e não uma cópia com imagem refletida no espelho. Pressupõem elaboração, ao mesmo tempo interpretativa e



expressiva. Essa construção, que envolve conhecimento, imaginação, revela-se nas brincadeiras miméticas.

O fazer de conta é uma espécie de mimese, uma imitação criativa, uma recriação, não uma reprodução mecânica. Com a atividade mimética, como fazer de conta, as crianças recriam imaginariamente a vida, a partir das semelhanças, brincam de transformações e de transformarem -se, jogam com a representações simbólicas, descobre e inventam metáforas, constrói e vivenciam múltiplas metamorfoses. (ANTÔNIO E TAVARES, 2020. P. 74 e75).

Para tanto a importância do brincar tem haver com crescimento e desenvolvimento sadio da criança, na qual esta será beneficiada por toda sua vida se tornando um adulto mais pleno e feliz.

Assim Ipabrasil conclui:

Adequado para a idade da criança: a conceção enfatiza a importância de oportunidades adequadas para o desenvolvimento das capacidades da criança. No que diz respeito ao brincar e a recreação, a idade da criança deve ser levada em conta na determinação de: suficiente tempo livre oferecido, natureza dos espaços e ambientes disponíveis para as crianças; formas de estimulação e diversidade e o grau necessário de supervisão adulta e engajamento, para assegurar que as crianças estejam devidamente protegidas dos riscos, enquanto exercem os seus direitos para o brincar e a recreação. (Ipabrasil, 2015, p.16)

E também:

É imprescindível que os adultos, principalmente as famílias, entendam a importância do brincar e de propiciar espaços de convivência e aprendizado inclusivos, ou seja, aqueles espaços onde crianças com e sem deficiência possam brincar e interagir. Estes incluem a escola e os espaços informais onde se formam as amizades. É preciso atuar para eliminar os estereótipos negativos que são hostis e rejeitam as crianças e prover acessibilidade em todos os locais frequentados por elas. (Ipabrasil, 2015, p.18).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar ou a brincadeira saudável é importante para que a criança aprenda consigo, com outro e com quem está a sua volta. Os autores citados nestes trabalhos, nos revela que a fase da infância, de ser criança, seres ativos, criadores de culturas é uma janela de oportunidades para ler a si, os outros, as coisas e o mundo do qual se encontra.

A brincadeira e o brincar que engloba o lúdico, o jogo simbólico que é o faz de conta traz estas possibilidades que permeia o mundo da criança fazendo com ela aprenda a conhecer-se, conviver, a respeitar.

Um dos autores citados traz a importância do olhar para a brincadeira das crianças, pois se percebe, mesmo ele sendo crianças nas faixas dos 4 e 5 anos, há a exclusão por estereótipos (principalmente do negro, e crianças não brancas e crianças com deficiência) construídos pela sociedade. É importante os educadores, assim como toda a equipe escolar está atenta nas brincadeiras

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



das crianças para que na atividade de brincar seja desconstruídas falas que fere, inibi, constrange, paralisa o outro que está ali com o mesmo propósito que o brincar.

Na escola percebi que, ser diferente é uma vertente que tem que ser ainda muito trabalhado e esse trabalho precisa começar na educação infantil, pois no recinto escolar da Emei Dalmo do Valle Nogueira, no ato do brincar há muitas situações em que uma criança não quer brincar com a outra pelo seu fenótipo ou pela deficiência.

6. REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. TAVARES, Katia. **O Voo dos que ensinam e aprendem: Uma escuta poética.** São Paulo. Passarinho, 2020.

CAVALLERO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo. Contexto. 6 edição. 2023

Curriculo da **Cidade Educação Infantil.** São Paulo. 2 edição. 2022.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação especial: eu também quero brincar!** Curitiba, PR: Intersaberes, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Global, 2008.

KALLÓ, Éva. BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre.** São Paulo. Omisciência, 2021, 2 ed.

Marlene V. Lorenzini, **Brincando a Brincadeira com a Criança Deficiente: Novos Rumos Terapêuticos.** São Paulo; Manole, 2002. Em:
<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788520449868/pageid/5> acesso 26/05/2024.

Avril Brock; Sylvia Dodds; Pam Jarvis; **Brincar: Aprendizagem para a vida.** Penso. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e; PINES JUNIOR, Alipio Rodrigues. **Jogos e brincadeiras.** 1. ed. São Paulo: Vozes, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 31 maio 2024.

ANDRADE, Ariane. SERENO, Carlos. LASI, Eliana Tarzia. LISBOA, Fabio. NACKED, Ivani. REGEN, Mina. Artigo 31 da Convenção dos direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NA INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RAÇA

NCLUSIVE EDUCATION WITH EMPHASIS ON THE INTERSECTION BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND RACE

Andrezza Cardim das Neves¹
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha²

RESUMO

Este artigo tem por finalidade ampliar o debate sobre a trajetória do estudante negro e com deficiência nas escolas brasileiras, subsidiando novas reflexões acerca da práxis docente sobre esses sujeitos, ter um olhar mais apurado sobre nossos educandos com deficiência e como a raça perpassa por eles. Objetiva-se discutir sobre um novo olhar aos estudantes que possuem alguma deficiência e que são negros, a partir da ideia de interseccionalidade e com uma breve ajuda da área da psicologia da educação, da formação docente e de novas práticas pedagógicas. A escolha deste tema foi a partir de observações, realizadas durante o estágio de graduação, na rede pública na cidade do Rio de Janeiro. Ao vivenciar uma discrepância de tratamento entre estudantes com deficiência brancos e negros, ambos da mesma sala e com problemas de aprendizagem, decidiu-se aplicar um estudo sobre o tema exposto. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa pelo fato de que houve um distanciamento do cargo de mediadora, função dos últimos três anos. Concluímos que dissertar sobre estudantes negros com deficiência é complexo, e que os professores, dos sujeitos marcados por signos de exclusão, devem ter em sua formação inicial e continuada um estudo mais aprofundado.

Palavras-chave: Deficiência. Raça. Interseccionalidade. Educação Inclusiva. Práxis Docente.

ABSTRACT

The general objective of the work is to discuss a new look at students who have a disability and who are black, based on the idea of intersectionality and with brief help from the area of educational

¹ Academica do Curso de Especialização em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS/CPAQ, andrezzacardim7@gmail.com.

² Professora Orientadora, UFMS< CPAQ, fatima.cunha@ufms.br

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



psychology, teacher training and new pedagogical practices. The purpose is to expand the debate on the trajectory of black students with disabilities in Brazilian schools, supporting new reflections on teaching practice regarding these subjects and having a more in-depth look at our students with disabilities and how race permeates them. The theme came from the author's observation while still in college, when undertaking an internship as a mediator in the public network in the city of Rio de Janeiro. When experiencing a discrepancy in treatment between white and black students with disabilities, both in the same class and with learning problems. Qualitative research was chosen as a methodology due to the author's distance from the role of mediator, a role she has held for the last three years. Based on the above, the aim is to discuss the complexity of the way we look at black students with disabilities. Concluding that the formation of the subject who is marked by signs of exclusion must be a recurring agenda for teachers and in their initial and continued training.

Keywords Deficiency. Race. Intersectionality. Inclusive education. Teaching Praxis.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado como pré-requisito para a conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A motivação para a escrita do tema, vem de uma trajetória que começou no curso de Pedagogia, passou pela pós-graduação em Educação Racial e nas observações diárias enquanto estava no curso, incluindo o meu estágio. Sendo uma mulher negra, questões raciais sempre me perpassam, inclusive nos momentos em que trabalhei com crianças com deficiência, em que pude observar mais um contexto de opressão racial, se juntando às discriminações capacitistas.

O tema abre a discussão sobre a educação inclusiva numa perspectiva que faça correlação entre a questão racial e a educação especial, pontuando a necessidade de novos métodos e práticas pedagógicas que trabalhem criticamente a intersecção³ desses dois fatores. Debatemos a importância do docente que, se não tiver um olhar amoroso e mais crítico aos possíveis preconceitos, pode advir o racismo e o capacitismo.

Entendemos que, pelo fato da maioria racializada preta e parda da população brasileira, que constitui o conjunto de negros do país, segundo o censo de 2022, 55,5% da população nacional é composta pela população negra, sendo 10% pretos e 45% pardos, e ainda, a partir dos dados recentes coletados pelo IBGE em 2022, foi constatado que 8,9% da população brasileira possui alguma deficiência, sendo em sua maioria pretos e pardos, devemos estar cada vez mais atentos aos temas.

Diante dos dados expostos e de vivências de mediadores e apoio terapêutico em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, salientamos a necessidade e a importância do debate sobre a

³Interseccionalidade é a interação ou sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa e a forma como isso irá impactar sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos (aqui preciso acrescentar algum teórico sobre o tema).



intersecção entre raça e deficiência no contexto escolar, onde podemos observar que a grande maioria dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) são negros.

Temos como objetivo geral discutir com novo olhar sobre os estudantes que possuem alguma deficiência e que são negros, a partir da ideia de interseccionalidade e com uma breve ajuda da área da psicologia da educação, formação docente e novas práticas pedagógicas. Com a finalidade de ampliar o debate sobre a trajetória do estudante negro e com deficiência nas escolas brasileiras, subsidiando novas reflexões acerca da práxis docente sobre esses sujeitos e ter um olhar mais apurado sobre nossos estudantes com deficiência e de como a questões raciais perpassam por eles.

Como objetivos específicos, destacamos o aprimoramento da práxis docente, com ênfase em quem são os estudantes com deficiência, a reflexão sobre diferentes marcadores em um indivíduo e a integração efetiva da educação especial à educação inclusiva.

A escrita surge a partir da seguinte questão problema: Como ampliar o conceito de inclusão escolar quando temos na sala de aula um estudante negro com deficiência como público-alvo? Essa problematização se deu a partir da minha observação que vem sendo construída desde o meu primeiro trabalho como mediadora, onde pude observar uma diferenciação de tratamento entre estudantes negros e brancos com problemas de aprendizagem e socialização.

A questão se amplia e se torna mais complexa ao perceber que durante os anos como mediadora, a maioria dos estudantes são lidos como pessoas negras. Com isso, se torna mais latente esse tema de pesquisa, em que discutimos como a interseccionalidade entre essas duas características são encaradas e trabalhadas no contexto escolar, entendendo o estudante com deficiência para além do que comporta a educação especial.

O tema se deu a partir da observação, ao realizar um estágio como mediadora da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que vivenciei uma discrepância de tratamento entre estudantes com deficiência brancos e negros, ambos da mesma sala e com problemas de aprendizagem. Optamos pela pesquisa qualitativa como metodologia pela vivência da autora no cargo de mediadora, função que esteve nos últimos três anos na rede pública e privada, concomitantemente.

O artigo foi dividido em três partes, para além das seções de introdução e considerações finais. Na primeira parte do desenvolvimento relato as minhas experiências como professora mediadora, nas redes municipais do Rio de Janeiro e de Maricá. A partir da segunda seção, uma discussão sobre a interseccionalidade entre raça e deficiência, utilizando os referenciais e embasamentos teóricos para a ampliação do debate. Na terceira parte, especificamente, é tratado sobre a interseccionalidade, seu significado, importância e como surgiu dentro da ciência.



Concluímos na defesa de uma educação inclusiva, reafirmando a importância de um processo de ensino-aprendizagem que ande junto à construção identitária do estudante, entendendo que instigar o senso crítico, autoconhecimento e autoestima também é tarefa educacional.

As referências bibliográficas do trabalho têm como base o psiquiatra Franz Fanon nos auxiliando na reflexão sobre o sujeito negro e ampliando os conceitos e debates para os corpos de indivíduos com deficiência. Na discussão sobre uma educação inclusiva num viés da educação especial, são trazidos para o texto autores como Glat (2024), Pletsch (2024), De Souza Fontes (2024), entre outros que dissertam sobre educação inclusiva e educação especial.

Além desses pilares, utilizamos artigos encontrados na pesquisa feita no Google Scholar a partir de palavras-chave como “deficiência e raça”, “interseccionalidade raça e deficiência”. Para a primeira opção foram encontrados cerca de cem mil e nove mil para a segunda. Em seguida, foram selecionados artigos a partir de resumos, depois foram selecionados os que mais conversam com o tema proposto, auxiliando na reflexão sobre pessoas negras com deficiência. Por fim, foram selecionados três artigos que melhor orientaram a escrita e o desenvolvimento deste trabalho.

Para o desenvolvimento da concepção de uma escola inclusiva, ampliando os parâmetros da educação especial e indo de encontro a uma educação mais abrangente, também foi utilizado o Google Scholar, com as palavras “educação inclusiva e educação especial”, a escolhas dos artigos foi similar ao já explicitado com as palavras “raça”, “deficiência” e “interseccionalidade”.

Na conclusão, nossas respostas aos questionamentos referentes à formação do sujeito negro e com deficiência, onde abordamos o papel ativo e crucial do docente para a melhoria da educação especial, visando uma escola efetivamente inclusiva.

2. PARECER A PARTIR DA PRÁTICA

Escrever sobre experiências como mediadora nas redes municipais de Maricá e do Rio de Janeiro, assim como na rede privada da cidade do Rio, é essencial, pois foi a partir das vivências que vieram as inquietações sobre a interseccionalidade, entre raça e deficiência. Esta seção terá dois relatos autorais, em que essas questões eram latentes, a primeira se passa na rede municipal do Rio de Janeiro, a segunda na rede municipal de Maricá. Essas escolhas se dão pelo contingente de estudantes negros com deficiência.

Diante das referências expostas anteriormente, trazemos essa realidade para o chão da escola, pensando sobre o estudante negro com deficiência, sua inclusão, sua inserção integral (social, identitária, psicomotora e cognitiva) no contexto escolar. Para corroborar com o ponto central deste trabalho, a discussão sobre uma prática docente que viabilize a complexidade dos sujeitos presentes



na sala de aula, insiro experiências vividas com estudantes negros com deficiência em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

O olhar como educadora vem de estudos aprendidos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), onde me formei como educadora social, antenada no sentido do educar como uma prática que tem que refletir a inclusão, democracia e desenvolvimento integral do educando e da educação como um direito de todos. Com isso, o docente nunca se distanciou desse paradigma, de tornar a escola um lugar inclusivo e democrático, um espaço que me tire reflexões e que me traga questões para melhorar minha prática e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do estudante. E para tornar a escola um ambiente inclusivo é necessário ser um professor crítico da sua prática e do contexto onde está inserido.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (Freire, 2011, p. 34).

Com essa base acadêmica, com os ensinamentos de Paulo Freire, levamos como embasamento a prática, fazendo breves relatos de experiências vivenciadas, reforçando uma postura indagadora, que está sempre na busca de fazer uma prática crítica, política e partidária a democracia e inclusão.

2.1 Começo como mediadora

Comecei como mediadora ainda na graduação em Pedagogia, como última experiência de estágio, resolvi me inscrever no programa de estágio remunerado do município do Rio de Janeiro, onde ficamos como mediadores de algum estudante com deficiência. Então, no último período da faculdade, me tornei mediadora de uma criança do sexto ano. O aluno era mais velho que a faixa etária da turma, branco e possuía uma defasagem de aprendizagem, porém, não tinha dificuldades de socialização.

Por uma questão judicial, me colocaram com esse estudante; porém, não recebi o laudo ou o relatório com suas dificuldades e potencialidades. Fazendo um retrospecto, é plausível inferir que a escola também não conhecia o próprio estudante. Mesmo sendo designada a ficar com esse aluno, o estudante que me fez pensar sobre o racismo e deficiência é outro.

Na mesma sala de aula onde ficava, tinha um estudante negro, com dificuldades na leitura e escrita, não era alfabetizado, mas possuía melhor entendimento sobre os conteúdos que os demais estudantes da turma. Esse estudante negro, não alfabetizado, com uma boa visão de mundo e



comportamento muitas vezes inadequado, envolvia-se em brigas por questões ínfimas. Ao observar as potencialidades do educando, falava constantemente com os professores e para o diretor adjunto sobre as orientações que a escola deveria dar aos familiares, que eram humildes.

Mesmo concordando com meus apontamentos, a escola nada fez, e o meu sofrimento por não saber ajudar e o sofrimento da criança por entender sua condição e dificuldade seguiram comigo durante esses anos. Apó reflexões e estudos, percebi que aquela criança sofreu racismo, e com uma dificuldade, que pode ser ou não oriunda de alguma deficiência, foi negligenciada pelos educadores. Esse, então, foi o meu estopim, o pontapé que me fez pensar na interseccionalidade entre crianças negras e a deficiência. E como auxiliá-las num ensino inclusivo.

Além de me fazer pensar sobre raça e deficiência, outras reflexões sobre educação especial foram despertadas, como o entendimento de que educação especial não é sinônimo de educação inclusiva, mas sim de um ensino pautado em laudos para a efetivação de uma educação específica para determinado público. No contexto brasileiro, fazer com que apenas alunos laudados tenham acesso ao atendimento especializado também pode ser visto e entendido como mais um braço do racismo, porque nos faz refletir quem são os estudantes sem laudo, sem acesso efetivo aos programas de saúde e a médicos especialistas.

2.2 Caminho como educadora inclusiva

A segunda experiência, que endossou minhas reflexões e gerou questionamentos, foi como mediadora no município de Maricá. Nessa ocasião, já estava formada, com experiências na educação de pessoas com deficiência e realizando uma pós-graduação em psicopedagogia. Diferente do município do RJ, em Maricá, fiquei responsável por dois estudantes no turno da manhã e três no turno da tarde, dentre os cinco estudantes considero todos negros, com possibilidades diferentes, com traços negroides distintos.

Mesmo lendo-os como negros (pretos ou pardos), a visão que eles tinham de si era diferente, não era difícil escutar falas como: “ainda bem que não sou negra”, “sou moreno porque pego sol”, “seria zoada se fosse preta”. Tais falas expressam como o sujeito negro é visto socialmente, não querer ser preto era uma questão para a maioria dos estudantes acompanhados. No entanto, mesmo querendo se distanciar de mais um estigma e opressão, meus alunos continuavam sendo lidos como indivíduos negros, interseccionando, mais uma vez na minha caminhada, a deficiência com a negritude, dois marcadores bem expressivos de opressão.

Diante da complexidade que vivia no cotidiano, tentando auxiliá-los em suas defasagens, mais uma demanda é posta, internamente, visto que o trabalho de mediação muitas vezes é solitário. Como



trabalharia uma consciência identitária em estudantes negros com deficiência, atravessados por violências racistas e capacitistas? Durante o ano de 2023, que passei com eles, não surgiram respostas rápidas e simples: a falta de trabalho coletivo com todos os docentes, as demandas pedagógicas pautadas em conteúdo e a especificidade de cada um, foram alguns fatores que impediram um efetivo trabalho de conscientização racial.

Nas duas experiências relatadas, a intersecção entre raça e deficiência estava presente, na primeira, em como nós educadores enxergamos os estudantes negros com deficiência e, na segunda, como os estudantes com deficiência se enxergam e autodeclararam.

Temos aprendido com pesquisadoras feministas, queer e pós-modernas que as relações de saber-poder produzem marcas sobre nossos corpos, corpos este engendrados na Educação. Os discursos de poder-saber inventam e inventariam a realidade de nossos corpos, produzindo materialidades tácitas, ficções do real. Essas marcas nos habitam e são determinantes das epistemologias de mundo que nos (re)definem (Haraway, 2009; Louro, 2004; Goellner, 2003 (Pocahy, 2011, p. 28)

Como salienta Pocahy (2011), muitas vezes inventamos realidades distintas do real, no caso de meus estudantes, um fator de opressão que poderia se distanciar mais facilmente, era o da negritude, pois a deficiência era nitidamente marcada pela minha presença como mediadora, suas distorções idade/série e seus acompanhamentos dos conteúdos.

Com a capacidade de grandes ebullições raciais e capacitistas, a escola tem um papel central nessa discussão, é um local que pode reproduzir ações racistas/capacitistas ou auxiliar na construção saudável da identidade do estudante. Entendendo que a escola tem como função não criar realidades subentendidas, corroborando com as opressões sociais; ajudar no processo de identidades conscientes e reais, e na mudança do *status quo* opressivo, é um dos motivos pelo qual escrevo este artigo.

3. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O CAMINHO DA INTERSECCIONALIDADE

A defesa por uma educação inclusiva em detrimento da educação especial se dá pelo aumento do espectro que um ensino inclusivo nos possibilita, ainda mais quando relacionamos raça e deficiência. Nesse caso, a educação especial não aborda a complexidade dessa relação, visto que é usual falarmos da educação inclusiva e delimitarmos ao sujeito pesquisado apenas a deficiência, muitas vezes sendo esquecida sua integralidade como uma pessoa com cor, inserida numa cultura, sua sexualidade e seu meio socioeconômico.

Portanto, nesse contexto, a educação inclusiva se adequa ao ensino que almejamos, insere o estudante em seus diferentes aspectos. Para nortear o trabalho, usaremos a seguinte definição de educação inclusiva de Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344.



Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem

Ainda segundo Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344, a educação para tornar-se inclusiva:

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Em síntese, a educação inclusiva abarca em si a educação especial e deixa mais complexa a educação desse sujeito que possui diferentes marcos sociais, pensando em sua complexidade e integralidade. Na realidade brasileira, com uma população bastante mestiça, diversa na cultura e socialmente, a educação inclusiva deve estar presente no cotidiano da escola, principalmente, se estamos falando da escola pública, onde encontramos toda essa diversidade.

Cabe a nós, docentes e profissionais da educação, ter as habilidades necessárias para melhor atender as alteridades presentes na escola.

Por isso, o conceito de interseccionalidade é caro para a nossa discussão, sendo mais um campo que nos conduz para a efetivação de uma educação inclusiva. Através do viés da interseccionalidade, podemos refletir como dois marcadores podem incidir sobre o mesmo corpo, sem sobreposição de um sobre o outro, mas uma coexistência de opressões mútuas, no caso do público-alvo aqui pesquisado.

Mas o que vem a ser a interseccionalidade? De acordo com Moragas (p. 01, 2023), a:

Identidade de gênero, raça/etnia, idade, orientação sexual, condição de pessoa com deficiência, classe social e localização geográfica são alguns desses fatores que se combinam para determinar os alvos de opressões e como essas desigualdades irão operar. O conceito foi criado em 1989 por Kimberlé Crenshaw no contexto do movimento de mulheres negras dos Estados Unidos. Kimberlé é estudiosa da teoria crítica racial, área de estudo que analisa o racismo como algo naturalizado por meio de instituições e leis e não apenas como ações isoladas de indivíduos. Interseccionalidade ajuda a pensar formas de criar e aplicar políticas públicas que de fato promovam o princípio máximo da Constituição Federal: de que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Os estudos sobre a interseccionalidade se tornam mais enfáticos e conhecidos a partir da década de 1970, com pesquisas de cientistas negras, como as professoras Angela Davis e Patricia Hill Collins com a crítica contra o feminismo branco e a falta de conexão que esse faz para as mulheres

não brancas e de classe média. A partir da interseccionalidade, abre-se caminho para uma reflexão sobre diferentes maneiras de estar no mundo, debatendo a diversidade de identidades e experiências.

Com a categoria da interseccionalidade, Crenshaw (1994) focaliza sobretudo as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou perifericamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)” (Idem, p. 54). A interseccionalidade é uma proposta para levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade. (Hirata, 2014, p. 62).

A interseccionalidade é presente no cotidiano cultural e social brasileiro, podendo ser enxergada com facilidade nas escolas públicas do país, onde encontramos educandos de diferentes culturas, sexualidades, raça, deficiências e religiões. Portanto, como docentes e profissionais da educação, devemos refletir sobre um ensino inclusivo e pautado nos direitos humanos, entendendo a importância de reafirmarmos uma educação que auxilie em formações identitárias múltiplas, objetivando uma sociedade menos opressora e que saiba lidar com a diferença e a alteridade.

Nesse sentido, temos algo ou algum elemento para pensar a interseccionalidade como um conceito-prática útil sobre os processos de subjetivação, como aqueles que são agenciados na experiência política e cultural da Educação. E, particularmente, de como gênero, raça/etnia e sexualidade (entre outros marcadores sociais) se constituem como elementos importantes na manutenção e (re)invenção dos jogos de verdade que estabelecem o que é possível ou não em termos de corpo, mas também aquilo que define ou não uma sociedade democrática (Pocahy, 2011, p. 21).

Mesmo com a popularização dos estudos sobre interseccionalidade, esse debate não se ampliou à educação especial no contexto da educação básica. Ao fazer uma busca com os marcadores “deficiência”, “raça” e “interseccionalidade” foram encontrados um número significativo de escritas, porém, foram poucas que se referiam à educação, e um número menor ainda, falando da interseccionalidade entre raça e deficiência na educação básica.

Apesar de entender a importância e necessidade de discutirmos a inclusão de pessoas negras com deficiência na sociedade, se faz também latente a discussão desses marcadores na educação, no contexto escolar, pois a escola é um dos primeiros locais que reverberam as diferenças, onde as alteridades possuem espaço para discussão.

Reforçamos o lugar crucial da escola para esses sujeitos que possuem marcadores identitários que muitas vezes são oprimidos e excluídos da sociedade, onde reforça que, depois do seio familiar, a identidade da criança passa a ser desenvolvida e reforçada em outros campos de socialização, como a escola.

Na educação infantil temos sujeitos em sua fase do desenvolvimento em que o ideal do ego está sendo construído, assim como sua identidade a partir da negação do outro, ou seja, ao não se reconhecer no outro, o indivíduo estabelece o que se é. Assim, as



crianças começam a interpretar papéis que mais lhe convém e são vistos como ideal, numa sociedade racista, o ideal do ego costuma ter como parâmetro a branquitude, assim como os papéis mais aceitos para serem imitados são de pessoas brancas (Cardim, 2023, p. 9).

Na passagem supracitada, temos como referência a educação infantil e os sujeitos não brancos, no entanto, podemos ampliar esses parâmetros para toda a educação básica e para os indivíduos negros e com deficiência, que desde cedo têm como padrões a branquitude e a normalidade, a não deficiência.

Enquanto conceito – e esta é a forma que assumo neste texto – constitui-se a interseccionalidade como contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença (Pocahy, 2011, p. 21).

Diante dessas explanações, reafirmamos a importância dessa discussão para a educação inclusiva, para um ensino que coloque em pauta a interseccionalidade e a complexidade dos educandos, com práticas pedagógicas críticas, de qualidade e inclusivas.

4. O ESTUDANTE NEGRO COM DEFICIÊNCIA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu segundo artigo, define como pessoas com deficiência aquelas que “têm 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.”

No Brasil, segundo dados do IBGE 2022, 8,9% da população de dois anos ou mais possuem alguma deficiência, sendo mais de um milhão de brasileiros com deficiência entre os 2 e 19 anos, ou seja, em fase escolar. Dentre os pretos e pardos, 9,5% e 8,9% possuem alguma deficiência, respectivamente. Segundo os dados, 8,7% das pessoas brancas possuem algum tipo de deficiência. Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que falar de deficiência, no contexto brasileiro, é também falar sobre raça.

A formação subjetiva do ser humano, se dá a partir do outro, de algo externo e de uma conjuntura anterior ao indivíduo; ou seja, muitas vezes, construímos nossa identidade, nos formamos a partir de parâmetros já existentes na sociedade, com padrões do que é aceito, visto como bom.

Na nossa sociedade permeia um ideal em que, inconscientemente, almejamos: branco, hétero e sem deficiência. Ainda que a psicanálise dê a devida importância a singularidade de cada indivíduo, sua história e contexto cultural.



O psiquiatra Frantz Fanon em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2020), descreve bem a complexidade do indivíduo negro na sociedade com parâmetros brancos, exprimindo como seu corpo negro é percebido e preconcebido, questiona os padrões sociais e históricos, se reafirma como ser humano.

Àquela altura, desorientado, incapaz de sair por aí com o outro, o branco implacável que me aprisiona, fui para longe da minha própria presença, muito longe, e me fiz objeto. O que seria isso para mim, senão um descolamento, uma extração, uma hemorragia que fazia sangue negro coagular por todo o meu corpo? Mesmo assim, eu não queria essa reconsideração, essa tematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Queria ter chegado lúpido e jovial a um mundo que fosse nosso e que juntos construíssemos (Fanon, 2020, p. 128).

Na citação anterior, o autor compartilha com o leitor seu afastamento sobre seu “eu” para se adequar a branquitude, com o intuito de se tornar humano para a sociedade. Entendemos, que tais pontos citados pelo autor também se enquadram aos sujeitos com deficiência, e se potencializa quando o indivíduo é negro e deficiente. Fanon (2020) reflete sobre o tema abordado neste debate ao escrever:

O mundo branco, o único respeitável, negava-me qualquer participação. De homem se exigia uma conduta de homem. De mim, uma conduta de homem negro [*noir*] - ou, se tanto, uma conduta de negro [*nègre*]. Eu saudava o mundo com um aceno e o mundo me amputava o entusiasmo. Estavam pedindo que eu me confinasse, que me que eu me encolhesse. (Ibidem, p. 129-130) A vergonha. A vergonha e o desprezo por mim mesmo. A náusea. Quando me amam, dizem que é a despeito da minha cor. (Ibidem, p.131) [...] Minha negrura estava ali, densa e indiscutível. E ela me atormentava, me perseguia, me inquietava, me exasperava. (Fanon, 2020, p.132)

Os trechos selecionados são emblemas de como, muitas vezes, uma pessoa negra pode se sentir na sociedade. A vergonha pelo seu corpo, pode se tornar em ódio por si mesmo, criando consequências tanto psíquicas como físicas. Discutir e criticar os parâmetros de normalidade entendidos pela sociedade é crucial para um avanço educacional, numa prática inclusiva, baseada nos direitos humanos, reivindicando um processo de ensino-aprendizagem que enxergue os educandos negros com deficiência como sujeitos.

Amaral (1992) afirma: o fato é que – seja da ótica de quem a vive, seja da ótica de quem a vê – a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em “brancas nuvens”. Goffman (1980, p. 4) descreve que estigma refere-se à “[...] situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, e, consequentemente, promove uma generalização e a desumanização da pessoa com algum tipo de diferença significativa – uma deficiência. Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo (Fernandes; Denari, 2017, p. 79).



Nos dois referenciais são explicitados como é enxergada a figura do negro e do deficiente, tanto Fanon (2020) quanto Fernandes e Denari (2017) expressam o estigma que envolve os sujeitos deficientes e negros, não é difícil chegar à conclusão que tais estigmas geram exclusão social e malefícios para o desenvolvimento psíquico desses indivíduos.

A ampliação da inclusão dos discentes com deficiência é algo recente, anteriormente, havia nas salas de aula uma integração, onde o estudante era inserido na escola, mas não participava do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com alguns déficits no ensino, consideramos que mais docentes estão dispostos a melhorar ou mudar sua prática para que ocorra uma educação para todos.

Embora vemos esse empenho, entedemos que no contexto brasileiro temos que inserir a pauta racial em consonância com a luta anticapacitista e inclusiva, pois o maior número de alunos com deficiência em nosso país são negros, e sabemos que a viseira racial racista ainda é presente no cotidiano escolar, com uma mudança de tratamento do profissional da educação das crianças brancas para as negras. Por isso, como professores, devemos discutir nossa importância para a inclusão desse público no contexto escolar, para além do pensar a educação como conteúdos, mas como uma prática que auxilia na construção de uma identidade sadia e numa sociedade mais igualitária.

4.1 Reforçando a importância da identidade na escola

Refletir sobre a construção da identidade no ambiente escolar é de suma importância, pois a escola é uma instituição que concentra a diversidade e a alteridade, com os parâmetros sociais eclodindo nas salas de aula, gerando tensões e discussões. Sousa (2021) descreve como a escola é o segundo ambiente de identificação logo atrás da família, é lá que as identidades que começaram a ser construídas no seio familiar começa a fixar suas vigas, podendo encontrar reforço para o que estava sendo construído em casa ou auxiliar na formação de algo distinto ao processo de identidade que ocorria na família.

Tornar o ambiente escolar seguro, contestador e de novas descobertas é pensar numa educação inclusiva que pensa na integralidade do educando, na sua individualidade, seus potenciais e identidade. A escola possui grandes propensões em se tornar um reflexo da desigualdade e na repetição dos estigmas da sociedade. Em contrapartida, também grandes potencialidades de ser um lugar inclusivo, para que isso aconteça devemos como instituição pensar numa educação pautada nos direitos humanos, em que a questão psíquica, a autoestima, a inclusão de todos são fatores indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecer o sujeito com quem trabalhamos, sua história e seu contexto social é não perpetuar opressões em sala de aula. Auxiliar na construção identitária de nossos estudantes, em específico os



educandos negros com deficiência, é papel de uma educação voltada à democracia, proporcionando a todos uma educação de qualidade e libertária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a discussão sobre a ampliação de conceitos de educação inclusiva, que muitas vezes está atrelada à educação especial. Sabemos que os indivíduos com deficiências estão presentes ao redor das famílias, nos passeios familiares, na sociedade em geral, e que além de escolas especiais que sempre os acolheram, as pessoas com deficiência estão também nas salas de aula da escola regular, como sempre deveria ser.

A educação inclusiva veio para acolher alunos com deficiências, deixá-los aprender os saberes escolares e para vida, de fato, integrá-los na sociedade. Ajudá-los para que sigam suas vidas com dignidade, com carreira profissional, com emprego mediante a conclusão de cursos. A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que visa antes de tudo a escolarização de pessoas com deficiências na escola regular. Percebemos que ela deve estar inserida em todas as unidades escolares públicas e/ou privadas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Dando ênfase na intersecção entre raça e deficiência, debatemos o duplo estigma que docentes podem passar na instituição escolar brasileira, que tem como maioria sujeitos negros no público com deficiência.

A reflexão sobre esses indivíduos é essencial para que tenhamos uma prática docente inclusiva e que perpassa por todo o trabalho, desde a narrativa de situações vivenciadas até a conceituação das palavras-chave do texto, todas convergem entre si na defesa de uma educação democrática e menos opressiva.

Concluímos que a prática docente deve ser permeada de estudos e pesquisas, sendo ela dinâmica, na qual devemos sempre observar e refletir sobre a sociedade e os indivíduos a quem educamos, enfim, devemos ter como cerne um ensino plural, inclusivo e afetuoso.

Concluímos ainda que, dissertar sobre estudantes negros com deficiência é complexo, e que os professores, dos sujeitos marcados por signos de exclusão, devem ter em sua formação inicial e continuada um estudo mais aprofundado.

6. REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CARDIM, Andrezza. **A Construção da Identidade do Negro e o Papel do Docente da Educação Infantil.** 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. **Educação inclusiva & educação especial:** propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação (Santa Maria. Online), v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, p. 61-73, 2014.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de **Pesquisas por Amostra** de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

MORAGAS, Vicente Junqueira, **Conceito de Interseccionalidade,** 2023
<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/o-que-e-interseccionalidade>

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 13, n. 23, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHALLENGES FOR REDUCING SCHOOL DROPOUTS

Núbia Eduarda da Silva Quintino¹

David Arenas Carmona²

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil desempenha um papel crucial na inclusão educacional, oferecendo uma segunda chance àqueles que não puderam concluir os estudos na idade regular. No entanto, a evasão escolar é um dos maiores desafios enfrentados por esse público, composto principalmente por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho tem como objetivo investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para a redução da evasão escolar na EJA. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com análise de autores como Gambarine (2021) e Nery (2024), que discutem as especificidades do ensino para jovens e adultos, a relação entre o contexto social e a permanência na escola, e as práticas pedagógicas eficazes. Os resultados indicam que metodologias flexíveis, que considerem o conhecimento prévio dos alunos e promovam um ambiente de acolhimento, são essenciais para aumentar o engajamento e a permanência. Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Conclui-se que a adaptação das práticas pedagógicas à realidade dos

¹Graduada em Pedagogia na Universidade Paulista. Especialista em Gestão e Docência, Faculdade Venda Nova Imigrante. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: eduardaquintino4@gmail.com

² Professor e Orientador do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Licenciado em Pedagogia, Especialista em Docência para o Ensino Superior. Mestre em Geografia pela UFMS, Doutorando em Educação pela FAED/UFMS. E-mail: areans.carmona@ufms.br



alunos da EJA pode ser determinante para reduzir a evasão escolar, sendo necessário um maior investimento em formação docente e políticas públicas mais eficazes para este público.

Palavras-chave: EJA. Evasão Escolar. Inclusão Práticas Pedagógicas. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) in Brazil plays a crucial role in educational inclusion, offering a second chance to those who were unable to complete their studies at the regular age. However, school dropout is one of the biggest challenges faced by this group, which is mainly composed of people in situations of social vulnerability. This study aims to investigate how pedagogical practices can contribute to reducing school dropout in EJA. The methodology adopted is bibliographic in nature, with analysis of authors such as Gambarine (2021) and Nery (2024), who discuss the specificities of teaching young people and adults, the relationship between the social context and school retention, and effective pedagogical practices. The results indicate that flexible methodologies, which consider students' prior knowledge and promote a welcoming environment, are essential to increase engagement and retention. In addition, it is essential that teachers are prepared to deal with diversity in the classroom. It is concluded that adapting pedagogical practices to the reality of EJA students can be decisive in reducing school dropout, requiring greater investment in teacher training and more effective public policies for this group.

Keywords: EJA. School Dropout. Inclusion Pedagogical Practices. Social Vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se desenvolveu ao longo dos anos como uma solução essencial para garantir que pessoas que, por diversos motivos, não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular, tenham uma segunda chance. No entanto, a EJA enfrenta inúmeros desafios desde a sua criação, tanto no sentido de atrair alunos quanto de mantê-los frequentando as aulas. Esse público é formado, em grande parte, por pessoas em situação de vulnerabilidade social, econômica e familiar, o que impacta diretamente na sua relação com a escola. Nesse cenário, a evasão escolar se destaca como um dos grandes problemas, que enfraquece as políticas educacionais e perpetua ciclos de exclusão social. Como observado por Gambarine (2021), o papel das práticas pedagógicas é essencial para tentar reverter essa situação, já que a maneira como os professores se relacionam com os alunos pode fazer a diferença na sua permanência.

O contexto histórico da EJA no Brasil está diretamente ligado às questões sociais e econômicas que, ao longo do tempo, criaram desigualdades no acesso à educação. Políticas públicas foram criadas para combater o analfabetismo e melhorar o nível de escolaridade entre os adultos, com um olhar especial para as necessidades específicas desse público. Apesar dos avanços, o número de alunos que deixam a escola antes de concluir seus estudos ainda é alarmante,



especialmente em regiões mais pobres. Nery (2024) aponta que, para muitos alunos da EJA, a dificuldade de equilibrar trabalho, família e estudos se torna um obstáculo quase insuperável. Isso leva a questionamentos sobre a eficácia das práticas pedagógicas utilizadas atualmente nas escolas públicas e sobre como elas podem ser ajustadas para realmente atender a esse grupo.

Com base nisso, surge a seguinte pergunta: como as práticas pedagógicas podem ajudar a diminuir a evasão escolar entre os alunos da EJA? A ideia é investigar não só o que leva esses alunos a abandonarem os estudos, mas também buscar maneiras de tornar a escola um lugar mais acolhedor e que estimule a permanência. A evasão escolar na EJA é complexa e envolve diferentes fatores, desde a falta de motivação até a ausência de apoio pedagógico adequado para lidar com as particularidades dos alunos, como menciona Nunes (2021). Entender esses fatores é essencial para desenvolver soluções que possam, de fato, ser aplicadas no cotidiano escolar.

Algumas possíveis respostas para essa questão envolvem a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptadas à realidade dos alunos da EJA. Por exemplo, metodologias que valorizem o conhecimento prévio desses estudantes e que promovam uma aprendizagem mais significativa, como defendido por autores como Paulo Freire e David Ausubel, podem ajudar a aumentar o engajamento dos alunos. Além disso, criar um ambiente de acolhimento, onde a escola valorize a trajetória de vida de cada aluno e fortaleça os vínculos entre eles e a instituição, pode ser uma forma de incentivar a continuidade nos estudos. Nery (2024) destaca que os professores precisam estar preparados para lidar com as particularidades dessa diversidade em sala de aula, ajustando suas práticas para atender alunos de diferentes idades e experiências.

O objetivo geral deste trabalho é investigar quais práticas pedagógicas podem contribuir para que os alunos da EJA permaneçam na escola. Entre os objetivos específicos, busca-se descrever a importância dessas práticas no contexto da EJA, identificar os fatores que levam à evasão escolar e analisar os desafios que esses alunos enfrentam em relação à inclusão em sala de aula. Essas questões são fundamentais para se entender melhor o problema e buscar soluções que possam ser aplicadas no ambiente escolar.

Este estudo é relevante porque pode trazer contribuições tanto para o campo acadêmico quanto para a prática dos professores. Entender os fatores que influenciam a evasão escolar na EJA e propor práticas pedagógicas eficazes são passos fundamentais para criar um ambiente de ensino mais inclusivo e que atenda de forma mais adequada esse público. Além disso, ao apontar caminhos para enfrentar esses desafios, a pesquisa pode colaborar para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes, fortalecendo o papel da EJA na promoção da cidadania e na redução das desigualdades educacionais.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico e Evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil surgiu em um contexto de grandes desigualdades sociais e econômicas que, por muito tempo, deixaram grande parte da população sem acesso à educação formal. Nos anos 1940 e 1950, os primeiros movimentos de alfabetização para adultos deram início a um projeto importante de inclusão social, essencial para combater o analfabetismo e promover a cidadania (Laffin; Alcoforado, 2022). Esses esforços iniciais mostraram que havia uma consciência crescente sobre a importância de tornar a educação acessível para todos os brasileiros, independentemente de idade, escolaridade prévia ou condição econômica. A ideia de que a educação para adultos poderia transformar a sociedade foi se consolidando como um pilar importante para o desenvolvimento do país.

A partir da década de 1960, a EJA começou a ganhar mais espaço nas políticas públicas, especialmente com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), que visava alfabetizar pessoas em áreas rurais e em situação de maior vulnerabilidade. No entanto, durante a ditadura militar, houve uma reestruturação na EJA, quando as iniciativas educacionais para jovens e adultos passaram a ser controladas pelo governo autoritário, que as via mais como um instrumento de controle social do que como um meio de emancipação (Marsico; Ferreira, 2020). Esse período evidenciou uma tensão entre o potencial libertador da educação e o uso político da EJA para outros fins, o que afetou não só as políticas, mas também os métodos e currículos usados.

Com a redemocratização do país nos anos 1980, a educação de jovens e adultos passou por uma renovação significativa. Esse novo contexto trouxe um olhar mais voltado para a inclusão social e para a cidadania, reconhecendo a educação como um direito básico e uma ferramenta para combater as desigualdades. A Constituição de 1988 representou um marco importante ao garantir o direito à educação para todos, sem restrições de idade, o que fortaleceu a EJA como uma modalidade indispensável do sistema educacional brasileiro (Laffin; Alcoforado, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou essa mudança ao estabelecer diretrizes específicas para a EJA, consolidando-a não só como um sistema para alfabetizar adultos, mas também como uma modalidade que atende às necessidades de jovens e adultos que, por diferentes razões, não puderam concluir a escolaridade regular. Esse período trouxe uma ampliação das políticas públicas para a educação de adultos, incluindo o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e o Programa Brasil Alfabetizado (Marsico; Ferreira, 2020).

Nos anos 2000, a EJA começou a valorizar mais as vivências e os conhecimentos prévios



dos alunos, adotando uma abordagem pedagógica inspirada nas ideias de Paulo Freire. Isso ajudou a criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, que ia além de habilidades técnicas, valorizando a trajetória de vida dos estudantes. Essa visão mais inclusiva e interdisciplinar fortaleceu a EJA como uma ferramenta de cidadania e inclusão social, adaptando-se melhor às realidades dos alunos e aos desafios da vulnerabilidade socioeconômica que eles enfrentam (Laffin; Alcoforado, 2022).

Essas mudanças mostram um processo constante de evolução da EJA no Brasil, enfrentando barreiras e buscando se reinventar para atender melhor o seu público. Mesmo com os avanços, ainda há muitos desafios, como o problema da permanência dos alunos, especialmente devido às condições socioeconômicas adversas. Ainda assim, a EJA continua sendo uma modalidade de ensino que se adapta às necessidades dos alunos e trabalha para proporcionar uma educação que faça sentido no presente, contribuindo para o crescimento pessoal e social de cada estudante (Marsico; Ferreira, 2020).

2.2 Impacto das Desigualdades Socioeconômicas na EJA

O impacto das desigualdades socioeconômicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade que influencia diretamente a permanência e o sucesso dos alunos. Na EJA, a maioria dos estudantes vive em situação de vulnerabilidade, e as dificuldades financeiras e sociais acabam se tornando barreiras para a continuidade dos estudos. Santana, Carrera e Manfredini (2023) explicam que as condições precárias de vida, agravadas por problemas de endividamento e insegurança financeira, afetam as experiências desses alunos e o modo como enxergam a educação. Para muitos, garantir o sustento da família é prioridade, fazendo com que os estudos fiquem em segundo plano, o que contribui para o alto índice de evasão (Santana; Carrera; Manfredini, 2023).

Outro desafio significativo é a instabilidade no emprego, que força muitos alunos da EJA a conciliarem o trabalho com os estudos, criando uma sobrecarga em suas rotinas. Borges (2023) observa que esses estudantes, em muitos casos, enfrentam jornadas duplas, o que deixa pouco tempo e disposição para atividades escolares. Além disso, a dependência de trabalhos informais e mal remunerados para o sustento dificulta o comprometimento com a escola, levando-os, muitas vezes, a priorizar a sobrevivência econômica ao invés da educação (Borges, 2023). Essas desigualdades estruturais colocam os alunos da EJA em desvantagem, afetando não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento de suas habilidades e a perspectiva de uma inclusão social efetiva.

A situação de vulnerabilidade ainda tem impacto direto na saúde mental e no bem-estar dos alunos da EJA. Santana, Carrera e Manfredini (2023) apontam que as dificuldades financeiras e o



endividamento geram níveis elevados de estresse e ansiedade, tornando o ambiente escolar um espaço de mais tensão do que de alívio para muitos. Esses fatores psicológicos minam a motivação para o estudo e aumentam o sentimento de impotência diante das dificuldades econômicas. Além disso, muitos desses estudantes não têm acesso a recursos básicos que apoiariam sua educação, como materiais didáticos, internet de qualidade ou transporte até a escola, o que agrava ainda mais as desigualdades no aprendizado e amplia o risco de abandono escolar.

O apoio familiar também é impactado pelas condições econômicas, afetando a continuidade dos estudos. Como aponta Borges (2023), grande parte dos alunos da EJA carrega responsabilidades familiares significativas, como cuidar de filhos e familiares dependentes e contribuir financeiramente para a casa. Esse contexto familiar limita o tempo e a energia que podem dedicar à escola e, em alguns casos, faz com que abandonem os estudos para atender às demandas familiares e econômicas. A pressão por parte da família para priorizar o trabalho e as responsabilidades domésticas dificulta a construção de uma trajetória educacional estável, o que compromete a EJA em sua função de oferecer uma oportunidade de transformação social e econômica.

2.3 Teorias Pedagógicas Aplicáveis à EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui especificidades que demandam teorias pedagógicas alinhadas às necessidades de seus estudantes, caracterizados por contextos sociais, culturais e econômicos diversos. A teoria de Paulo Freire é um marco essencial nesse campo, especialmente por sua proposta de uma educação problematizadora e dialógica. Freire defende que a alfabetização deve ser um processo que vai além da simples aquisição de códigos linguísticos, tornando-se um instrumento para a conscientização crítica dos alunos sobre sua realidade social e histórica. Sua abordagem dialógica é fundamental para o contexto da EJA, pois permite que os educandos sejam protagonistas de seu aprendizado, construindo conhecimento a partir de suas vivências e experiências (Romão, 2010).

Outro referencial teórico relevante é a psicologia genética de Jean Piaget, que, embora focada no desenvolvimento infantil, oferece subsídios para entender os processos de aprendizagem em diferentes idades. Piaget enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação entre o sujeito e o ambiente, sendo um processo ativo e construtivo. Na EJA, essa perspectiva pode ser adaptada para considerar os contextos e as histórias de vida dos alunos, promovendo metodologias que respeitem suas etapas de desenvolvimento cognitivo e favoreçam a reconstrução de conceitos (Piaget, s/d).



Além disso, as contribuições de Vygotsky, particularmente sua teoria sociocultural, são aplicáveis ao contexto da EJA, especialmente no que tange à importância da mediação social na construção do conhecimento. A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender com auxílio de um mediador, pode guiar práticas pedagógicas que valorizem o papel do educador e dos pares no processo de aprendizagem (Queluz; Alonso, 2003).

A abordagem intercomunicativa proposta por Clementino (2003) também se destaca no contexto da EJA, sobretudo no uso de tecnologias educacionais e metodologias colaborativas. A autora argumenta que a interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, mediada por ferramentas tecnológicas, pode criar um ambiente rico para a construção coletiva de conhecimento. Essa abordagem é especialmente relevante para estudantes da EJA que frequentemente apresentam lacunas em sua formação educacional e encontram na mediação tecnológica uma oportunidade para superar barreiras de acesso ao ensino.

A compreensão das causas e consequências da evasão escolar, conforme discutido por Ceratti (2008), é essencial para a formulação de teorias e práticas pedagógicas eficazes na EJA. A autora aponta que os fatores que levam à evasão incluem questões socioeconômicas, falta de políticas públicas adequadas e métodos pedagógicos descontextualizados. Assim, teorias pedagógicas aplicáveis à EJA devem priorizar estratégias que dialoguem com as realidades dos educandos e promovam sua permanência na escola.

A obra de Patto (1997) complementa essa discussão ao abordar a produção do fracasso escolar como um fenômeno estruturado pelas desigualdades sociais. A autora argumenta que as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para evitar a reprodução de exclusões, propondo metodologias inclusivas e críticas que atendam às especificidades do público da EJA. Nesse sentido, a educação deve ser um meio de valorização das histórias de vida e do conhecimento prévio dos alunos, alinhando-se às suas demandas e potencialidades.

Por fim, a didática no contexto da EJA exige um equilíbrio entre teoria e prática, com foco na valorização do aluno como sujeito ativo do processo educacional. As teorias pedagógicas aplicáveis à EJA devem dialogar com a diversidade dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva, conforme defendido por diversos autores (Clementino, 2003; Ceratti, 2008; Romão, 2010).



2.4 Fatores de Evasão Escolar na EJA

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta múltiplos fatores que envolvem aspectos sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. Um dos principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA é a dificuldade em conciliar os estudos com a rotina de trabalho e responsabilidades familiares. Segundo Ceratti (2008), muitos alunos abandonam os estudos devido à necessidade de priorizar o sustento familiar, o que reflete a precariedade econômica que afeta grande parte dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Além disso, as condições de oferta da EJA também desempenham um papel significativo na evasão escolar. A falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos insuficientes e a ausência de professores especializados contribuem para desestimular a permanência dos alunos. Romão (2010) destaca que a desvalorização histórica da EJA nas políticas públicas brasileiras resulta em um sistema educativo que frequentemente ignora as especificidades e demandas desses estudantes.

Outro fator relevante é o impacto do fracasso escolar acumulado ao longo da vida dos estudantes, que pode levar à desmotivação. Patto (1997) argumenta que a trajetória de repetências e exclusões vivenciadas pelos alunos ao longo do ensino regular gera sentimentos de incapacidade e baixa autoestima, fatores que contribuem para o abandono escolar. Esse contexto é agravado pela falta de estratégias pedagógicas voltadas para a valorização do conhecimento prévio dos estudantes e a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dialógico (Clementino, 2003).

As práticas pedagógicas, por sua vez, também influenciam diretamente a permanência ou evasão dos estudantes na EJA. Segundo Gambarine (2021), estratégias pedagógicas que reconhecem a heterogeneidade da sala de aula, estimulam a participação ativa e promovem a construção coletiva do conhecimento são essenciais para aumentar a motivação dos alunos e reduzir a evasão. A ausência dessas práticas resulta em um ensino descontextualizado, que não dialoga com as vivências e expectativas dos estudantes, reforçando o distanciamento e a desmotivação.

Ademais, a falta de políticas públicas consistentes para a EJA amplia o problema. Laffin e Alcoforado (2022) destacam que, apesar dos avanços na legislação educacional, muitas vezes as políticas não se traduzem em ações efetivas no âmbito municipal e estadual, deixando lacunas significativas no atendimento educacional. Essas lacunas refletem a visão ainda marginalizada da EJA dentro do sistema educacional brasileiro, comprometendo a qualidade e a atratividade dos programas oferecidos.

Portanto, a evasão escolar na EJA está intrinsecamente ligada a uma combinação de fatores estruturais e individuais, que requerem uma abordagem integrada para seu enfrentamento. A



valorização do estudante como protagonista de sua trajetória educacional, aliada a ações concretas de valorização da EJA, é essencial para garantir a permanência e o sucesso desses alunos.

2.5 Práticas Pedagógicas Inclusivas e Motivacionais para a Permanência dos Alunos

As práticas pedagógicas inclusivas e motivacionais desempenham um papel central na garantia da permanência dos alunos no ambiente escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em situações de vulnerabilidade social. Essas estratégias requerem o reconhecimento da diversidade dos estudantes e a implementação de metodologias que respeitem suas diferenças culturais, sociais, cognitivas e emocionais, além de estimular sua motivação para o aprendizado.

Uma das principais abordagens nesse campo é a pedagogia dialógica de Paulo Freire, que propõe uma relação horizontal entre educadores e educandos. Freire enfatiza que a educação deve partir da realidade vivida pelos alunos, promovendo um aprendizado significativo e conectado às suas experiências. Essa prática valoriza o diálogo como ferramenta essencial para a construção de conhecimento e a superação de desigualdades educacionais, promovendo um ambiente inclusivo e motivador (Romão, 2010).

Outro elemento importante é a utilização de metodologias ativas de ensino, que colocam o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. Essas práticas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução colaborativa de problemas, estimulam o engajamento e favorecem a retenção escolar. Vygotsky, em sua teoria sociocultural, destaca que a interação social e a mediação são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, reforçando a importância de atividades coletivas e participativas no ambiente escolar (Queluz; Alonso, 2003).

As tecnologias educacionais também oferecem grandes possibilidades para práticas inclusivas e motivacionais. Clementino (2003) ressalta que o uso de ferramentas tecnológicas em contextos colaborativos pode facilitar o acesso ao ensino e criar novas oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem é particularmente relevante em cenários de exclusão digital e educacional, pois permite que os estudantes superem barreiras geográficas, sociais e econômicas, ampliando suas perspectivas e estimulando sua permanência na escola.

A valorização da identidade e da história de vida dos alunos é outra estratégia essencial para práticas pedagógicas inclusivas. Patto (1997) argumenta que o reconhecimento das trajetórias individuais contribui para a construção de um vínculo mais sólido entre o estudante e o ambiente



escolar. Essa valorização pode ser realizada por meio de atividades que integrem as experiências dos alunos ao currículo, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Além disso, a atenção às questões emocionais e psicológicas dos estudantes é indispensável. Ceratti (2008) observa que a evasão escolar está frequentemente associada a fatores como baixa autoestima, desmotivação e falta de acolhimento. Nesse sentido, a formação continuada de professores, com foco em práticas pedagógicas empáticas e inclusivas, é crucial para criar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e pertencentes.

Outro aspecto relevante é a flexibilização do currículo, que permite a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes. Essa estratégia está alinhada aos princípios de uma educação inclusiva, que busca eliminar barreiras para a aprendizagem e oferecer oportunidades equitativas para todos. Conforme defendido por diversos autores, a construção de uma escola inclusiva depende do comprometimento com o respeito às diferenças e a criação de condições para que todos os alunos possam se desenvolver plenamente (Romão, 2010; Ceratti, 2008).

Por fim, as práticas pedagógicas inclusivas e motivacionais não apenas contribuem para a permanência dos alunos, mas também promovem uma educação de qualidade e transformadora. Por meio do reconhecimento da diversidade, da utilização de metodologias ativas e do fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, essas práticas oferecem uma resposta eficaz aos desafios contemporâneos da educação, alinhando-se a uma perspectiva emancipatória e inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada no presente estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nas práticas pedagógicas que contribuem para a permanência dos alunos e na redução da evasão escolar, possibilitou responder aos objetivos propostos. Foi possível identificar que estratégias pedagógicas centradas nas necessidades dos estudantes, como a contextualização dos conteúdos, o uso de metodologias ativas e a valorização das trajetórias individuais, apresentaram resultados significativos na diminuição dos índices de abandono escolar. Além disso, práticas que fomentaram o vínculo entre alunos e professores, bem como o engajamento comunitário, mostraram-se essenciais para a construção de uma experiência educacional mais acolhedora e significativa.



Contudo, embora os objetivos tenham sido alcançados em grande parte, o estudo apontou lacunas que sugerem a necessidade de aprofundamentos futuros. A investigação revelou que, apesar das contribuições das práticas pedagógicas analisadas, fatores externos, como condições socioeconômicas desfavoráveis e demandas laborais, continuam a impactar a permanência dos alunos na EJA. Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam explorar de maneira mais ampla a interseção entre políticas públicas de assistência social e educação, a fim de compreender como medidas integradas poderiam favorecer ainda mais a redução da evasão escolar.

As contribuições deste trabalho para a área de estudo foram relevantes ao destacar a importância de uma abordagem pedagógica adaptada às especificidades da EJA. Além de fornecer subsídios teóricos, o estudo apresentou exemplos práticos que podem orientar educadores e gestores na elaboração de estratégias mais eficazes. O levantamento de boas práticas pedagógicas também contribuiu para a reflexão sobre como o sistema educacional pode ser mais inclusivo e responsável às demandas de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade educacional.

No entanto, alguns aspectos podem ser aprimorados para potencializar os resultados obtidos. Uma recomendação seria ampliar o uso de tecnologias educacionais no contexto da EJA, promovendo maior flexibilidade e acessibilidade para os estudantes que enfrentam dificuldades de deslocamento ou restrições de tempo. Além disso, é essencial incentivar a formação continuada dos professores, capacitando-os a lidar com os desafios específicos dessa modalidade de ensino, como a heterogeneidade das turmas e o desinteresse de alguns alunos.

Por fim, sugere-se que novos estudos investiguem a relação entre práticas pedagógicas e a saúde mental dos alunos da EJA, considerando o impacto emocional que muitas vezes acompanha as trajetórias interrompidas de escolarização. Também seria pertinente aprofundar pesquisas sobre o papel das redes de apoio, tanto no ambiente escolar quanto no comunitário, como fatores protetores contra a evasão. Assim, espera-se que esses desdobramentos contribuam para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pela EJA e para o desenvolvimento de estratégias ainda mais eficazes na promoção da inclusão e da permanência escolar.

4. REFERÊNCIAS

BORGES, Mariana Gonçalves. **EJA: impactos do processo de escolarização na vida de jovens e adultos.** 2023.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar**, causas e consequências. Curitiba/PR: 2008.

CLEMENTINO, Adriana. **Didática Intercomunicativa em Curso Online Colaborativos.**

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



(doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GAMBARINE, Rita De Cássia Machado. **Práticas pedagógicas que contribuem para a permanência dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino fundamental séries finais da EMEF “bom sucesso” município de São Mateus-ES.** 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. Apresentação-Educação de Jovens e Adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

MARSICO, Juliana; FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo do Presente: investigando processos alquímicos no ensino de Ciências para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 4, p. 837-855, 2020.

NERY, Luciene Pereira. Desafios dos professores diante das práticas pedagógicas no ensino dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 209-222, 2024.

NUNES, Larissa Malaquias. **Educação EJA:** desafios encontrados para permanência e conclusão dos estudos de alunos da educação de jovens e adultos. 2021

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia, 1997.

PIAGET, Jean. **A noção do tempo na criança.** Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, s/d.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (orgs.). **O trabalho docente:** teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas municipais de educação:** a LDB e a educação no município. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTANA, Sandra Nascimento de; CARRERA, Gilca Oliveira; MANFREDINI, Andreza Maria Neves. **Contextos familiares e processos de endividamento:** impactos nas vivências dos estudantes da EJA. 2023.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

THE CONTRIBUTION OF STORYTELLING IN TEACHING TO READ AND WRITE AND LITERACY OF 4- AND 5-YEARS OLD CHILDREN

Luana Santos Nunes¹
Maria Josy dos Santos Mota²
Mônica Matos de Sousa³
Patricia Pita da Silva⁴
Lovania Roehrig Teixeira⁵

RESUMO

O presente artigo busca contribuir com estudos que tratam a contação de histórias como facilitadora no processo de alfabetização e letramento da criança. Com esta análise vislumbramos ampliar as discussões de que a contação de histórias vai além do entretenimento, tornando-se um recurso poderoso no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Na pesquisa utilizamos de recursos metodológicos pautados na revisão bibliográfica que apresentam técnicas de aplicação e seus resultados nos ambientes que as adotaram. O referencial teórico contemplou autores como Magda Soares, Ana Teberosky e Roxane Rojo. A partir desses autores, verificamos que a contação de histórias pode estimular a criança a se interessar pela leitura e escrita e formar leitores literários através do lúdico e da fantasia.

Palavras-chave: contação de histórias; multiletramentos; alfabetização e letramento; formação do leitor literário.

ABSTRACT

This article seeks to contribute to studies that treat storytelling as a facilitator in the process of

¹Graduada em Pedagogia, Universidade de São Paulo - USP, luana_nunes@ufms.br

²Especialista em Impactos da violência na Escola, Fiocruz, mariamota4@educaçãosalvador.net

³Graduada em Pedagogia, Universidade Pitágoras - Unopar, monimasousa@gmail.com

⁴Graduada em Pedagogia, Faculdade Visconde de Cairu – Favic, pitadasilvapatricia@gmail.com

⁵Doutora em Letras, UTFPR-PB , lovaniateixeira@professores.utfpr.edu.br



children's literacy and literacy development. With this analysis, we aim to broaden the discussions that storytelling goes beyond entertainment, becoming a powerful resource in linguistic, cognitive and social development. In the research, we used methodological resources based on the bibliographic review that present application techniques and their results in the environments that adopted them. The theoretical framework included authors such as Magda Soares, Ana Teberosky and Roxane Rojo. From these authors we observed that storytelling can stimulate children to become interested in reading and writing and form literary readers through play and fantasy.

Keywords: storytelling; multiliteracy; literacy and literacy; Formation of the literary reader.

1. INTRODUÇÃO

“Era uma vez...” ao lermos essa expressão já nos é atiçado o desejo de saber o que vem a seguir. A contação de história tem o poder de atrair a atenção de crianças e adultos. A partir dela a compreensão textual é alcançada, a imaginação é estimulada e o vocabulário é aumentado, ela também aguça a empatia e facilita a forma de se expressar.

A interatividade que a contação de história proporciona leva a um maior envolvimento das crianças com o mundo da escrita e desperta o interesse pela leitura. No entanto, há necessidade da contação ser dotada de estratégias didáticas para fazê-la de forma que os objetivos de aprendizagem e interesse das crianças sejam alcançados, e assim, a partir do prazer da prática e do incentivo, a leitura se torna um hábito, a alfabetização e letramento acontecem de maneira simultânea e até mesmo a comunicação da criança com aquelas que a cercam avança.

A relevância do lúdico no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada por inúmeros autores que atestam seu valor, já que proporciona muitas maneiras de levar o aluno a aprender de forma motivada e significativa. Tendo como base a análise bibliográfica, de autores como: Soares (2009, 2016, 2020 e 2023), Rojo (2009), Brandão e Rosa (2011), Abramovich (2009), entre outros que apresentam estudos sobre temáticas acerca do processo de alfabetização e letramento, dos múltiplos letramentos como ferramenta de aprendizagem, da leitura, narração e escuta como uma prática prazerosa de aprendizagem, este trabalho proporciona uma análise qualitativa sobre a importância da contação de história, que não se trata de um momento apenas de entretenimento, mas que também é uma poderosa aliada no processo de alfabetização e letramento.

Além disso, reforça-se que a contação de histórias, ao longo do tempo, tem evoluído para incorporar elementos contemporâneos, como o uso de tecnologias digitais e mídias interativas, ampliando o alcance e os formatos das narrativas. Essa expansão permite que o processo de alfabetização e letramento dialogue ainda mais com os contextos culturais e sociais atuais.

2. A ORALIDADE COMO UMA POTENTE FERRAMENTA

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Na atualidade, pesquisas científicas (Fiorindo, 2008) têm demonstrado a influência das narrativas no processo da oralidade no desenvolvimento integral das crianças, sobretudo no que diz respeito à inteligência emocional. Sendo esta a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e a das demais pessoas no entorno. Habilidade fundamental para o bem-estar, convívio social adequado, resoluções de conflitos saudáveis e expressão de ideias e sentimentos. Durante a infância, essa habilidade se desenvolve de forma significativa, através da expressão corporal e cognitiva, ocorre o processo de desenvolvimento da oralidade (quando a criança passa então a se comunicar). Nesta etapa a contação de histórias se mostra como uma ferramenta poderosa para fomentar o desenvolvimento tanto cognitivo, quanto comportamental.

Quando possibilitamos que a criança possa criar um relato ou contar histórias, proporciona oportunidades para o desenvolvimento da empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas visões de mundo e dores. Acompanhar as aventuras dos personagens, faz com que a criança possa imergir na fantasia criada e compreender e assimilar a realidade através de outras perspectivas, passando a ampliar o uso social da linguagem.

Os universos criados nas histórias podem apresentar situações desafiadoras e conflitos a serem enfrentados. Ao observar como os personagens lidam com determinadas situações, as crianças aprendem estratégias para regular suas próprias emoções, experienciar e lidar com o estresse, além de desenvolverem a habilidades de resolução de problemas, ao acompanhar a jornada proposta pela história, vendo como sair de determinadas situações, elas podem então aprender a tomar decisões. Compreendendo a importância e os valores sociais como: Amizade, honestidade, coragem, compaixão, desenvolvendo sua autonomia diante de determinadas situações, refletindo sobre o certo e o errado, utilizando não apenas seu corpo, mas também o desenvolvimento de ideias e a criação de crenças e valores.

A contação de histórias também é terreno fértil e privilegiado para a apresentação de repertório da base fonológica da escrita, possibilitando o trabalho imerso em uma base cultural comum e uma introdução à cultura escrita, que convida as crianças a explorarem a língua de forma lúdica e experimental (Araújo, 2023). Ao ouvir, refletir e recontar uma história, as crianças se apropriam da língua como forma de comunicação e se familiarizam com seus códigos, estruturas, sonoridades e nuances, o que colabora no processo de letramento, de forma contextualizada e articulada respeitando as concepções modernas de infância.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soares (2020) conceitua a alfabetização e letramento como processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas afirma que os dois processos podem acontecer de forma simultânea e interdependente. Enquanto a alfabetização é definida como conjunto de técnicas, o letramento por sua vez está relacionado a capacidade de utilização da escrita com a finalidade de inserção social e pessoal, ou seja, a criança usa a escrita para se comunicar, informar, orientar-se, entre outros. Soares (2020), afirma em sua obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, que:

A alfabetização a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020 p.27).

Desta forma, a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que não se resumem apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a capacidade de aprender a fazer o uso social da língua. Na educação infantil a criança por meio dos desenhos, rabiscos, jogos e brincadeiras de faz de conta, brincadeiras com frases, cantorias, entre outras, expressam seus conhecimentos sobre o mundo letrado adquiridos dentro e fora da escola.

O levantamento dos saberes prévios da criança é fundamental para identificar as percepções que ela já tem sobre o mundo letrado. Com isso não podemos conceber a criança como uma página em branco. Nessa perspectiva, Soares (2010) aponta que:

[...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita - umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem - muito antes de chegar ao ensino fundamental, e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento [...] Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela escrita e desejo de acesso ao mundo da escrita. (Soares, 2010 p.139)

Contar histórias apresenta-se como uma estratégia relevante para que o professor potencialize habilidades leitoras na criança. Lerner (2002) discorre sobre a importância do professor enquanto ator no papel de leitor, considerando que este assume um papel de ensinar como se ler principalmente para as crianças que não leem.

Daí a relevância da leitura de histórias em voz alta pelo docente, “ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler.” (Lerner, 2002 p. 95). Lerner pontua a importância de como se lê, a entonação usada, pontuação, e até mesmo como preparar o ambiente para a leitura. Também faz apontamento para a atenção que deve ser tomada na seleção de gêneros literários, autores específicos, ou compreensão de um tema abordado no livro.



Quando se trata de uma história por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele: propõe às crianças que se sentem ao seu redor para que todos possam ver as imagens e o texto se assim o desejam; lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão (conforme o tipo de história escolhida); evita interrupções que poderiam cortar o fio da história e portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças entendem. (Lerner, 2002, p. 96)

Nesse contexto, durante a contação de história o professor pode utilizar diferentes formas de intervenção para compreensão leitora já que ele não precisa ao final do livro lido fazer a pergunta clichê: O que vocês entenderam da história?, mas pode dar suas próprias contribuições, trazendo suas impressões sobre o texto e a partir dessa conclusões iniciar uma conversa sobre os personagens ou a parte da história que mais chamou atenção da criança, de modo que a criança se sinta estimulada a dar sua opinião também como um leitor ativo.

É importante contar histórias para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich “quando uma criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém continua sentindo enorme prazer em ouvi-las” (Abramovich, 2009, p.17). Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram sua capacidade de imaginação, já que as ouvir pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar. Num mundo hoje repleto de tecnologias, onde as informações estão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social. Ouvir uma história é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Quando um adulto gosta da leitura e lê para as crianças, estas podem também passar a gostar deste ato. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros. Até mesmo o bebê dentro do ventre materno pode iniciar seu gosto pela leitura ao ouvir sua mãe contar histórias, pois ele também ouve tudo o que a mãe fala.

Em Soares (2020), indica-se que o acesso inicial a língua escrita não poderia se resumir apenas a grafia e decodificação de palavras, e que a escola tem papel fundamental para possibilitar a compreensão da língua/linguagem escrita, no conhecimento de diferentes gêneros e portadores de textos, assim como permitir que o educando aprenda a fazer o uso dos mesmos, para assim poder ler não apenas palavras, mas também o mundo em que se vive.

De acordo com Bamberguerd (2000), a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se



transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada à motivação.

Podemos observar também que a prática da contação de histórias vai de encontro com práticas que possibilitam o desenvolvimento de vários dos objetivos da BNCC para educação infantil de 4 a 6 anos referente ao campo da “escuta, fala e imaginação” como as habilidades de escolher e folhear livros, procurar por temáticas e ilustrações conhecidas, reconto e produção de histórias conhecidas e autorais, levantamento de hipóteses sobre a linguagem escritas e ilustrada.

4. OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

De acordo com Rojo (2009), o significado de letramento varia através do tempo e das culturas, assim como dentro de uma mesma cultura o que possibilita que diferentes práticas em diferentes contextos sejam vistas como letramento, ainda que a valorização dessas práticas seja muito distinta.

Os multiletramentos podem ser classificados como dominantes ou vernaculares (também conhecidos como locais). Os letramentos dominantes, aqueles associados a instituições formais, como escolas e universidades, valorizados culturalmente, como, o letramento científico e matemático, e como letramentos locais ou vernaculares, são aqueles que emergem de práticas cotidianas e são regulamentados por instituições ou organizações sociais, como comunidades e famílias. Embora muitas vezes desvalorizados, esses letramentos locais desempenham papel crucial na formação de identidade e no fortalecimento de vínculos culturais.

Aqui traremos como enfoque a importância da prática da oralidade por meio da contação de histórias na educação infantil com crianças de 4 e 5 anos de modo a evocar a importância dessa prática na alfabetização e letramento por possibilitar a circulação de discursos como uma atividade que possibilita que a criança esteja em diferentes posições sociais como receptores/consumidores, mas também como produtores de diferentes gêneros, mídias e culturas (ouvinte e contador).

A prática da contação de histórias está presente nas culturas infantis de diferentes maneiras, tanto com práticas vernaculares, por meio do ouvir e recontar histórias em casa com a família e amigos, quanto com práticas dominantes por meio de práticas de ensino-aprendizagem nas escolas e bibliotecas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o ato de ouvir, reproduzir e criar histórias seja coletivamente com adultos e pares, por meio da imaginação ou da observação de figuras ou representações assistidas é um objetivo a ser desenvolvido ainda nas crianças bem pequenas, processo esse que não se limita aos espaços formais.



Para que esse objetivo possa ser alcançado, principalmente, na educação infantil de forma plena necessita de práticas de letramento multissemióticas, ou seja, é preciso possibilitar o encontro da criança com outras semioses, possibilitar o desenvolvimento da capacidade cognitiva de interpretação dos signos e das linguagens ampliando a noção de letramento para além do campo da escrita fazendo uso do campo da imagem, da música, das artes visuais e das novas tecnologias.

Aqui trazemos a contação de histórias como uma prática benéfica para a apresentação e estimulação das aprendizagens na etapa da educação infantil, possibilitando assim ao professor ampliar o repertório das crianças por meio do lúdico, dando ferramentas às crianças para expressarem suas ideias inicialmente pela linguagem oral e gestual facilitando a organização e planejamento de ideias que com o tempo passam a se manifestar pela aquisição do código escrito.

5. BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A contação de histórias é uma prática milenar que desempenha um papel central na Educação Infantil, permitindo ao pedagogo explorar as múltiplas linguagens e proporcionar uma experiência rica e significativa. Por meio do ato de contar histórias, é possível estimular a criatividade, a imaginação e a fantasia da criança, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. De acordo com a BNCC para Educação Infantil, é fundamental promover experiências em que as crianças possam falar e ouvir, fortalecendo sua participação na cultura oral. Como destacado no documento:

É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2017 p.23)

Daí a importância de contar história no espaço educacional de Educação Infantil, a criança em contato com as narrativas, a literatura infantil fornece uma fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta através do contato com a literatura infantil as crianças são capazes de produzir textos coerentes, coesos e adequados, ajudar aluno a se expressarem nas diversas linguagens, tudo isso de forma prazerosa através da ludicidade presente nos textos literários. Ainda conforme a BNCC (2017) o professor, que atua como mediador, quando proporciona a contação de histórias além de oferecer estímulos à imaginação da criança, também estimula o gosto pela leitura.

Fingir que estão lendo é uma prática comum de crianças não leitoras que ouvem histórias



lidas por adultos, algumas costumam a passar o dedo e ainda bem novas conseguem recuperar na memória trechos da história, ou até mesmo recontar a história lida usando as ilustrações como suporte. Isso demonstra o quanto a criança através da escuta vai aos poucos compreendendo como a linguagem escrita ganha formato e significados na oralidade.

Abramovich (2009) em seu livro, “Gostosuras e bobices”, relata sobre a importância da literatura infantil e o papel dos contos para a formação do indivíduo. Sendo assim, a utilização dos clássicos ou demais contos, é indispensável, pois além de permitir a vivência das emoções, auxilia o sujeito na construção da visão de mundo, onde o educando ouvindo tais narrativas pode estabelecer uma relação entre a fantasia presente nos textos e o contexto atual em que vive.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. (Abramovich, 2009, p.17)

A contação de histórias pode ser realizada de várias formas e fazendo uso de diferentes recursos como imagens, bonecos de fantoches, projeção de ilustrações no computador ou apenas a voz do contador, mas aqui destacamos também a importância da contação da história lida com o auxílio de livro literário. De modo, a oportunizar à criança o contato com diferentes livros de literatura, nos seus mais variados gêneros, o professor fomenta a formação do leitor literário.

Com uso da literatura infantil, através da contação de histórias, o educador vai possibilitar ao aluno seu desenvolvimento integral onde o aluno vai construindo sua própria identidade, na qual ele compara as declarações dos textos aplicados à realidade com suas próprias ideias sobre o mundo, confrontando o comportamento das figuras presentes no texto com suas próprias normas de comportamento.

Ao interpretar os fatos presentes na história ouvida, o aluno vai se colocar no lugar dos personagens e transportar os resultados para sua experiência, trazendo a fantasia para o mundo real. Para Abramovich (2009), ouvir histórias é uma ação essencial para se tornar um leitor, “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo...” (Abramovich, 2009, p.19) com isso a contação de histórias além de ser uma atividade inicial para formação de leitores reflexivos, é também um instrumento eficaz para alfabetizar crianças e adultos.

A contação de história auxilia na construção do conhecimento de mundo, favorecendo a construção da personalidade na criança, cuja compreensão do mundo e noções sobre respeito começa a se estabelecer. Portanto, o educador consciente do seu papel na educação e da função social do ensino, deve inserir o conto dentro da sala de aula, utilizando a literatura infantil na sua prática, pois um livro além de informar, instruir ou ensinar, pode proporcionar prazer.



Como destaca Teberosky e Colomer, durante a atividade de contação de histórias: “ a criança vai criando a sua concepção sobre a leitura e a escrita, aprende que textos são escritos com letras, que a leitura é realizada da esquerda para direita, apresentando aos ouvintes as marcas gráficas da linguagem” (Teberosky e Colomer, 2003, p. 17).

Para Brandão e Rosa, (2011, p.37) a contação de histórias também desenvolve a oralidade, visto que quando a criança aprende a ouvir histórias ela também amplia seu vocabulário e pode posteriormente externalizar as percepções sobre a história, ou até mesmo fazer o reconto, ser capaz de ouvir traz o potencial de dizer.

A criança fica familiarizada com as convenções linguísticas e recursos específicos das narrativas e proporciona o desenvolvimento de compreensão leitora, sobre os sinais gráficos que podem surgir no texto e perceber suas funções de acordo com a entonação que a história é lida. Brandão e Rosa ainda salientam que “Ao ouvirem histórias as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação.” (Brandão e Rosa, 2011, p.39)

A leitura de histórias feitas pelo professor é recomendada como prática diária não somente na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, pois o ato de ler é uma atividade indispensável para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito. A contação de histórias, utilizando o livro literário como ferramenta, estimula o hábito de leitura de forma prazerosa, pois o contador pode incluir atividades que possibilitem reflexão sobre o ato de ler, práticas de leitura e escrita, brincadeiras e expressões artísticas. Tais atividades podem ser impactantes na forma como a criança aprende e como se relaciona com o espaço escolar.

Paulo Freire (2001) na Carta aos Professores afirma que:

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (Freire, 2001, n.p)

Muitas vezes a alfabetização e letramento são abordadas na escola de modo fragmentado, utilizando fichas soltas que carecem de contextualização. Embora esse formato possa ter utilidade em determinados momentos, ele pode limitar o envolvimento e o interesse das crianças, dificultando a construção de habilidades de leitura e escrita de forma integrada ao cotidiano. Uma opção a essa abordagem está na utilização de estratégias mais dinâmicas e contextuais, como a contação de histórias. As histórias podem funcionar como bases, que sustentam e conectam diversas habilidades. Ao iniciar o processo de alfabetização com a contação de histórias, os educadores criam um ponto de partida que engaja emocionalmente os estudantes e oferece

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

contexto para o aprendizado.

A contação de histórias além de engajar os alunos, também proporciona um contexto rico e significativo para a aprendizagem. A partir de uma narrativa, os educadores podem desencadear uma sequência didática que proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social, cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais, típicos da infância, como medos, curiosidade, dor, perda, inveja e carinho. Nesse sentido, não é apenas um recurso didático, mas um catalisador para o desenvolvimento de habilidades fundamentais de forma integrada.

Portanto, ao usar estratégias que envolvam a contação de histórias e outras atividades contextualizadas é possível transformar o processo de alfabetização e letramento em algo mais dinâmico, significativo e conectado à vivência das crianças.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A contação de histórias na Educação Infantil é de extrema importância para a alfabetização e letramento, no entanto, ainda há muito que se discutir sobre esse tema, pois só vai ter seu potencial se o professor fizer a mediação necessária para provocar uma reflexão nessa leitura. Nesse contexto, é essencial que o educador compreenda que o ato de contar histórias além da simples narração trata-se de uma prática pedagógica intencional que exige planejamento e sensibilidade para adaptar-se às necessidades e interesses das crianças.

Contar histórias requer habilidades específicas do educador e intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de habilidades leitoras nas crianças. Soares (2009) salienta que:

É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (Soares, 2009 n.p)

Nessa perspectiva, a leitura de um livro deve ser uma estratégia que precisa de um planejamento prévio, organização do trabalho, seleção da literatura, leitura prévia do livro escolhido, preparação de um ambiente leitor que favorece a concentração e o envolvimento das crianças. Criar um espaço acolhedor e interativo, com materiais visuais e objetos relacionados à história, pode tornar uma experiência mais rica e significativa para os alunos.

Soares (2016) acrescenta ainda que embora que algumas crianças já estejam familiarizadas **Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024**



com o conceito de texto, seja oriundo da escola ou da família, é responsabilidade da escola apresentá-lo com intencionalidade pedagógica: “Cabe, porém, à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas.” (Soares, 2016, p. 56).

Essa sistematização é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente do nível de desenvolvimento, tenham oportunidades iguais de acesso à literatura e à aprendizagem. É importante lembrar que o contato constante com histórias, aliado às práticas reflexivas, contribui significativamente para que os alunos desenvolvam tanto habilidades técnicas quanto emocionais.

Como afirma Soares (2016), visto que é a partir da leitura de textos lidos inicialmente pelo professor que a criança vai se apropriando da leitura para que depois consiga ler com autonomia. A leitura em voz alta feita pelo professor serve como modelo linguístico e cultural, oferecendo às crianças um repertório rico em vocabulário, estruturas de linguagem e contextos variados.

E o professor tem como objetivo possibilitar a formação da criança leitora, desenvolvendo seu prazer pela leitura, ele deve buscar a implementação de múltiplas estratégias para o ensino-aprendizagem, possibilitando que a criança comprehenda que além de informar, instruir e ensinar, o processo de alfabetização e letramento pode criar uma relação de interesse pelo ato da leitura, por meio tanto da oralidade, quanto pela leitura de textos.

Assim, a criança sentirá o desejo de buscar no livro esta alegria e prazer em diferentes etapas de sua vida, dentro e fora dos ambientes formais de educação. Buscando ter a chance de conhecer novas histórias e se reconectar a grande magia que o livro proporciona. A literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento e busca recorrente por novas estratégias para saber adequar os livros às necessidades das crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. Os estudos analisados durante a pesquisa permitem inferir que a literatura infantil pode contribuir para um melhor desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização e letramento. Quando a atividade de contar e recontar histórias transcende à relação superficial de folhear o livro e escutar as palavras que nele se apresentam, a criança constrói uma dinâmica interativa e emancipadora com o processo da leitura, deixando de vivenciar um processo apenas de decodificação do código, para de fato fazer o uso social da língua em que está inserida.

A linguagem aparece como instrumento mediador durante as trocas nos movimentos interativos entre os pares, no entanto, a linguagem oral não é a única maneira de se expressar, principalmente nas culturas das infâncias, onde percebe-se o gesto, os risos, as expressões faciais, os movimentos corporais entre outras múltiplas linguagens como fundamentais durante a comunicação. Durante a atividade de contar e recontar histórias, as crianças sempre que interagem



com estas múltiplas linguagens criam uma relação de troca onde as suas emoções, o entusiasmo pela história e demonstração de afeto entre si são parte essencial do processo que vivenciam, assim tendo um papel fundamental durante as aprendizagens proporcionadas no processo de alfabetização e letramento permitindo assim avanços significativos não só na apropriação do código, mas também no uso social da língua.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia o papel central da contação de histórias no processo de alfabetização e letramento, corroborando que essa prática vai além de mero entretenimento se apresentando como um meio de alcançar de forma lúdica e prazerosa as aprendizagens que se estendem para o uso social da língua escrita e falada.

A partir das contribuições teóricas de autores como Magda Soares (2009, 2016, 2020 e 2023), Roxane Rojo (2009) e Fany Abramovich (2009) e os documentos legais como a Base Nacional Curricular Comum (2018), foi possível identificar que o contato das crianças com histórias lidas e contadas pelo professor além de ser uma potente ferramenta para o desenvolvimento da oralidade, pode se tornar um caminho lúdico para o desenvolvimento linguístico e cognitivo e biopsicossocial das crianças.

Os dados levantados por meio da revisão bibliográfica também apontam para a necessidade de os educadores utilizarem essa estratégia de forma consciente e estratégica, pois quando bem aplicada favorece a compreensão textual, interatividade, desperta o interesse pela leitura, proporciona o aumento do vocabulário, bem como, exercita a empatia e contribui com a forma de se expressar e atuar na sociedade.

Nesse sentido, é crucial que o professor comprehenda a importância do seu papel como mediador. Ele não apenas lê histórias, mas também inspira sonhos, estimula a imaginação e ajuda as crianças a construírem pontes entre a fantasia e a realidade. Ao transformar o ato de contar histórias em uma prática pedagógica intencional e planejada, o educador não apenas alfabetiza, mas também forma cidadãos mais sensíveis, criativos e reflexivos, capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Reforçamos a necessidade de incluir a contação de histórias como prática alfabetizadora na educação infantil, mas também nos demais segmentos do ensino básico. Trata-se de um recurso múltiplo, ou seja, versátil e eficaz. Quanto mais o professor oportunizar às crianças contato com vivências de literatura infantil, mais facilidade as mesmas terão no processo de alfabetização e letramento.



Por essa razão é importante que seja realizada uma avaliação diagnóstica de cada criança para saber o que já sabem, e o nível de percepção sobre a leitura e a escrita já apresentam para a partir desse resultado buscar estratégias diversas a fim de trabalhar as potencialidades de cada aluno dentro das suas especificidades, explorando as possibilidades das diversas linguagens dos multiletramentos, como a música, as artes cênicas, as artes visuais, entre outras, pois a compreensão da escrita depende do contexto social que essa criança está inserida e as referências de mundo que a ela são apresentadas.

Portanto conclui-se que a contação de histórias deve ser vista como uma ferramenta indispensável na educação infantil, capaz de transformar a experiência da alfabetização e letramento em uma experiência significativa, prazerosa e duradoura. Espera-se que as famílias e educadores possam apropriar-se dessas práticas assegurando às crianças não apenas o domínio da linguagem, mas também o gosto pela leitura e habilidade de interpretar o mundo ao seu redor.

8. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** 5 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

ARAUJO, Liane Castro de. **A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil.** Revista Brasileira de Alfabetização, [S.L.], n. 19, p. 1-17, 30 jun. 2023. Revista Brasileira de Alfabetização. <http://dx.doi.org/10.47249/rba2023730>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/730>. Acesso em: 28 nov. 2024.

AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lucia (org) **Alfabetização Hoje.** 3ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BRANDÃO, Ana; ROSA, Ester (org). **Ler e escrever na Educação Infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

FIORINDO, Priscila Peixinho. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência.** 2009. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-03022010-155318/pt-br.php>. Acesso em: 30 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** n.42. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 nov.2024

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquiraz: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquiraz, dez. 2024

GONÇALVES, Luana Iensen; APPEL, Marta Lia Genro. **Cotação de histórias: Uma Alternativa Para O Letramento Literário.** Revista Signos, [S. l.], v. 31, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/691>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa-Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. 6^a reimpressão, São Paulo: Editora Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil.** [S.L.]: Revista Pátio Educação Infantil, v. 20, 2009. Disponível em:
<https://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. ed. 5^a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOUZA, Divina Almeida de; GONÇALVES Luciene Pereira da Silva. **Contação de histórias e o processo de letramento na educação infantil.** Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em:
https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3016/1/tcc_Divina%20Almeida%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever:** uma Proposta Construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE FILADÉLFIA- BA

THE USE OF ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) IN THE MUNICIPALITY OF FILADÉLFIA- BA

Maria Roberta Rodrigues de Souza¹

Vera Lúcia Gomes²

RESUMO

O presente artigo visa verificar a utilização da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) em uma escola municipal de Filadélfia/BA. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a pesquisa de campo, documental e bibliográfica e como instrumento de coleta de dados entrevista com a coordenadora responsável pelo setor do Atendimento de Educação Especializado (AEE). A pergunta norteadora da pesquisa foi: como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é utilizada com alunos com autismo no atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais? Foi observado que a contribuição significativa da implementação da CAA para o aprimoramento das habilidades de comunicação nesses alunos é evidente. Assim, esta pesquisa ressalta os efeitos benéficos da CAA nas vidas de alunos com autismo dentro da estrutura do AEE em Filadélfia-BA, tendo em vista que contribuiu no desenvolvimento da comunicação desses estudantes na comunidade escolar, como também contribuiu para a redução dos comportamentos desafiadores.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Comunicação aumentativa e alternativa; Educação Especial.

ABSTRACT

¹ Pedagoga, Psicopedagoga, Mestra em Dinâmicas do Desenvolvimento do Semiárido e Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -UFMS). E-mail: mariarobertaeng@hotmail.com.

² Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestra e Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ. E-mail: vera.gomes@ufms.br.



This article aims to verify the use of Alternative and Augmentative Communication (AAC) in a municipal school in Philadelphia/BA. The methodological procedures used were field, documentary and bibliographic research and, as a data collection instrument, an interview with the coordinator responsible for the Specialized Education Service (AEE) sector. The guiding question of the research was: how is Augmentative and Alternative Communication (AAC) used with students with autism in the specialized educational service of the multifunctional resource room? It was observed that the significant contribution of the implementation of AAC to the improvement of communication skills in these students is evident. Thus, this research highlights the beneficial effects of the AAC in the lives of students with autism within the structure of the AEE in Philadelphia-BA, given that it has contributed to the development of these students' communication in the school community, as well as contributing to the reduction of challenging behaviors.

Keywords: School inclusion; Augmentative and alternative communication; Special Education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com Gomes (2023, p. 21) é entendida como “conquista de direitos e participação social, pois durante muito tempo foram atendidos pela Educação Especial em instituições filantrópicas de forma assistencialista”. Com o movimento em que todos devem estudar no mesmo espaço sem segregação, a Educação Especial passou a ser vista como recursos e serviços oferecidos nas unidades escolares e não mais como um local. Assim, conforme a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 no Art. 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Este artigo tem o foco na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que tem sido utilizada com pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, é importante conceituar esse público da educação especial. Consoante o Artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) entende-se por pessoa com deficiência “aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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). Já estudantes com transtornos globais do desenvolvimento segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 4, de 02 de outubro de 2009 são:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-



se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/ superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Cabe destacar que com a publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição o Transtorno Global do Desenvolvimento foi renomeado como Transtorno do Espectro Autista caracterizado por uma perda persistente e significativa de comunicação e interação, perda de comunicação em relação à linguagem falada e escrita, bem como uma perda de interação com o círculo social; o transtorno também exibe uma falta de reciprocidade social e o desenvolvimento de comportamentos fixos e rotineiros; esses comportamentos são manifestados por uma perda de interesse na interação social, além disso, por força legal, o TEA é considerado deficiência, tendo todos os direitos desse público garantidos (Brasil, 2012).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que conforme Maenner, Shaw, Baio (2020) mais de um terço das pessoas com esse transtorno não utiliza ou comprehende a fala e não desenvolve espontaneamente formas de comunicação verbal, enquanto a maioria apresenta atrasos ou desvios no desenvolvimento da linguagem (Schlosser; Wendt, 2008).

Junto a Educação Especial se destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) regulamentado pela Resolução CNE/CEB n.^o 4/2009, que no Art. 2º diz que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

Com a inclusão escolar desse público nas escolas regulares, os sistemas de ensino devem ser organizar para receber todos os alunos, sem discriminação, preconceito ou barreiras que impedem sua participação e, a educação especial como modalidade de educação escolar deve realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando recursos e serviços além de orientar sua utilização no ensino e aprendizagem desses alunos. O AEE para complementar e a formação dos alunos da educação especial, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009). Assim, serviços e recursos da educação especial são “àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (Brasil, 2009).

Um recurso para ampliar as oportunidades sociocomunicativas para indivíduos com deficiência e TEA é a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), que é um campo



multidisciplinar focado nas interações daqueles com dificuldades na comunicação (Iacono, Trembath e Erickson, 2016). A CAA abrange vários recursos, como gestos manuais, símbolos gráficos e sistemas assistidos por voz, utilizados para substituir ou aprimorar formas de expressão, não funcionais ou ausentes, seja de forma temporária ou permanentemente.

Nesse sentido, a CAA é uma prática de intervenção que pode ser utilizada por indivíduos com TEA, pois é recomendada para auxiliar na comunicação. Estudos como Ganz et al. (2012), Nunes (2008), Schlosser e Wendt (2008) Van Der Meer e Rispoli (2010) demonstraram a eficácia da CAA na regulação do comportamento e mostraram uma preferência por sua aplicação em ambientes de sociabilização, como instituições educacionais e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de salas de recursos multifuncionais.

Destarte, o presente artigo teve como objetivo verificar a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado no Município de Filadélfia–BA. É uma pesquisa de natureza qualitativa em que foi utilizado como instrumento de coleta de dados pesquisa documental, bibliográfica e entrevista com a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado do município pesquisado.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os documentos atuais que regulamentam a política de inclusão escolar por meio de serviços especializados se destacam a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96) (Brasil, 1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) n.º 4 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o Decreto n.º 7.611/11 (Brasil, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13. 146/2015 (Brasil, 2015). A educação básica gratuita e com qualidade em todos os níveis e etapas da educação, a todas as pessoas, entre 4 e 17 anos, sem quaisquer tipos de preconceitos, está garantida no artigo 208 da Constituição Federal. Além disso, no Inciso III do referido Artigo, o Estado, deve garantir “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Os artigos 205 e 206 asseguram o direito fundamental à educação para todos, o que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, o exercício da cidadania e a aquisição de habilidades para o emprego. Esses artigos demonstram a necessidade de igualdade de oportunidades em relação ao acesso e à educação regular e a implementação de políticas educacionais para garantir que a educação inclusiva realmente acontecesse.

A LDB n.º 9.394/96, tem um capítulo específico para a Educação Especial, garantindo



direitos importantes ao público que integra essa modalidade de educação escolar. Esta lei define a Educação Especial como uma forma específica de educação que deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial, recursos e serviços especializados serão incorporados à educação regular. Se os alunos não puderem participar das aulas de educação regular devido às suas condições específicas, a assistência educacional será fornecida em classes que são especiais, em escolas ou serviços especializados (Brasil, 2013).

Cabe destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que é considerada um importante marco legislativo para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Esta Política estabelece que a educação especial deve ser incorporada à proposta educacional da escola, removendo obstáculos que impeçam a participação plena de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). Em que a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 foi criada para materializar tal política.

A definição de Atendimento Educacional Especializado da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 no seu Art. 2º diz que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

O AEE atende estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e no Art. 5º da referida Resolução, descreve a função dos serviços, que ocorrerão principalmente na sala de recursos multifuncionais da escola ou em outra escola regular durante o turno inverso. É importante ressaltar que esses serviços não são substitutos para aulas regulares e também podem ser fornecidos em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) públicos ou em instituições privadas assistenciais conveniadas com o poder público (Brasil, 2009).

É importante ressaltar que o AEE em sala de recursos não é novo, pois foi criado no sistema de Educação Especial brasileiro durante a década de 70 com a intenção de incluir alunos com deficiência no ensino regular. Arnal (2007) descreve a proposta da sala de recursos como tendo dois objetivos: o primeiro é preencher a lacuna entre a Educação Especial e a inclusão de alunos com deficiência, isso é feito por meio de um modelo específico para as necessidades de cada deficiência, e o segundo é promover condições de educação para indivíduos de acordo com suas especificidades.

A partir da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva em 2008, o governo Federal criou políticas educacionais para fortalecer a inclusão escolar, assim para implementar as salas de Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



recursos foi iniciado o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais em 2007. A Sala De Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço pré-designado que contém materiais didáticos, instrumentos e profissionais que receberam treinamento especializado para atender às necessidades educacionais exclusivas dos alunos (Osório; Sardagna, 2020). Seu objetivo principal é fornecer ajuda individualizada a alunos da educação especial com deficiências temporárias ou permanentes que dizem respeito especificamente aos seus esforços educacionais.

O atendimento educacional em SRM pode acontecer individualmente ou em grupos e o professor que atuará nesse espaço deverá ter formação inicial que o habilite para a docência e especialização em Educação Especial. São atribuições desse professor:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

De acordo com Alves (2006), o objetivo principal desse profissional é criar e implementar estratégias educacionais que tenham como foco a aquisição de conhecimento pelos alunos. Como resultado, é evidente que para assumir o papel de um profissional no AEE, um professor deve ter conhecimento especializado, que pode ser obtido por meio de pós-graduação, graduação ou educação continuada em áreas específicas da Educação Especial. A tarefa principal desta profissão é fornecer assistência individualizada, que esteja comprometida com o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Por meio da criação de planos personalizados que levam em consideração as especificidades dos estudantes, tais como interesses, dificuldades e habilidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13. 146/2015 institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e tem como finalidade garantir a promoção de condições de igualdade e o exercício dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência (Brasil, 2015), no que diz respeito a educação, a LBI visa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso em todos os níveis e modalidades do sistema educacional, como também um aprendizado contínuo ao longo da vida. Além disso, também afirma que o acesso à comunicação e a informação é um direito fundamental das pessoas com deficiência de modo que tal comunicação seja acessível em que a tecnologia assistiva atua na promoção da acessibilidade, fazendo parte dessas tecnologias recursos, estratégias, metodologias, serviços e práticas que objetivem autonomia, inclusão social e qualidade de vida. Assim, Pode-se



dizer que a LBI apresenta diretrizes e critérios fundamentais atuantes para o acesso de pessoas com deficiência em vários contextos, entre eles a educação.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A Lei n.º 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro em seu Art. 1º, parágrafo 1º conceitua a pessoa com autismo aquela que apresenta:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020). (Brasil, 2012).

De acordo Volkmar e Wiesner (2019) o diagnóstico é feito por um neurologista e/ou psiquiatra juntamente com uma equipe multidisciplinar: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e outros, se necessário. A aliança entre família, escola e todos os outros profissionais, facilita a coleta de informações e dados sobre a criança a ser avaliada. Para entender melhor o transtorno, é necessário conhecer o estado clínico e comportamental da criança; ter experiência na área; e estar sempre atualizado.

Ter um diagnóstico de autismo não maximiza todas as necessidades da criança, mas fornece uma indicação do que fazer pela criança, já que o transtorno segundo o DSM-V (APA, 2014) apresenta três níveis:

Quadro 1: Níveis do autismo

| | |
|---------|---|
| Nível 1 | Pouca necessidade de apoio, com dificuldades na comunicação e interação social; |
| Nível 2 | Consideráveis déficits na comunicação, interação social e comportamentos inflexíveis. |
| Nível 3 | Necessita de suporte total, com déficits não só na interação social como também na linguagem. |

Fonte: Adaptado a partir do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014)



Segundo Volkmar; Wiesner (2019), alguns médicos acreditam que o diagnóstico pode ser feito antes dos 3 anos da criança; no entanto, quanto mais cedo o diagnóstico realizado, melhores serão os resultados. Outros cientistas acreditam que o diagnóstico adequado só deve ser obtido após os três anos. Isso ocorre porque crianças menores que essa idade tem taxas de desenvolvimento diferentes e pode haver um atraso no desenvolvimento, mas isso não significa que seja autismo.

Segundo Amaral (2014) a suspeita de ter um diagnóstico é geralmente derivada da escola, porque é o lugar onde diversos grupos de crianças são agregados com oportunidades iguais de serem estimulados. É na escola que as crianças são avaliadas quanto ao seu desenvolvimento, o que, em última análise, identifica aquelas crianças que não conseguem atingir as metas pré-determinadas de acordo com sua faixa etária.

4. A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL PELA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A comunicação é um dos principais meios para interação humana. Por meio dela é possível construir significados, estabelecer relações e compartilhar experiências. Essa habilidade está diretamente ligada à aquisição de conhecimentos, pois a linguagem é mediadora no processo de construção do pensamento e da compreensão do mundo. É por meio da comunicação e das interações verbais que os alunos questionam, argumentam, refletem, desenvolvem habilidades cognitivas como o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas.

Aqueles que tem barreiras na comunicação verbal necessitam de estratégias e recursos que complementam ou substituem a fala, facilitando sua interação. Os recursos incluem desde gestos e expressões faciais até dispositivos eletrônicos e pranchas com símbolos ou letras.

Conforme a Lei n.º 13.146/2015, no Art. 3º caracterizam-se como barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

Entre os tipos de barreiras, segundo (Brasil, 2015) existem as barreiras nas comunicações e na informação, que são os obstáculos, que incluem atitude e comportamento que dificultam o recebimento ou emissão de mensagens. Para Nunes e Schirmer (2017) a CAA como parte do campo



da Tecnologia Assistiva³ que emprega múltiplos sistemas e recursos para fornecer aos alunos fala funcional. Os recursos contam com o auxílio de imagens ou figuras simbólicas ideográficas e arbitrárias, a fim de aumentar ou suplementar a fala humana, com novos métodos de comunicação (Nunes, 2003; Togashi, Walter, 2016).

Manzini e Deliberato (2004) descrevem CAA como métodos alternativos de comunicação que envolvem os seguintes esforços: aumentar e desenvolver a fala e promover um estilo de comunicação para estudantes que não desenvolveram a fala. Assim, pela CAA é possível contribuir na comunicação de alunos que não têm comunicação oral, bem como expandi-la para alunos que desenvolveram a fala, isso levará a diferentes maneiras de entender e ser compreendido. Para os autores, existem duas definições distintas: comunicação apoiada e comunicação não apoiada. Comunicação apoiada é a utilização de recursos e materiais externos para se comunicar, isto é, todas as formas de comunicação com objetos reais, pequenas réplicas de objetos, quadros de comunicação com imagens, fotos e outros símbolos visuais e sistemas computadorizados. A comunicação não apoiada envolve as próprias expressões do usuário, como sinais de mão, expressões faciais, linguagem de sinais, movimentos corporais, gestos e piscadas. (Manzini; Deliberato, 2004).

Os recursos de comunicação alternativa/aumentativa são de baixo custo ou alto custo, também chamados de baixa tecnologia ou alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia são aqueles feitos com materiais baratos, como pranchas de comunicação. Já os recursos de alta tecnologia são compostos por vocalizadores (que produzem voz), o computador e softwares específicos que facilitam a eficiência na comunicação (Nunes; Schirmer, 2017).

Entre os recursos de baixa tecnologia para CAA estão os Cartões de Comunicação, projetados com uma variedade de idiomas e devem ser acessíveis ao aluno e aos participantes da comunicação. Na escola, uma variedade de cartões deve ser selecionada com base nos tópicos e conteúdos que são trabalhados, eles devem ser organizados de uma forma que promova a comunicação entre o aluno e o professor (Sartoretto, Bersch, 2010).

Os recursos de CAA de alta tecnologia incluem o vocalizador, é eficaz quando o aluno pressiona um símbolo ou botão, ou digita uma palavra, ele produz o som que ele deseja comunicar. Muitos vocalizadores têm capacidades diferentes, que vão desde a portabilidade até o número de mensagens, a maneira como acessam suas mensagens, sua estética e seu custo. (Sartoretto, Bersch, 2010). Petroni (2018) destaca como CAA de alta tecnologia a utilização de tablets e celulares por

³ Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015 no seu Art. 3º caracteriza-se como “Tecnologia Assistiva ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2015).



alunos com autismo que pode até mesmo melhorar a comunicação e incentivá-los a utilizar outros instrumentos como os cartões de comunicação.

5. METODOLOGIA

Para realização da pesquisa, utilizou-se como procedimento de coleta de dados entrevista, pesquisa documental e bibliográfica, que segundo Gil (2002, p.45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois de acordo com Gil (2002, p. 115) “possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal. São cruciais para a obtenção de dados por meio de relatos dos sujeitos”. Segundo Minayo & Costa (2018, p.11),

[...] (b) entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

Para a realização da entrevista semiestruturada, foi empregado um roteiro que continha perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Minayo (2001) descreve esse estilo de entrevista como fornecendo flexibilidade para a realização de pesquisas aprofundadas e obtenção de respostas às perguntas. Após a coleta dos dados, as transcrições das entrevistas foram descritas e analisadas.

A investigação foi realizada no município de Filadélfia–BA, que conta com 17.797 moradores, tendo a agricultura e o comércio como principais fontes de renda, a 358,3 quilômetros da capital, Salvador–BA (Brasil, 2022). Conforme o Censo Escolar de 2023⁴ o número de matrículas na educação básica no ano de 2023 correspondeu a um total de 4.964 estudantes, sendo 783 matriculados na Educação Infantil, 2.601 no Ensino Fundamental e 658 alunos no Ensino Médio, na educação infantil 28 crianças (13 na creche e 15 na pré-escola), no ensino fundamental um total de 194 (72 anos iniciais e nos anos finais 122) e 44 no ensino médio. Quanto ao número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas configuraram o total de 292 estudantes.

O lócus de pesquisa foi o setor do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 30.11.2024.



Municipal de Educação, do referido município. Foi realizada uma entrevista com a coordenadora do AEE, cujo objetivo foi investigar como a CAA está sendo utilizado no atendimento educacional especializado junto aos estudantes com autismo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação especial no município é regulamentada pela Constituição (1988), pela Resolução n.º 4/2009 (Brasil, 2009), pelo Decreto n.º 7.611/11 (Brasil, 2011), pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13. 146/2015 (Brasil, 2015), pela Lei n.º 12.764 (2012) e pelo Referencial Curricular do município.

No setor do AEE, localizado na Secretaria de Educação do município de Filadélfia, há uma coordenadora, responsável pelas reuniões de planejamento que ocorrem uma vez na semana, bem como atua na orientação e fornecimento de recursos para as Salas de Recursos Multifuncionais, tais Salas são organizadas com materiais conforme a Resolução 04/2009 com recursos pedagógicos, computador e mobiliários.

O Atendimento Educacional Especializado de SRM é oferecido em que onze escolas da rede municipal, com profissionais formados em Educação Especial ou Psicopedagogia. As formações gerais ocorrem na Jornada Pedagógica no início do ano letivo e formações continuadas ao longo do ano.

Com a realização da entrevista, foi possível coletar informações que possibilitaram identificar como a política de inclusão escolar está organizada na Rede Municipal e Ensino. A coordenadora responsável pelo setor de AEE na Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada, atua na função desde 2016, é formada em pedagogia, com especialização em Educação Especial e Inclusiva.

O AEE, conforme a Coordenadora é ofertado em “*Todas as escolas que são cinco escolas no campo e seis escolas na zona urbana, totalizando onze escolas, que fornecem atendimento conforme a Resolução 04/2009, o AEE foi implantado em 2009 fornecendo o atendimento nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 140 estudantes atendidos*”.

Conforme o artigo 1º da Resolução nº 4/2009, o AEE de salas de recursos multifuncionais pode acontecer em centros de atendimento educacional especial nas redes públicas ou em instituições comunitárias, religiosas ou sem fins lucrativos, na própria escola ou em uma escola próxima. Sua função é complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas de ensino. Assim, pode-se dizer que o AEE visa proporcionar o acesso à educação a todas as crianças, jovens e/ou adultos, respeitando suas especificidades.

Sobre o que a coordenadora entendia sobre CAA, se teve como resposta que “são todos os instrumentos utilizados para auxiliar na comunicação daqueles que não possuem ou tem dificuldades Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



na linguagem verbal” (Coordenadora).

Montenegro e colaboradores (2021) afirmam que a Comunicação Alternativa e Aumentativa foca na comunicação como um processo cognitivo e social e visa suplementar, complementar, aumentar ou fornecer alternativas aos processos de comunicação de pessoas com dificuldades de comunicação tanto falada, quanto escrita. Já para Pereira, Montenegro, Rosal e Walter (2020), a CAA compreende um conjunto diversificado de ferramentas e estratégias que visam apoiar ou substituir a fala oral em indivíduos com dificuldades comunicativas significativas. No contexto do TEA, a CAA pode incluir desde sistemas de símbolos gráficos até dispositivos eletrônicos que facilitam a comunicação expressiva dos estudantes (Ganz et al., 2012). A utilização dessas ferramentas pode ser influenciada por fatores como disponibilidade de recursos tecnológicos, formação dos professores e apoio institucional.

Ao ser inquirida sobre a quantidade de estudantes com autismo atendidos nas salas de AEE, e fazem uso da comunicação alternativa e aumentativa e como se dá a utilização, a entrevistada respondeu que “no total são 36 estudantes com autismo, desses 15 fazem uso da CAA nas salas do AEE, onde os professores do AEE trabalham em conjunto com os professores da sala regular para que também sejam utilizadas na sala” (Coordenadora).

Segundo Sartoretto e Bersch (2010), os professores do AEE estão em contato direto com os alunos e devem organizar o processo de inserção da CAA para obter as informações necessárias junto às famílias, professores do ensino regular e demais profissionais que atendem o aluno, para que a CAA de fato cumpra seu papel. Na escola, os alunos que fazem uso CAA precisam ser encorajados a participar das interações e processos de aprendizagem de seus pares. Para Sartoretto e Bersch (2010), a CAA facilita a criação de novos métodos de comunicação, valorizando todas as capacidades expressivas já possuídas pela pessoa com dificuldades de comunicação.

Outro questionamento abordado ao longo da entrevista foi o tipo de CAA utilizada, se são de baixa ou alta tecnologia, conforme a entrevistada “são recursos de baixa tecnologia confeccionados pelas professoras do AEE com materiais como papelão, os símbolos impressos e cartolinhas em que são principalmente cartões e pranchas de comunicação”. As diferenças entre as CAA de baixa ou alta tecnologia descritas por Nascimento, Chagas e Chagas (2021) se diferem principalmente porque as CCA de alta tecnologia são mediadas por artefatos tecnológicos computadorizados. É importante enfatizar que a CAA por ser de baixa tecnologia não apresentará menor eficiência que a de alta tecnologia e sim depende de como tais recursos são utilizados para que de fato garanta a comunicação.

Quanto a existência de cursos de formação voltados para a CAA junto os professores do AEE, a Coordenadora informou que “são realizados no início do ano letivo e se necessário ao longo do ano”. Baxter et al. (2012) diz que a formação contínua dos professores é crucial para garantir que eles

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



estejam bem preparados para utilizar essas ferramentas tecnológicas e metodológicas adequadamente. De acordo com Beukelman e Mirenda (2005), um dos principais obstáculos à adoção eficaz da CAA é a necessidade de formação contínua para professores e cuidadores, algo que também foi identificado como uma lacuna importante na região estudada. A falta de formação adequada pode comprometer a eficácia das intervenções e limitar os benefícios potenciais para os alunos.

Sobre os benefícios da CAA, a entrevistada relatou “melhoria na comunicação não só entre os professores e os alunos, como também com os colegas e redução dos comportamentos agressivos”. De acordo com Ganz et al. (2012), a utilização da CAA não só melhora as habilidades comunicativas, mas também contribui para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. No estudo de Oliveira e Jesus (2016), o uso da CAA aumentou significativamente a capacidade de comunicação dos alunos, possibilitando uma maior interação social e uma redução nos comportamentos desafiadores.

Já em estudo realizado por Santos et al. (2021), foi demonstrado que o uso de aplicativos específicos para CAA facilitou o engajamento dos estudantes nas atividades escolares e promoveu uma aprendizagem mais inclusiva. Os professores relataram melhorias nas habilidades comunicativas dos estudantes após a introdução da CAA. Conforme apontado por Bragagnolo et al. (2023), a inclusão da CAA não só melhora a comunicação dos estudantes com seus pares e professores, mas também contribuiu para um ambiente escolar mais inclusivo.

Assim, foi observado que a implementação de CAA tem contribuído significativamente para o desenvolvimento das habilidades comunicativas desses estudantes. Estudos como os de Miranda e colaboradores (2021) destacam que a CAA pode aumentar a participação social e o desempenho acadêmico dos alunos com autismo. Outro ponto relevante é a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na aplicação da CAA. Pesquisas como as de Ganz et al. (2012) enfatizam que o sucesso das intervenções depende do treinamento adequado dos educadores. Em suma, a presente pesquisa evidencia o impacto positivo da CAA na vida dos estudantes com autismo atendidos no AEE no município de Filadélfia–BA. Ao relacionar esses resultados com os achados científicos, fica claro que há um caminho promissor para melhorar ainda mais as práticas educativas inclusivas que levem em consideração a CAA. Assim sendo, recomenda-se um maior investimento em recursos tecnológicos e humanos para potencializar os benefícios já observados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pesquisa revelou que adotar a CAA pode levar a melhorias consideráveis na comunicação e nas interações sociais dos alunos com autismo, promovendo uma escola mais inclusiva e equitativa. Observa-se que a CAA não apenas auxilia na articulação de necessidades voltadas para comunicação, como também incentiva a participação acadêmica e social. As pranchas de comunicação, como ferramentas, demonstram a adaptabilidade e a capacidade de superar obstáculos da não comunicação verbal.

O treinamento de profissionais da educação para a utilização eficaz das ferramentas de CAA também merece destaque. Além disso, a necessidade de políticas públicas que promovam o treinamento de professores e equipe educacional no uso da CAA, tendo em vista que no município pesquisado ocorre anualmente. O treinamento adequado pode levar a uma implementação bem-sucedida dessas ferramentas, resultando, em melhores resultados educacionais e sociais para alunos autistas. Além disso, há a importância de investir em recursos tecnológicos adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos, pois a falta de recursos dificulta frequentemente o acesso à educação inclusiva.

Por fim, a pesquisa espera contribuir para o fortalecimento do conhecimento científico na área da inclusão escolar, destacando a importância da CAA no Atendimento Educacional Especializado. Mediante pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista, esse trabalho buscou fomentar um debate sobre AEE e Comunicação Alternativa e Aumentativa e estimular novas investigações que supram lacunas no conhecimento atual, propiciando avanços na abordagem e na utilização da CAA no ambiente escolar.

8. REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documents/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica das salas de recursos**. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative & Alternative Communication: supporting children & adults with complex communication needs**. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2005.
- Bragagnolo, M. N., Otaviano , D. A., Silva, K. H., Tetnezer, L., Oliveira, M. M., Damiani, G., Masson, V. A.;Porto de Abreu D' Agostini , F. C. A influência da família no tratamento do paciente com transtorno do espectro autista. **Saúde Coletiva (Barueri)**, 13(87), 12987–13000. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília–Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



DF: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 05 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 29 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022: Filadélfia.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/filadelfia.html>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BAXTER, S.; ENDERBY, P.; EVANS, P.; JUDGE, S. Barriers and facilitators to the use of high technology augmentative and alternative communication devices: A systematic review and qualitative synthesis. **Int J Lang Commun Disord.**;47(2):115-29, 2012.

GANZ, J. B., DAVIS, J. L., LUND, E. M., GOODWYN, F. D., & SIMPSON, R. L. Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. **Research in Developmental Disabilities**, 33, 406-418. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, V. L. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação.**

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



MS: Ed. UFMS, 2023.

IACONO, T., TREMBATH, D.; ERICKSON, S. Te role of augmentative and alternative communication for children with autism: Current status and future trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2016.

MAENNER, M. J., SHAW, K. A., & BAIO, J. (2020) Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12, 2020.

Manzini, E. J.; Deliberato, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 40, pp. 11-25. Petrópolis, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/html/>. Acesso em 5 dez. 2024.

MIRANDA, V. S. G. de ., SILVEIRA, K. de A., RECH, S. T.; VIDOR, D. C. G. M. Comunicação Aumentativa e Alternativa e Habilidades de Linguagem de Crianças com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 27, 2021.

MONTENEGRO, A. C. A. et al. Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 26, p. e2442, 2021.

NASCIMENTO, F. C.; CHAGAS, G. S.; CHAGAS, F. S. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 2021.

Nunes, D. AAC Interventions for autism: a research summary. **International Journal of Special Education**, 23(2), 2008.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (Orgs). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

OLIVEIRA, T. P.; JESUS, J. C. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psicol. educ.** São Paulo , n. 42, p. 23-33, jun. 2016.

PEREIRA, E. T. et al. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. e20190167.

PETRONI, N. N.; BOUERI, I. Z.; LOURENÇO, G. F. Introdução ao uso do Tablet para Comunicação Alternativa por uma Jovem com Paralisia Cerebral. **Revista brasileira de educação especial**, vol.24 no.3 Bauru Julho/Setembro, 2018.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

SANTOS, P. A. O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System-PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2021.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.v.6, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHLOSSER, R.; WENDT, O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 17(3), 212-230, 2008.

VAN DER MEER, L. A.; RISPOLI, M. Communication interventions involving speech-generating devices for children with autism: a review of the literature. **Developmental Neurorehabilitation**, 13, 294-306, 2010.

VOLKMAR, F. R. WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. [recurso eletrônico]. (tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen). Porto Alegre: Artmed, 2019.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

IMPACTOS DA LITERACIA FAMILIAR E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

IMPACTS OF FAMILY LITERACY AND STORYTELLING ON THE PROCESS OF CHILDREN'S LITERACY

Rosana Moretes Silvestre¹
Lovania Roehrig Teixeira²

RESUMO

A presente pesquisa investiga como a literacia familiar e a contação de histórias impactam positivamente o processo de alfabetização de crianças. A problemática central é compreender de que forma o contato precoce com a leitura no ambiente familiar influencia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização, quando realizada de forma efetiva, constitui a base para o sucesso escolar da criança. O primeiro contato com a leitura e a escrita deve ocorrer no ambiente familiar, promovendo o interesse da criança por esses processos e tornando a alfabetização mais prazerosa e natural. O objetivo principal deste estudo é analisar os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no desenvolvimento das habilidades de alfabetização, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos sobre alfabetização, literacia familiar e práticas de contação de histórias, além da análise de diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Os resultados indicam que o envolvimento familiar no processo de alfabetização estimula a curiosidade e o prazer pela leitura, contribuindo para um aprendizado mais significativo e eficiente. A proposta de atividades com o livro “Da Minha Janela”, de Otávio Júnior, demonstra como a literatura infantil pode ser uma ferramenta

¹ Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial; Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), roseomoretes@gmail.com

² Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lovania.teixeira@ufms.br



pedagógica eficaz, ampliando a imaginação e as capacidades cognitivas da criança. Conclui-se que a integração entre literacia familiar e estratégias pedagógicas nas escolas fortalece o processo de alfabetização, proporcionando à criança uma experiência de aprendizado mais completa e motivadora.

Palavras-chave: Literacia familiar. Contação de histórias. Alfabetização. Literatura infantil.

ABSTRACT

This research investigates how family literacy and storytelling positively impact the literacy process in children. The central issue is to understand how early contact with reading in the family environment influences the development of reading and writing skills. When effectively carried out, literacy forms the foundation for a child's academic success. The first contact with reading and writing should occur within the family, fostering the child's interest in these processes and making literacy more enjoyable and natural. The primary objective of this study is to analyze the impacts of family literacy and storytelling on the development of literacy skills, both in the home and school environments. The methodology used was a bibliographic review, based on studies of literacy, family literacy, and storytelling practices, along with the analysis of educational guidelines such as the National Literacy Policy (PNA). The results indicate that family involvement in the literacy process stimulates curiosity and a love for reading, contributing to a more meaningful and efficient learning experience. The proposal of activities using the book "*Da Minha Janela*" by Otávio Júnior shows how children's literature can be an effective pedagogical tool, expanding children's imagination and cognitive abilities. In conclusion, the integration of family literacy and pedagogical strategies in schools strengthens the literacy process, providing children with a more comprehensive and motivating learning experience.

Keywords: Family literacy. Storytelling. Literacy. Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo essencial na vida de uma criança, pois vai além da simples decodificação de letras e números, envolvendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. É um marco que possibilita a compreensão do mundo ao redor e a interação significativa com ele, transformando a capacidade de ler e escrever em uma ferramenta de interpretação da realidade. No entanto, esse processo não ocorre de forma isolada; ele é influenciado por uma série de fatores externos, especialmente o ambiente familiar.

A literacia familiar, definida como o conjunto de práticas de leitura e interação com a linguagem que ocorrem no ambiente doméstico, desempenha um papel fundamental na preparação da criança para a alfabetização. A presença de histórias, livros e práticas de leitura em casa estimula a curiosidade e facilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Da mesma forma, a contação de histórias emerge como uma ferramenta poderosa para introduzir a criança ao universo da leitura e escrita de maneira lúdica, enriquecendo seu vocabulário e despertando seu interesse pela narrativa.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Diante desse contexto, a problemática que orienta esta pesquisa é: quais são os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no processo de alfabetização? Este trabalho busca investigar de que forma essas práticas, vivenciadas no ambiente familiar, influenciam e potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças durante a fase de alfabetização escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no processo de alfabetização, compreendendo como essas práticas podem ser integradas ao ambiente escolar e utilizadas pelos professores para enriquecer o processo de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se (i) explorar os conceitos de alfabetização e literacia familiar, (ii) demonstrar os benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica, e (iii) propor atividades práticas baseadas em uma obra literária infantil, como o livro “Da Minha Janela”, que possam ser aplicadas em sala de aula para apoiar o processo de alfabetização.

A metodologia utilizada para alcançar esses objetivos consiste em uma pesquisa bibliográfica, que revisa literatura acadêmica sobre alfabetização, literacia familiar e contação de histórias, além de diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Além disso, o trabalho apresenta uma proposta prática de atividades pedagógicas baseadas na obra literária “Da minha Janela” de Otávio Júnior, buscando integrar teoria e prática pedagógica.

Portanto, entender os impactos dessas práticas é crucial para educadores e famílias, pois ambos têm papéis complementares na formação da criança. Através de uma alfabetização que inclua a literacia familiar e a contação de histórias, é possível proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e estimulante, resultando em um desenvolvimento integral e mais seguro para a criança.

2. ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2018, p. 17), a alfabetização constitui um processo de domínio do código escrito de uma língua, estabelecendo uma relação entre os atos de leitura e escrita. Esse processo se concretiza quando o indivíduo desenvolve a capacidade de decodificar os grafemas, associando-os aos seus fonemas, dominando assim a linguagem oral e a interpretação da escrita.

Portanto, a alfabetização pode ser compreendida como o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, transcendendo a mera decodificação de símbolos. Ainda segundo Soares (2018, p.17), o processo de alfabetização possibilita ao indivíduo interpretar o mundo que o cerca, compreendendo os signos e objetos presentes em seu cotidiano e relacionando-os com a linguagem

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

escrita.

Nesse contexto, através da alfabetização, a pessoa desenvolve a capacidade de expressar seu conhecimento e conectar as informações que recebe em seu dia a dia com a escrita que lhe é apresentada na escola, estabelecendo pontes entre o mundo vivido e o mundo letrado.

Ao ser alfabetizado, o indivíduo sente-se parte de um ambiente em que é capaz de se reconhecer como cidadão e também de se comunicar com clareza e segurança. Assim, a alfabetização integra um processo que envolve habilidades de compreensão e competências de uso do sistema escrito, os quais norteiam aspectos sociais e intelectuais do sujeito.

Segundo Miranda (2019, p.5), a alfabetização constitui o alicerce para a formação de futuros adultos leitores. Em outras palavras, a alfabetização representa uma etapa fundamental no processo educacional de uma criança.

Nessa perspectiva, a alfabetização possibilita que o indivíduo interaja e atue em contextos que utilizam a linguagem escrita. Por meio dela, ocorre a leitura de objetos e signos que estão cotidianamente presentes na vida do indivíduo, seja de forma direta ou indireta.

A alfabetização é, portanto, a relação entre a interpretação e a expressão do conhecimento adquirido com a capacidade de relacionar as informações que recebe no ambiente em que convive e os símbolos que lhe são apresentados na escola.

Os contextos de ensino-aprendizagem de uma criança são diversos e o principal deles não é a escola, mas sim o núcleo familiar. Este contexto é o primeiro ambiente educacional e de aprendizagem que uma criança experimenta e onde passa a maior parte de seu tempo, mesmo quando frequenta a escola. Segundo Almeida (2019, p. 31 *apud*, Vygotsky, 2007), as crianças começam a aprender muito antes de chegarem à escola.

No mesmo sentido, Soares (2018, p. 22) defende que quando a criança chega na escola para ser alfabetizada ela já domina um determinado dialeto. Contudo suas experiências e conhecimento já existentes, assim como outras habilidades, a leitura e a escrita são aprendidas e desenvolvidas ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a aprendizagem da língua materna, tanto oral quanto escrita, é um processo contínuo e dinâmico que se estende por toda a vida. Compreender a importância da linguagem e do desenvolvimento da leitura e da escrita é fundamental, pois essas habilidades são construídas gradativamente.

Ao chegar à escola, o indivíduo já traz consigo uma bagagem de conhecimentos construída em seu ambiente familiar, e se tiver tido contato com livros, leitura e escrita, seu conhecimento do sistema escrito já se iniciou também. Ele se comunica oralmente, reconhece algumas letras e números, e estabelece relações entre diferentes elementos do seu cotidiano. Em casa, a criança

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



interage com o mundo ao seu redor, aprendendo a nomear objetos e a expressar seus desejos. Assim, a alfabetização traz para ela o sentido e a clareza para ordenar as informações que ela já possui.

Assim, a alfabetização é um marco fundamental na vida de uma criança, pois é a partir desse processo que ela se envolve ativamente com sua língua materna e passa a relacionar os códigos e os sons, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento por meio de comparações entre o que já conhece e as novas informações. Nesse sentido, aprender a ler e escrever é dar sentido ao que se vê por meio de textos escritos e figuras que retratam o cotidiano, onde a criança consegue atingir seus objetivos por meio de uma comunicação que faça sentido à ela.

Segundo Bomtempo (2003, p. 62) o progresso do processo de alfabetização está na construção resultante de conflitos cognitivos. A criança se esforça para acomodar as informações novas e as modifica conforme vai fazendo assimilações.

A escrita e a transmissão do conhecimento acerca do sistema de escrita são fundamentais para que a sociedade garanta a organização e a preservação do saber. Em suma, a alfabetização representa o estágio em que a criança inicia sua constituição como indivíduo social, compreendendo o seu espaço de atuação.

A alfabetização, nessa esteira, é um ciclo importante de desenvolvimento cognitivo e também de desafios na vida da criança. Soares (2018, p. 20), corroborando essas concepções, comprehende a alfabetização como um conjunto complexo de competências que se manifestam de diversas formas, indo além de uma simples habilidade.

Diante disso, o processo de alfabetização não se restringe a um único método ou modelo, mas sim se entrelaça com o desenvolvimento integral da criança e do adulto, permeando suas experiências cotidianas.

2.1 Leis e diretrizes da alfabetização

O direito à educação é um dos direitos sociais elencados no artigo 6º, *caput* da Constituição Federal de 1988, além de figurar em diversos outros dispositivos do texto constitucional. A exemplo, o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “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).

De acordo com o texto constitucional, assegurar o direito da criança à educação é simultaneamente um dever do Estado e da família. Nesse sentido, compete à família matricular a Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



criança na escola, colaborar com a instituição e os professores, acolher e acompanhar o desenvolvimento da criança e fornecer um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

Pode-se compreender, portanto, que a alfabetização, dentro do conceito amplo de educação, é de igual modo um direito garantido a todos.

O artigo 214 da Constituição Federal, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, dispõe que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(Brasil, 1988).

Assim, em obediência à norma constitucional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005/14.

Sem dúvida, é essencial respeitar o tempo adequado de desenvolvimento, pois cada criança possui seu próprio ritmo. Desse modo, o ensino deve ser adaptado a essa fase e realizado por meio de práticas pedagógicas bem elaboradas e eficazes, que atendam melhor às necessidades do público da alfabetização, promovendo seu pleno desenvolvimento na leitura e na escrita.

Contudo, a alfabetização não pode ser tardia, pois pode prejudicar o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para que a alfabetização ocorra no momento adequado e com qualidade. Em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que a criança seja alfabetizada e desenvolva suas habilidades de compreensão, leitura e escrita.

O PNE estabelece como uma de suas metas: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). E, para alcançar esse objetivo, o PNE estabelece sete estratégias, quais sejam:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;



- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Observa-se que a estratégia 1 dialoga com o que leciona Soares (2018) quanto aos conhecimentos adquiridos pela criança antes do início do processo de alfabetização, conforme já discutido neste trabalho. Desse modo, as experiências acumuladas pela criança na pré-escola podem contribuir para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, as metas 3 e 4 demonstram claramente a relevância da presente pesquisa no que se refere às práticas educacionais que podem contribuir para a alfabetização e sua eficácia.

Consequentemente, a alfabetização constitui uma fase pela qual toda criança deve passar, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento, mas fomentando para que ocorra no momento adequado. Tanto a família quanto a escola têm a responsabilidade de garantir que esse direito seja efetivamente exercido pela criança, para que ela possa aproveitá-lo ao máximo. Com os papéis alinhados e colocados em prática, a criança é inequivocamente beneficiada.

2.2 Fases da alfabetização

A alfabetização passa por fases e níveis de desenvolvimento, desde seu momento de iniciação no processo até estar de fato alfabetizado. Segundo Ferreiro e Teberosky (apud Soares, 2020, p.65) isso acontece em quatro etapas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico.

Durante a fase pré-silábica do início da alfabetização, a criança ainda não consegue



estabelecer associação entre escrita e fala. Sua escrita é caracterizada por garatujas, desenhos e rabiscos. Quando escreve o nome de um animal grande, faz rabiscos grandes; se é um objeto ou animal pequeno, faz rabiscos pequenos, linhas onduladas e desenhos reduzidos.

Na transição para o nível silábico, a criança inicia um processo de conscientização das relações entre os sons da fala e os grafemas. Explora os sons e os relaciona com as letras, escrevendo uma letra para cada sílaba ou palavra, ainda fazendo correspondências entre quantidades (tamanho do objeto e quantidade de letras) e variando as letras para evitar repetições.

Durante a fase silábico-alfabética, um momento de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, a criança começa a reproduzir algumas sílabas de forma alfabética, utilizando uma letra para cada som. Nesse processo, ela percebe que, inicialmente, as sílabas podem conter mais de duas letras, o que representa um desafio para a separação de palavras em frases. Além disso, por vezes, a criança pode omitir algumas letras.

Por fim, no nível alfabético, o indivíduo agora já percebe e comprehende o valor fonético menor das letras do que as sílabas, percebendo que na escrita de palavras existem combinações de sons. Ele ainda encontra dificuldades de ortografia, mas já possui autonomia na escrita.

A alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento infantil, pois proporciona à criança a habilidade de construir conhecimento. Dominando a leitura e a escrita, a criança interage de maneira mais significativa com o mundo que a cerca, estabelecendo correlações entre o som da fala e a representação gráfica da linguagem.

Essa compreensão estimula o desenvolvimento intelectual, psicológico e social, permitindo que a criança se integre ativamente em sua comunidade e se sinta parte integrante dela. Portanto, a alfabetização não pode ser vista apenas como uma simples decodificação de símbolos, mas sim como um elemento essencial na construção da identidade social e na expansão dos horizontes da criança.

Para Almeida, “o momento de alfabetização transcende à rotina de sala de aula e ao sentido estrito do termo. Ler e escrever, entendidos como construção cultural e marcados pela função essencial.” (2019, p. 17).

Para propiciar à criança uma experiência leve e agradável com a alfabetização, é fundamental o papel da escola e de seus educadores. É necessário que sejam empregadas ferramentas e estratégias que estimulem o interesse da criança pelo mundo da leitura e da escrita, transformando esse processo em uma fase prazerosa e estimulante.

Jogos educativos, atividades lúdicas, contação de histórias, músicas e materiais manipuláveis são alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados para tornar a alfabetização mais atrativa e significativa para a criança. É importante ressaltar que cada criança aprende em seu próprio ritmo

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



e de maneira única, e o professor deve estar atento a essas individualidades, oferecendo suporte adequado às necessidades de cada aluno.

Vale ressaltar que a alfabetização é um processo que transcende a mera decodificação de símbolos. É imprescindível que a criança desenvolva o prazer pela leitura e pela escrita, compreendendo que, em seu dia a dia, ela necessita desses recursos para suas experiências e interação social.

3. IMPORTÂNCIA DA LITERACIA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Silva aponta (2016) que a literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Segundo Ferreira (2006, p. 6), a contação de história acaba sendo uma ferramenta pedagógica que merece atenção, pois serve de veículo para levar informações construtivas que vão do prazer ao aprender.

A BNCC (Brasil, 2018, p.63) também enfatiza a importância da **literatura infantil** de práticas de leitura no processo de alfabetização, destacando a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada.

Segundo Carvalho e Souza (2011, p.110)"A literacia hoje é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão". A contação de histórias é uma ferramenta poderosa para aproximar a criança do universo da leitura, criando um momento cheio de magia de interação e aprendizado e deve ser realizado inicialmente na família, o que constitui o que se chama de "literacia familiar". Toda criança gosta do mundo imaginário e mágico, com isso torna muito mais emocionante e intrigante uma história como enredo alfabetizador.

Literacia familiar segundo Wasik (2019, p.13), é constituída por um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, ligadas ao seu cotidiano. Quando seus pais ou responsáveis interagem com as crianças de forma efetiva e construtiva, onde as crianças ouvem, falam, conversam e trocam experiências através da leitura e contação de histórias. Portanto, a literacia familiar faz parte de um envolvimento da família no processo de desenvolvimento da criança no seu mundo escolar.

Sendo que ao sentar com seu filho e compartilhar seu dia e sua vivência de trabalho está de forma indireta ensinando sua criança sobre profissão, responsabilidades, assim desenvolvendo afeto e respeito.

Conforme o Programa de Promoção de Literacia Familiar “Conta pra Mim” da Secretaria de Alfabetização (2019, p.17) “pais que praticam a Literacia Familiar tendem a se envolver mais com Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



a vida escolar de seus filhos: acompanham os deveres de casa, participam das reuniões escolares e entendem melhor as necessidades e dificuldades das crianças”.

Dessa forma a criança que é envolvida pelos seus responsáveis em atividades de leitura e em conjunto procuram aprender, essa criança está sendo preparada para um melhor desempenho escolar.

Segundo Vieira (2016, p. 8) “a contação de história foi uma forma que homens encontraram para passarem adiante suas narrativas e experiências”. Consequentemente, a narração de histórias pode ser algo que a criança já conhece de forma oral e empírica, onde seus antepassados relatam suas histórias ricas, de como suas famílias foram se construindo ou até mesmo casos reais de seus vizinhos e lendas.

A construção da história por si só já demonstra o valor de se contar histórias para que ela não se perca com o passar do tempo, antes da existência da escrita os contadores de histórias eram os responsáveis por retransmiti-las com fidelidade. Ademais:

As origens das histórias e os gêneros literários são diversos, assim como os tempos de sua criação são variados, mas todos possuem a mesma essência: a imaginação e o anseio de responder a alguns dilemas da alma humana, como o medo, a alegria, a angústia, as perdas, entre outros (Vieira, 2016, p.6. apud Leardini, 2006, p. 26).

Vieira (2016, p.7) aponta que “como é uma atividade lúdica, as crianças podem se entregar totalmente a sensações afetivas no que concerne ao aspecto cognitivo”. Consequentemente, a maneira pela qual a história é apresentada é crucial para transportar a criança a um mundo imaginário, repleto de descobertas e aprendizados. A entoação da voz, o ritmo da narrativa, a expressividade e os recursos visuais utilizados pelo contador de histórias são elementos que enriquecem a experiência e despertam o interesse da criança.

Nesse contexto, ao se envolver com a trama, a criança amplia seu vocabulário, conhece novas palavras e expressões, e expande seu repertório linguístico e cultural. Essa imersão no universo da narrativa a deixa curiosa, desejosa por novas histórias e ansiosa para descobrir o que acontece no final.

Dessa forma, pode-se observar diversos aspectos trabalhados e habilidades desenvolvidas durante as atividades com literatura infantil. Possibilita-se, tanto para o educador quanto para o educando, formas de aprendizado e melhorias no conhecimento ao formar sujeitos pensantes, com raciocínio lógico aguçado, passam a compreender conceitos e saberes que outrora não os reconheciam.

Por meio da história, a criança consegue se expressar e demonstrar sentimentos, suas aflições **Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024**



e criatividade. Através de novos conhecimentos, ela busca por soluções de problemas e se desenvolve de forma positiva. Nessa toada:

Ouvir história é algo valioso, uma ferramenta que estimula o ato da leitura, e, consequentemente, um caminho para a escrita, levando também as crianças a se tornarem pessoas críticas, sonhadoras e formadoras de suas próprias opiniões. É realmente um instrumento de grande relevância no procedimento da aprendizagem. (Marcelino, 2016, p. 9)

Dessa forma, a narração de histórias e a utilização da literatura infantil constituem ferramentas fundamentais para transportar a criança numa viagem da imaginação para o mundo real. Após uma leitura, as crianças podem recriar a história, interpretá-la, fazer perguntas ou criar sua própria história. Ao realizar comparações com suas experiências vividas, auxiliam no desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Para Marcelino (2016, p. 08) a contação de histórias é um método eficiente onde todos têm a oportunidade de aprender de maneira significativa, aquele que escuta é instigado a criar, imaginar, refazer, quem conta pode constantemente buscar algo em sua memória.

Estimular a criança para uma viagem no mundo da imaginação e da criatividade por meio das histórias é, sem dúvida, um elemento essencial no desenvolvimento da alfabetização. Ao se encantar com as narrativas, a criança desperta a curiosidade, o interesse pela leitura e a vontade de descobrir novos mundos e personagens.

Essa experiência lúdica e prazerosa contribui para a construção de habilidades importantes na alfabetização, como a oralidade, a escuta atenta, o vocabulário e a compreensão da linguagem. A criatividade, estimulada pelas histórias, amplia a capacidade de interpretação, de expressão e de criação da criança, tornando o processo de alfabetização mais rico e significativo.

A contação de histórias é uma estratégia que pode favorecer de maneira significativa a prática docente [...]. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa [...] (Bernadino; Souza, 2011, p. 236).

Assim, pode-se concluir que a criança na fase da alfabetização se envolve na história, imagina, cria e tem capacidade para recriar aquela história pois eles estão em desenvolvimento constante e gostam de serem ouvidos, gostam de falar e usam muito a imaginação. Diante disso, cabe ao professor incluir em suas práticas a literatura nas suas aulas para auxiliar e desenvolver pequenos leitores.

4. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Segundo Vieira (2016, p. 8), “A contação de história foi uma forma que homens encontraram para passarem adiante suas narrativas e experiências” . O livro traz algumas possibilidades de trabalho na alfabetização, pois por ser um livro simples e bem elaborado pode ser usado em atividades dentro de sala de aula, como recurso na alfabetização.

Nesse contexto, Vieira (2016, p. 07) discorre que “são muitas as possibilidades que a contação de história traz. A mesma tem o poder de socialização, criatividade, presença de público, leitura, escrita, raciocínio lógico, capacidade de comunicação”.

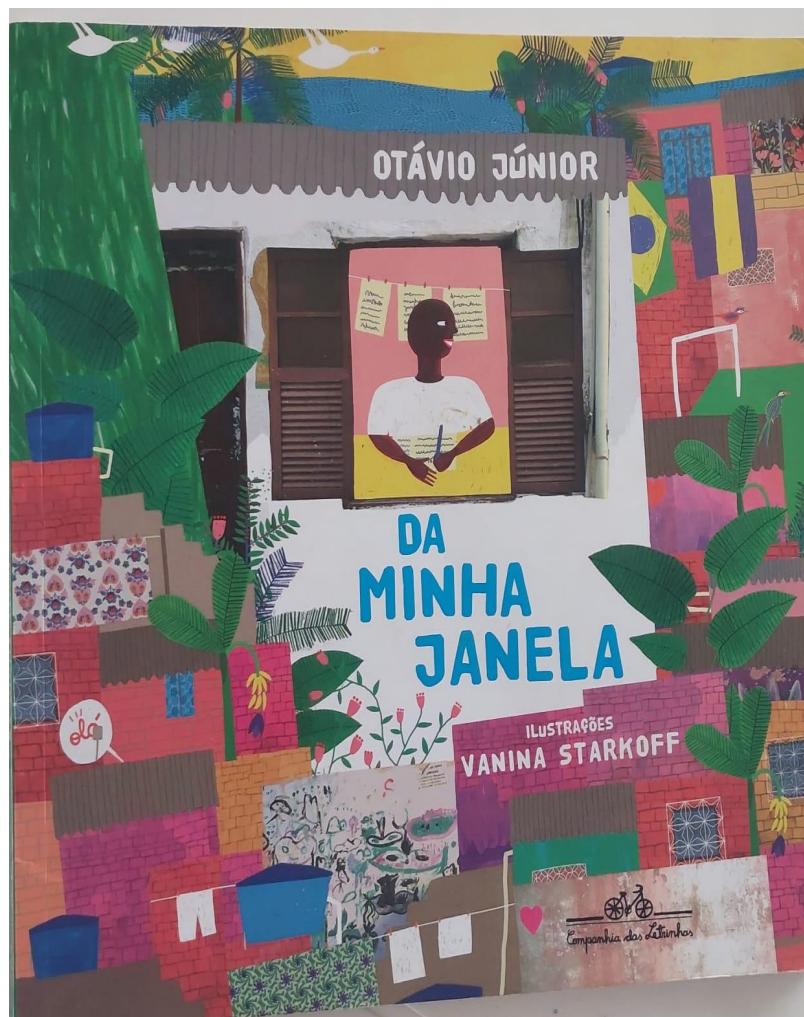
Assim sendo, o educador poderá utilizá-la em grupos de discussão, contextualizando com a realidade de sua turma, trazendo de forma lúdica as imagens de cada página, levando as crianças a imaginar todo aquele lugar.

Outra possibilidade é que, por meio de cenas que podem fazer parte da vida cotidiana dos alunos, a professora distribua as imagens, levando as crianças a relacioná-las com letras e palavras contidas nas cenas. Dessa forma, a criança poderá narrar sua própria história, utilizando as imagens do livro.

Para desenvolver a escrita, o professor pode distribuir palavras e imagens aos alunos, propondo uma escrita livre. Cada aluno criará sua história com base no desenho, permitindo que o mediador trabalhe a produção de texto. Dessa forma, a criança criará a história de acordo com seu nível de conhecimento das letras e seus significados.

Uma sequência de atividades envolvendo literatura infantil pode ser exemplificada por meio do livro “Da minha Janela”, de Otaviano Costa, cuja capa encontra-se na Fotografia 1, abaixo. O livro, com uma leitura leve e contextualizada, retrata uma comunidade de favela do Rio de Janeiro. Na obra, um menino narra o seu cotidiano, mostrando as vivências de uma comunidade que sofre com seus desafios sociais diários, mas também uma comunidade que luta e compartilha de forma coletiva. O livro apresenta ainda ao leitor as belezas da vida comunitária e, com as gravuras, consegue apresentar uma imagem realista da comunidade e compreender cada cena descrita.

Imagen 1: Capa do Livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior



Fonte: Livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior

Portanto, para uma utilização eficaz da obra, um planejamento que inclua certas etapas pode ser criado. Inicialmente, o professor faria uma apresentação do livro, uma leitura dinâmica e contextualizada, levando as crianças a uma jornada por um mundo desconhecido para alguns: "a favela", como mostra a imagem a seguir.

Imagen 2 - páginas do livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior

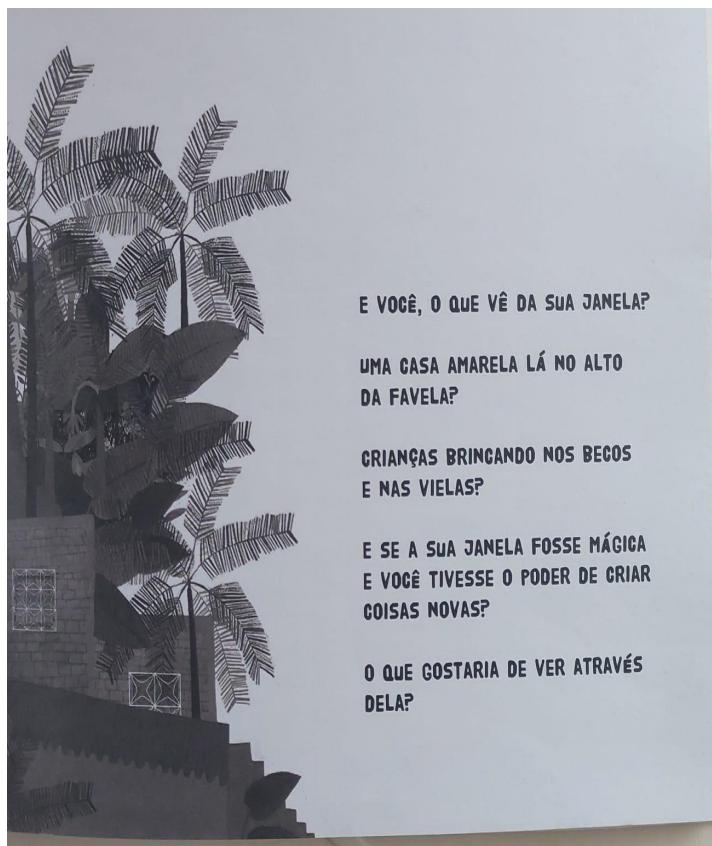


Fonte: livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior

Nesse contexto, é possível utilizar o livro em uma atividade que estimule o desenvolvimento da imaginação e da criatividade através de desenhos. Na atividade, os alunos poderiam escrever os nomes das figuras de acordo com os seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o professor teria maior facilidade para analisar os conhecimentos dos seus alunos e, na aula seguinte, executaria outra etapa das atividades.

Além disso, uma outra proposta que pode ser trabalhada com a obra “Da Minha Janela”, são atividades em que a criança descreva o que ela consegue enxergar da sua janela, contextualizando para sua realidade, como se observa na imagem 3. Na atividade propõe-se a descrição por desenhos e em seguida nomeando cada um deles, podendo ser usado alfabetos móveis para que eles montem os nomes com letras que alguns ainda não conhecem só pelo som. Essa abordagem permitirá que a criança conte a história a partir de sua própria compreensão, assumindo o papel de protagonista e incorporando-a em sua realidade.

Imagen 3: páginas do livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior



Fonte: páginas do livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior

Pensando o uso do livro no desenvolvimento social da criança, pode também ser proposto para que a criança faça um diário, similar ao que vemos na Imagem 4. Um “*lapbook*” onde haverá espaços para que ela anote o resultado de suas observações que fez na sua janela tudo que consegue enxergar e assim transcreva, da forma que conseguir. Na atividade a criança poderá, inclusive, ter a ajuda de um familiar.

Imagen 4 - Atividade proposta um Lapbook



Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

Assim, o estímulo ao desenho pode ser utilizado como uma ferramenta para desenvolver coordenação motora, habilidades em distinguir cores, raciocínio lógico onde ele se concentra em retratar sua visão, a partir das figuras existentes no cenário da sua casa, a exemplo do que vemos na Imagem 5.

Imagen 5: Foto ilustrativa 5 de atividade



Em face disto, o professor terá a oportunidade de compreender as habilidades da criança de acordo com as informações observadas na realização da atividade. As crianças poderão socializar em sala de aula as suas observações e, dessa forma, debatê-las para que possam perceber a diversidade de coisas, paisagens e características do ambiente de cada um, mesmo morando na mesma comunidade.

A utilização do livro oferece uma ampla gama de possibilidades e pode contribuir significativamente no processo de alfabetização infantil. Isso pois a alfabetização é uma etapa na qual a criança se envolve com narrativas e com o universo da imaginação, tornando a atividade prazerosa e produtiva.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Nesse contexto, a obra proposta nesta pesquisa apresenta uma linguagem simples e ilustrações que captam a atenção da criança, transportando-a para um ambiente familiar, com situações cotidianas e representações de suas vivências. Portanto, seguindo um planejamento adequado e utilizando as ferramentas corretas, a criança e o professor alcançarão o sucesso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa é possível concluir que a literacia familiar e a contação de histórias são elementos centrais no processo de alfabetização infantil, funcionando como alicerces que proporcionam um ambiente estimulante e propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Através da análise de estudos bibliográficos e práticas pedagógicas, ficou evidente que crianças que crescem em ambientes ricos em interações com a linguagem – seja por meio da leitura de histórias, seja pelo diálogo constante com familiares – tendem a apresentar um desempenho significativamente melhor no processo de alfabetização.

Além de promover um desenvolvimento mais sólido das habilidades linguísticas, a literacia familiar também contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita, despertando o prazer e a curiosidade pelo mundo letrado desde os primeiros anos de vida. Esse ambiente familiar, aliado ao suporte oferecido na escola, forma a base para que a criança possa ingressar no processo formal de alfabetização com maior segurança e capacidade para enfrentar os desafios do aprendizado.

Os resultados da pesquisa apontam que a utilização de metodologias que integram a literatura infantil e a contação de histórias como ferramentas pedagógicas têm grande impacto no engajamento e na evolução das crianças durante a alfabetização.

A obra “Da Minha Janela”, proposta como parte das atividades práticas deste trabalho, oferece um exemplo claro de como o uso de textos literários, acompanhados de atividades lúdicas e interativas, pode ampliar o repertório cognitivo e linguístico da criança, além de fortalecer sua percepção de mundo e estimular a criatividade.

Portanto, conclui-se que a literacia familiar, em conjunto com as práticas pedagógicas adequadas, como a contação de histórias e a utilização de literatura infantil, tem o potencial de transformar o processo de alfabetização em uma experiência mais rica, envolvente e eficaz. A participação ativa dos familiares, bem como a aplicação de metodologias interativas por parte dos

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

educadores, são fundamentais para garantir o sucesso desse processo.

Por fim, espera-se que as atividades sugeridas neste trabalho, que associam a literatura à prática pedagógica, sirvam como uma contribuição significativa para professores e futuros alfabetizadores, oferecendo-lhes novas ferramentas e abordagens para melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas. Que cada criança possa, através da leitura e da escrita, construir um caminho de sucesso em sua trajetória escolar, social e profissional, levando consigo o prazer de aprender e de interagir com o mundo letrado.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores.** 2019. 147 p.

BOMTEMPO, Luiza. **Alfabetização com Sucesso.** 2º ed. Contagem/MG, 2003. 216 p.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 16 out 2024

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otilia Costa e. **Literacia e ensino da compreensão na leitura.** Interacções, no. 19, pp. 109-126, 2011. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 11 out 2024.

EBERHARDT, Márcia Rozani; MOURA, Sandra Eliana. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.** In: XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado.** Fortaleza: EUFC, 1999.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2^o ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

MIRANDA, Beatriz de Melo; LIMA, Maria Eduarda da Silva; SILVA, Maria Eduarda Gomes da; SILVA, Jean Brito da; SOUSA, Deliane Macedo Farias de. **Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com TEA.** 2019. VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1608_21082019164215.pdf. Acesso 19 de Out .24

**I Congresso Nacional de Especialização do Curso de
Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento
e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade
Cultural**

**OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO METODOLOGIA ATIVA:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS
DE ENCHENTES NO RIO GRANDE DO SUL**

**PEDAGOGICAL WORKSHOPS AS ACTIVE METHODOLOGY:
TEACHING AND LEARNING STRATEGIES IN FLOOD CONTEXTS
IN RIO GRANDE DO SUL**

Aldrey Katherine Melo Dutra¹
Ana Lúcia Gomes da Silva²

RESUMO

O artigo aborda o uso de oficinas pedagógicas como uma metodologia ativa para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante os períodos de enchentes no Rio Grande do Sul. As enchentes frequentemente interrompem a rotina escolar e prejudicam o acesso à educação, tornando necessária a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas. Nesse contexto, as oficinas pedagógicas destacam-se por promover o engajamento ativo dos alunos, mesmo em ambientes de crise, como abrigos temporários e espaços comunitários. As oficinas oferecem atividades práticas e colaborativas que permitem aos alunos desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira lúdica. Além disso, elas abordam temas relevantes ao contexto das enchentes, como a conscientização ambiental, educação em saúde e resiliência comunitária. A metodologia ativa por meio das oficinas incentiva o protagonismo dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo, mesmo diante de adversidades. O artigo também discute como essas oficinas podem servir como espaços de acolhimento emocional, ajudando os alunos na superação dos traumas e estresse gerado pela emergência da situação. Daí acreditarmos que o papel dos professores e as ações da comunidade, como estas de que aqui tratamos, foram essenciais para minimizar as

¹Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Campus de Aquidauana aldryd@yahoo.com.br,

²Doutora e Pós Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP. Graduada em Artes Plásticas e Pedagogia. Arteterapeuta. Professora aposentada da UFMS/ Câmpus de Aquidauana. Consultora no Instituto de Diversidade Intercultural – IPEDI. Mentora nos Cursos Atualiza e Diretora do Espaço Eco Pantaneiro. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Campus de Aquidauana analucia.sc1@hotmail.com

perdas educacionais, fortalecer os laços comunitários e, ainda, preparar os alunos para enfrentar futuras situações de crise de maneira mais consciente e colaborativa.

Palavras-chave: metodologias ativas; adversidades; oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

The article addresses the use of pedagogical workshops as an active methodology to ensure the continuity of the teaching and learning process during periods of flooding in Rio Grande do Sul. Floods often interrupt the school routine and impede access to education, making it necessary to adoption of flexible and adaptive pedagogical strategies. In this context, pedagogical workshop stand out for promoting the active engagement of students, even in crisis environments, such as temporary shelters and community spaces. The workshops offer practical and collaborative activities that allow students to develop cognitive, social and emotional skills in a playful way. Furthermore, they address topics relevant to the context of the floods, such as environmental awareness, health education and community resilience. The active methodology through workshops encourages student leadership, promoting meaningful learning, even in the face of adversity. The article also discusses how these workshops can serve as spaces for emotional support, helping students overcome the trauma and stress generated by the emergency situation. Hence we believe that the role of teachers and community actions, such as those discussed here, were essential to minimize educational losses, strengthen community ties and, also, prepare students to face future crisis situations in a more conscious and collaborative.

Keywords: active methodologies; adversities; pedagogical workshops.

1 INTRODUÇÃO DOS PRIMEIROS PASSOS

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com discussões sobre a importância das oficinas pedagógicas no desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar e social durante os períodos de enchentes, como os que frequentemente ocorrem no Rio Grande do Sul,

Necessário, em primeiro momento, esclarecer que o fio condutor dos nossos estudos é voltado para as oficinas pedagógicas como poderosa ferramenta de metodologia ativa. Defendemos aqui a promoção do protagonismo do estudante, a construção colaborativa do conhecimento e a aplicação prática dos conteúdos em situação de crise no RS. O quadro que apresentamos é o processo de ensino e aprendizagem severamente impactado pelas catástrofes naturais que o povo gaúcho passou, acrescido dos prejuízos emocionais e materiais para a população atingida. A abordagem no decorrer do todo o artigo requer que de início situemos os leitores sobre os espaços geográficos que tratamos.

As principais escolas atingidas pela inundação em Porto Alegre e região Metropolitana são de comunidades muito carentes e de grande vulnerabilidade social. Algumas escolas ficaram totalmente submersas nas proximidades do rio Guaíba e região Central de Porto Alegre, sendo os bairros Sarandi, Humaitá e as ilhas do arquipélago (Ilha da Pintada, Ilha dos Marinheiros entre outras) severamente

atingidos. As escolas dessa região tiveram sua rotina escolar extremamente prejudicada e interrompida por mais de quatro meses, pois as salas de aulas ficaram com água até o telhado, tendo perda total dos seus recursos de trabalho e o acesso à infraestrutura educacional ficou comprometida.

Nesse cenário famílias foram obrigadas a deixar seus lares somente com a roupa do corpo e o essencial para sobreviver naquele momento caótico das enchentes, foram resgatadas de barcos pelo corpo de bombeiros e/ou pessoas voluntárias que as encaminhavam para ginásios, associações, universidades e escolas que não foram atingidas e, estavam servindo de abrigo temporário, oferecendo para as famílias que perderam tudo. Este local ofereceu estrutura como camas, roupas limpas e secas, alimentação e também cuidados com a saúde de pessoas idosas, crianças atípicas ou com outras comorbidades.

Alguns abrigos possuíam ajuda governamental, a organização estrutural e logística eram bem organizadas e assistidas, com grupos de voluntários auxiliando nos horários de alimentação, recebimento de doações, escalas de horários em turnos diversos, recebimento de marmitas e até mesmo apoio psicológico. Outros abrigos, como ONG's e associações não governamentais da Extrema zona Sul de Porto Alegre, possuíam pouquíssima estrutura física, com lonas no telhado notava-se a falta de estrutura, porém o grupo de voluntários se organizou de forma emergencial e improvisada, um espaço acolhedor e confortável para atender muitas famílias carentes da região, a ajuda da comunidade local essencial para amenizar os transtornos existentes pela perda dos seus bens materiais e um pouco de dignidade em um momento delicado que estavam passando.

Com esse quadro posto, alguns professores e educadores da Rede Municipal de Porto Alegre reuniram-se a fim de criar estratégias pedagógicas para garantir a continuidade do aprendizado e oferecer conforto e possibilidades de aprendizagem para essas crianças durante o período que permaneceriam nos abrigos, já que estavam longe do seu habitat, com desgaste emocional resultantes dos resgates, sentimentos de perda e muitas incertezas, passavam por um processo de “reconstrução” mental de tudo que haviam vivenciado do resgate até a chegada aos abrigos. Organizou-se por meio das metodologias ativas de projetos, a iniciativa de criar uma oficina fixa de Contação de Histórias, levando a literatura para esses abrigos. Foram separadas caixas organizadoras com muitos livros, atendendo crianças de idades variadas, desde crianças de 2 anos aos 12 anos, com o objetivo de adaptar proporcionar um ambiente de ensino flexível e de resiliência. As oficinas também serviram como um espaço de acolhimento, onde os alunos sentiram-se acolhidos em seus sentimentos e experiências. Isto favorecendo o apoio emocional e dinamizando o trabalho com as crianças em diferentes ambientes.

Ao iniciarmos a oficina de Contação de Histórias em um abrigo, apresentamos o livro



Perigoso, de Tim Warnes, notou-se o envolvimento ativo de todos os educadores juntamente às crianças, porém, também notou-se a necessidade de escuta. As crianças queriam “falar”, “desabafar”, explanar o que tinham vivido, o que tinha acontecido e como se sentiam. Nesse momento, ocorreu a interrupção da oficina, que não mais seria o professor a falar, mas sim as crianças, assim as tornamos protagonistas daquele momento.

Desta forma, a oficina de contação de histórias passou a ser “Oficina de Escuta e Fala” das crianças conosco. O movimento de antemão já se mostrou valioso pela prática do trabalho coletivo, promovendo a autonomia e o pensamento crítico de toda aquela situação vivenciada e traumática. Mutschelle e Gonsales (1998, p. 13) destacam que:

O papel da oficina é implantar um espaço na escola onde o professor possa debater, refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação.

Ao proporcionar oficinas pedagógicas, como a oficina de Escuta e Fala, promovemos ao coletivo de crianças um olhar diferenciado do fazer, do ensinar, utilizando metodologias que fugiam da esfera de conteúdo escolar, despertando neles um desejo de reflexão e entendimento do que acontecia, do que sentiam, do que tinham medo, deixamos de lado a atenção conteudista para auxiliar a aliviar o trauma e a ansiedade causados pela enchente.

Foram desenvolvidas atividades criativas de trabalhos artesanais, como ³squishy de papel, por serem considerados macios e flexíveis, podem ser apertados e voltam ao seu tamanho original após serem espremidos. Algumas crianças relataram, que ao apertar os squishies, lhes davam uma "sensação satisfatória", pois os squishies são utilizados para aliviar o estresse, relaxar e melhorar o humor.

Realizamos o manuseio de massinhas de modelar, com crianças de 2 à 5 anos, a fim de desenvolver a coordenação motora fina e trabalhar a destreza dos dedos para posterior movimentos de pinça e a pega de lápis,. Também ao manipular a massinha as crianças desenvolvera sua criatividade e, por vezes, nesse brincar, construir casas que teriam futuramente, geralmente casas com pilares altos, ou com muros ao redor das casas.

Ao realizarmos a oficina de contação de histórias, com o livro Perigoso, percebemos a necessidade de fala e escuta das crianças em desabafar, então o planejamento que foi realizado para ser aplicado durante o período das oficinas nos abrigos, foi reavaliado e alterado, para ser aplicado de forma flexível e lúdica. A finalidade era para que pudéssemos melhorar a acolhida dessas crianças,

³ Brinquedo sensorial que ajuda a aliviar a tensão, estress e ansiedade. Proporciona uma sensação reconfortante e relaxante.



buscar uma nova direção para que o trabalho educativo fosse desenvolvido com mais refinamento e objetividade na resiliência daquelas famílias que ali estavam vivendo, por tempo (in) determinado.

2 REDEFININDO A ROTA

As oficinas pedagógicas vão muito além das aprendizagens, elas contribuem para o envolvimento de sentimentos, pensamentos e ações, promovendo o engajamento por meio da reflexão de ensinar e aprender de forma interativa com o professor e alunos. Quando bem direcionadas, elas acrescentam informações teóricas nas propostas e desafios observados em sala de aula. Corremos o risco de tornar repetitivos, mas precisamos ressaltar que com o exercício das oficinas pedagógicas os aprendizes deixam de ser meros receptores de informação e passam a atuar como agentes ativos da rota, desenvolvendo competências como a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Dizemos que tornam a prática mais fundamentada, mais dinâmica, lúdica e prazerosa.

Como dito anteriormente, alguns abrigos possuíam uma boa estrutura física e organizacional. Exemplo disto foi a Escola Estadual Santos Dumont, localizada na zona sul de Porto Alegre, no bairro Assunção, que atendeu os desabrigados atingidos pela enchente durante o período de Maio à junho. Esse espaço cedido pelo governo do Estado denominou-se abrigo e, em poucos dias, realizou um trabalho assistencial com “base” organizacional dita excelente no atendimento às famílias que ali se abrigavam, pois um grupo de escoteiros, juntamente aos professores voluntários (da própria escola), entre outras pessoas, realizavam uma logística organizacional impecável, pois desde o agendamento via *WhatsApp* até o acesso a esses espaços eram bastante cautelosos, pois ao ingressar no abrigo era necessário realizar um cadastro breve com nome completo, documento de identificação, endereço residencial e local que lecionava, no caso, se professor ou onde trabalhava para poder ingressar dentro do prédio. A biblioteca da escola foi o espaço cedido para a realização das oficinas, onde havia mesas e cadeiras pequenas, tatame, almofadas, muitos brinquedos, jogos, tintas guache, pincéis, lápis de cor, giz de cera e até mesmo voluntários com escalas de horários somente para aquele espaço.

Os agendamentos dos dias que iríamos oferecer às oficinas eram feitos através de professores que ali trabalhavam e que estavam prestando trabalho voluntário. Os telefones particulares dos voluntários viraram o principal meio de comunicação entre os grupos de voluntários e as atividades que seriam desenvolvidas com as crianças no abrigo.

As oficinas eram realizadas com o grande grupo de crianças que estavam abrigadas com suas famílias, em horários estabelecidos e fixos para a participação de outras atividades no abrigo. Foi nesse abrigo que notamos a necessidade de reformular nossas oficinas para um momento mais acolhedor, onde as crianças seriam as protagonistas de suas próprias histórias, ali podendo ter um



momento de ludicidade, com brincadeiras previamente planejadas, mas também com um olhar atento às necessidades de fala e escuta.

Quando a professora realizou a leitura do livro *Perigoso*, notou-se a “falta” de atenção no olhar daquelas crianças para a história, e um falatório paralelo, que então destoava daquele momento. As crianças queriam ouvir, saber, entender sobre a história do livro, porém, algo parecia incomodá-las. Uma inquietação, uma fala pausada, com tom mais alto, ecoando atenção paralela à contação de histórias, fez com que a professora fechasse o livro e então se dedicasse exclusivamente à escuta, não de uma, mas de muitas crianças que precisavam desabafar.

Então foi ali, nesse momento, que redefinimos a rota do projeto, assim buscando o protagonismo da criança, contando sua real história, seu real sentimento, seu real entusiasmo e/ou tristeza, sua incerteza de futuro, algumas preocupadas com questionamentos simples, do tipo “como será que está meu cachorro?”, ou então algo mais preocupante: “minha mãe disse que não temos onde morar mais!”. Foram falas marcantes e bem significativas, para que nós, educadores e professores, notássemos a responsabilidade que essas crianças carregavam consigo, e a sensação de poder ajudar a dividir o fardo delas, durante esse período, doloroso e conturbado, cheio de incertezas, foi fundamental para exercer a empatia dentro do contexto que estavámos vivenciando, a fim de fazer a diferença nesse processo para oferecer apoio num naquele momento difícil.

Segundo Freire (2002), que trata a educação como um ato libertador, o conceito de oficinas pedagógicas influencia diretamente nas metodologias ativas aplicadas por projetos, pois no processo educacional buscar a autonomia intelectual do aluno conforme suas singularidades, sempre valorizando seu contexto social à construção do seu próprio saber, fomenta o aluno a desenvolver uma perspectiva de senso crítico e reflexivo.

Em paralelo o professor mutuamente constrói seu conhecimento junto a este aluno, cujo diálogo intercala-se para a reflexão na ação de cada um, assim mediando e permitindo que o aluno busque oportunidades de adquirir informações, resoluções e construa seu conhecimento intermediado pelo professor, fazendo com que os alunos sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ensinar é uma troca de conhecimentos, na qual o professor também aprende com seus alunos, Freire (2002, p. 25) diz "quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado formar-se e forma ao ser formado".

O uso de metodologias ativas para lidar com crises como as enchentes no Rio Grande do Sul (RS) se mostraram extremamente eficaz, tanto no processo de recuperação quanto na preparação de comunidades para lidar, entre outras, com as perdas humanas. Estas abordagens colocam as pessoas no centro das soluções, promovendo ações participativas e colaborativas e bem mais resilientes. Ainda,



as oficinas pedagógicas foram escolhidas por serem espaços lúdicos e didáticos, a partir das atividades que trabalharam sentimentos, pensamentos e ações, além de promover o aprendizado de forma interativa entre professores e alunos.

Seguindo o movimento após a observação de uma “situação-problema”, fez-se necessário a discussão dos conhecimentos prévios dos professores, ao debate e análise para identificar uma solução plausível envolvendo atividades mais acolhedoras nas oficinas, refletindo então as necessidades daquele momento de calamidade pública vivenciada pelos gaúchos em contextos adversos nos abrigos.

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa a articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre ação e a interação (Oliveira, 2018, p. 36).

Conforme Monteiro *et al.* (2013), as oficinas pedagógicas apresentam uma dialética entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, no qual ocorre a apropriação, construção e formação de conhecimentos da teoria e da prática, de forma ativa e reflexiva, uma vez que ambas as partes ensinam e aprendem juntas de forma prazerosa e lúdica.

As oficinas pedagógicas são metodologias que ofertam a construção de conhecimentos, que estimulam a criação e recriação de conteúdos com base na autonomia, na teoria e na prática, na troca de experiências, na aprendizagem colaborativa, na solução, nas propostas, na parte de um problema real, onde os envolvidos são inseridos nos temas de uma oficina e juntos compartilham das interações, reflexões, resultados, debates e desenvolvimentos das atividades e conteúdos com criatividade e ludicidade.

Ao longo dos dias, a equipe de professores reuniu-se virtualmente para ajustar os passos realizadas com as crianças nos abrigos. Destacando a estratégia a ser realizada para que as atividades fossem mais bem-sucedidas e acolhedoras, definiu-se que iríamos separar as crianças em grupos distintos classificados por idade, e cada grupo conteria de um a dois educadores para a mediação de escuta e fala das crianças, compreendendo a necessidade de articular o lúdico juntamente com o pedagógico.

Desenvolver um planejamento considerando variadas faixas etárias, e preparar um repertório de atividades com ações que articulassem com a aprendizagem fugindo do modelo tradicional de “aula”, trouxe um grande desafio às educadoras, pois o enfoque principal era buscar a resiliência daquelas crianças em um espaço e com pessoas desconhecidas. Os planos de aula foram surgindo



conforme a necessidade de cada grupo de crianças, objetivando sempre a construção do conhecimento e a prática docente camuflada em forma de brincadeiras.

Cantigas com violão foram utilizadas para quebrar o “gelo” nos primeiros encontros com as crianças. Esse movimento trazia vários grupos de crianças momentaneamente, mas logo em seguida, os menos interessados iam se dissipando, buscando outras alternativas de entretenimento e se movimentando pela sala. Nesse momento, os professores se distribuíram no espaço, observando os interesses das crianças. Então, buscaram contato, se integrando daquele brincar, procurando se conectar com aquele indivíduo e criar um vínculo para poder interagir com ele. A partir do momento em que as crianças permitiam o acesso ao seu brincar, os professores aplicavam os planos de aula sugeridos para cada faixa etária.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia foi estruturada para investigar como as oficinas pedagógicas podem ser aplicadas em situações de crise, como as enchentes, garantindo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem? A metodologia ativa dos projetos foi utilizada com as seguintes etapas:

- a) Etapas da Metodologia: observação do grande grupo de crianças no primeiro dia de oficinas na Escola Santos Dumont.
- b) Seleção da comunidade/escolas: no abrigo, localizado na Escola Santos Dumont, havia comunidades dos bairros Sarandi e de Eldorado do Sul.
- c) Coleta de dados: realização das entrevistas via *WhatsApp* com professores da rede estadual que lecionaram na escola, um professor era responsável por cada setor do abrigo seguintes setores: .
 - a) recepção: identificação dos desabrigados, identificação das pessoas que ingressaram no abrigo para qualquer finalidade, com planilha de entrada e saída dos abrigados;
 - b) guias de orientação: pessoas identificadas com crachás que acompanhavam os visitantes no abrigo; ala masculina: homens de variadas idades declarados solteiros; ala feminina: mulheres de variadas idades declaradas solteiras filhos; ala familiar: famílias compostas por mais de dois integrantes, podendo ser casais, com ou sem filhos; ala LGBTQIAPN+: pessoas com diversidade de gênero, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais;
 - g) setor de alimentação: pessoas que organizavam o recebimento de marmitas e alimentos a serem consumidos pelos desabrigados no dia, pois todas as refeições eram doadas e produzidas fora da escola, em associações ou na residência de voluntários, sendo realizado até 5 refeições por dia (café da manhã, lanche, almoço, café da tarde e janta);

h) setor de doações: recebimento de doações de roupas, cobertores, colchões, kits de higiene pessoal, fraldas entre outros itens que eram recebidos e redistribuídos conforme a demanda dos desabrigados;

i) setor pedagógico: professor que lecionava na escola juntamente a líder dos escoteiros, realizavam os agendamentos das oficinas, recebimento de materiais pedagógicos, entre outras funções pedagógicas;

j) Setor de Manutenção: grupo de pessoas responsável pela manutenção de banheiros, torneiras, ou qualquer eventual problema predial;

l) Setor de Limpeza: Higienização dos espaços, mantendo-os limpos e organizados.

Cada setor possuía escalas de trabalho e revezamento entre as pessoas, visto que toda organização administrativa foi realizada por meio de trabalho voluntário de pessoas que não foram atingidas pelas enchentes e se solidarizaram com a situação vivida pelos gaúchos.

O atendimento atingiu aproximadamente 90 pessoas e 30 crianças, com idades variadas entre 01 e 14 anos. Uma dinâmica que possibilitou organizar os materiais (como massinha de modelar, folhas de ofício, pincéis, tintas, entre outros) a serem utilizados durante as oficinas com 40 voluntários trabalhando dentro dos abrigos, durante dia e noite.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, nossa abordagem elevou a importância das oficinas pedagógicas no processo de aprendizagem como estratégia para diminuir o trauma causado por tragédias naturais enfrentadas por famílias e crianças atingidas pelas enchentes do mês de maio no Rio Grande do Sul (RS).

Durante as enchentes, o papel dos professores como facilitadores do processo de ensino foi adaptar o conteúdo pedagógico às necessidades do momento e utilizar as oficinas como uma oportunidade para integrar a comunidade no processo de aprendizagem. Percebemos que o público de adolescentes se mostrou mais resistente para deixar as emoções aflorar e participar das oficinas nos primeiros encontros. Foi necessário a intervenção dos professores com jogos, tipo futebol de botão, para que se realizasse a aproximação com esse grupo de forma mais espontânea e atrativa, a partir daí as próximas assertivas foram bem sucedidas nas demais oficinas. Pais, voluntários e profissionais de saúde foram convidados a participar, fortalecendo os laços comunitários e proporcionando uma abordagem educativa além dos muros da escola.

As oficinas pedagógicas atuam no desenvolvimento de atividades com diferentes temáticas que possibilitam o aprendizado, articulando conceitos teóricos com a realidade que os alunos vivenciam e também contribuem para amenizar os sentimentos de perda, tristeza, afastamento do seu lar, angústia e incertezas que o desastre causou nesse período delicado das enchentes. Dando impulso para que as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem sejam eficazes, prezamos pelo diálogo nas oficinas para poder atuar em contextos imprevisíveis de aprendizagens como o ocorrido no RS, buscando sempre a autonomia do aluno de forma reflexiva, inserido em espaços para eles desconhecidos como os abrigos.

Visto isso, estas mudanças no contexto escolar fomentaram a compreensão crítica-reflexiva atribuído à superação de traumas. Também as oficinas pedagógicas proporcionaram a interação de pessoas e a familiarização com pessoas do seu ciclo e/ou não e, proporcionou a essas crianças expressivos momentos lúdicos e entretenimento naquele contexto vivido.

De acordo com a pesquisa realizada sobre as oficinas pedagógicas se caracterizaram como instrumento relevante para o aperfeiçoamento didático em uma escola e em outros espaços possibilitando a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de oficinas pedagógicas durante períodos de enchentes permitiram que os alunos tivessem uma rotina de aprendizado, mesmo em meio ao caos e à incerteza. Além disso, promoveu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, empatia e cooperação. Ao longo prazo essas metodologias ativas podem não apenas minimizaram as perdas educacionais, mas também preparar os alunos para enfrentar situações adversas de forma mais consciente e proativa. As oficinas pedagógicas como uma metodologia ativa é flexível, essencial para o ensino durante situações de crise, como as enchentes no Rio Grande do Sul. Garantiram a continuidade do processo educativo ao promover o engajamento, a expressão criativa e o desenvolvimento de competências em contextos desafiadores, fortalecendo tanto o aprendizado quanto a resiliência emocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FEIRE; Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas:** a arte e a magia do fazer na escola. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. Oficinas Pedagógicas e Aprendizagem Significativa: Contribuições para a Construção dos Saberes Geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

EDUCAÇÃO INFANTIL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND INTELLECTUAL DISABILITY: CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Oldney Coelho Meleschco¹
Patrícia Lara de Galhardo²
Luci Andrade de Carlos³

RESUMO

A presente temática está apresentada por meio da pesquisa qualitativa, em que se utiliza a revisão de literatura com artigos e livros que versam sobre a Deficiência Intelectual na Educação Infantil. A pesquisa tem como problema, investigar e analisar o atendimento pedagógico de crianças com Deficiência Intelectual na Educação Infantil. Buscou-se caracterizar a Deficiência Intelectual e verificar como os professores realizam seu trabalho neste contexto, e como desenvolve a prática pedagógica com crianças que apresentam esta deficiência. Posteriormente adentrou-se a pesquisa de campo, à duas profissionais que atendem a Educação Infantil, de uma escola pública, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os autores norteadores no processo da pesquisa foram: Almeida (2009); Amaral (2010); Araujo (2015); Belmonte (2014); Brasil (2001); Cavaco (2014); Fácior (2006); Lima (2006); Mascaro (2016); Meneguelli (2018); Montoan (2001; 2003); Negrine (1999); Pletsch, M. D; Fontes (2006); Sierra (2011); Silva (2018); Stobaus (2003) Themóteo (2007). Os resultados revelaram a construção de um modelo educacional inclusivo, a acolher e atender crianças com Deficiência Intelectual em espaços escolares comuns concedendo-lhes todos os aparelhos mínimos para seu pleno desenvolvimento. Tal modelo constitui-se então, como uma maneira segura e eficaz de considerar a todos os educandos de forma unificada e humana. Logo, trata-se de dar a todos a oportunidade de evoluir em suas capacidades e habilidades vendo-se como parte de um grupo que os respeita, considera-os e integra-os.

¹Pós-graduado em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. prof.oldney@gmail.com

² Pós-graduada em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. patriciagalhardo@gmail.com

³Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. luci.carlos@ufms.br

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This theme is presented through qualitative research, using a literature review of articles and books on intellectual disabilities in early childhood education. The research problem is to investigate and analyze the pedagogical care of students with intellectual disabilities in early childhood education. It sought to characterize intellectual disability and verify how teachers carry out their work in this context, and how they develop pedagogical practice with children who have this disability. Subsequently, field research was carried out with two professionals who work in Early Childhood Education in a public school located in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The guiding authors in the research process were: Almeida (2009); Amaral (2010); Araujo (2015); Belmonte (2014); Brasil (2001); Cavaco (2014); Fácion (2006); Lima (2006); Mascaro (2016); Meneguelli (2018); Montoan (2001; 2003); Negrine (1999); Pletsch, M. D; Fontes (2006); Sierra (2011); Silva (2018); Stobaus (2003) Themóteo (2007).

The results revealed the construction of an inclusive educational model to welcome and care for children with intellectual disabilities in ordinary school spaces, providing them with all the minimum apparatus for their full development. This model is a safe and effective way of considering all students in a unified and humane way. It's about giving everyone the opportunity to develop their capacities and abilities by seeing them as part of a group that respects, considers and integrates them.

Keywords: Intellectual disability; Early childhood education; Inclusive education.

1. Introdução

O desenvolvimento deste tema é de grande relevância, uma vez que aborda as dificuldades e desafios que podem surgir no processo de inclusão de criança com Deficiência Intelectual no ambiente escolar, particularmente em salas de aula regulares, nos primeiros anos de sua trajetória educacional. O processo de ensino e aprendizagem dessas crianças em escolas públicas e privadas exige uma abordagem que combine competência, responsabilidade, criatividade e dinamismo por parte dos educadores. A complexidade do processo se intensifica quando consideramos que essas crianças estão inseridas em turmas de Educação Infantil, o que torna o desafio ainda mais significativo e delicado.

Quando o objetivo é proporcionar um processo educacional que atenda a todas as necessidades das crianças em fase de escolarização, respeitando suas particularidades, percebe-se que ainda estamos em estágio de desenvolvimento no que se refere à educação especial sob a perspectiva da inclusão. A educação inclusiva é, na prática, uma manifestação de um movimento global conhecido como inclusão social, que representa um novo paradigma. Este paradigma exige a construção de um processo bilateral, no qual tanto as pessoas excluídas quanto a sociedade colaboram para garantir a igualdade de oportunidades para todos.

No decorrer das aulas e da investigação do problema de pesquisa, foi realizada uma análise



sobre como ocorre o atendimento pedagógico de crianças com Deficiência Intelectual na Educação Infantil. A partir dessa análise, definiram-se os seguintes objetivos específicos: analisar o atendimento pedagógico de crianças com Deficiência Intelectual na Educação Infantil; caracterizar a Deficiência Intelectual; e verificar, junto a uma professora da Educação Infantil, como ela desenvolve sua prática pedagógica com crianças com Deficiência Intelectual.

Os principais autores que fundamentaram este estudo incluem Almeida (2009), Amaral (2010), Araujo (2015), Belmonte (2014), Brasil (2001), Cavaco (2014), Fácior (2006), Lima (2006), Mascaro (2016), Meneguelli (2018), Mantoan (2001; 2003), Negrine (1999), Pletsch, M. D; Fontes (2006), Sierra (2011), Silva (2018), Stobaus (2003) E Themóteo (2007).

O artigo está estruturado em seções e subseções que abordam o modelo educacional inclusivo, a Deficiência Intelectual na Educação Infantil e o trabalho pedagógico inclusivo nessa fase. Posteriormente, são apresentadas a metodologia de pesquisa, os resultados da análise dos dados e as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Modelo educacional inclusivo.

Nos últimos anos, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por transformações significativas, refletindo-se diretamente no cotidiano das escolas. Conforme (Lima, 2006, p. 27),

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (Lima, 2006, p. 27)

Na educação atual, um modelo de ensino está dando lugar a outro. A educação escolar vem se consolidando em espaços mais inclusivos, diversificados e com vistas a favorecer a integração de crianças desde a Educação Infantil até o ensino superior. De acordo com Mantoan, (2003, p.14):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Ao considerar a educação escolar em tempos modernos considera-se que esta já avançou muito no que diz respeito ao atendimento educacional inclusivo.

O conceito de integração foi ao longo dos anos perdendo força e dando lugar a uma nova



vertente chamada inclusão escolar. Conforme Fonseca (1995 Apud Stoabus; Mosquera, 2003): “Depois da década de 80, a temática integração não progrediu de forma tranquila, dando passagem à chamada inclusão, mesmo que não tenha esgotado completamente o mérito e sentido da integração (p.135).

Como reflexo disso, tem-se um modelo educacional que inclui, que alicerça e que trabalha em prol de uma escolarização mais ampla e voltada ao pleno desenvolvimento humano em todos os aspectos e segmentos. Almeida e Martins (2009, p. 17) mencionam que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Atualmente a educação escolar visa atender com eficácia todos os indivíduos em processo de escolarização, dando-lhes aparatos mínimos e necessários para que evoluam em suas capacidades motoras, psíquicas, afetivas e sociais de maneira linear e segmentada. Com isso, o que se nota é que a educação busca atender com qualidade e autonomia toda a diversidade social e cultural que molda o cenário nacional em se tratando de educar, atender e favorecer a todos os sujeitos independentemente de suas limitações.

2.2 A Deficiência Intelectual na Educação Infantil

A Deficiência Intelectual na Educação Infantil apresenta desafios e oportunidades tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação. Essa deficiência se caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que afetam áreas como a comunicação, habilidades sociais e práticas, e o desenvolvimento acadêmico. No contexto da Educação Infantil, onde o foco está no desenvolvimento integral da criança, é crucial adotar estratégias pedagógicas inclusivas para promover o aprendizado e a inclusão social.

Conforme Meneguelli (2016, s.n.) acrescenta que a Deficiência Intelectual é definida como:

A deficiência intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD, é caracterizada por um funcionamento intelectual inferior à média (o chamado QI), o qual é associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, dentre elas: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho). Em geral, essas limitações se manifestam antes dos 18 anos de idade. [...]. A pessoa com deficiência intelectual tem dificuldades para aprender, entender e realizar atividades que são comuns e rotineiras para a maioria das pessoas. O transtorno é, em geral, resultado de uma alteração no desempenho cerebral provocada por diferentes fatores: genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento.



Reportando-se a esta deficiência e trazendo-a para a realidade educacional, faz- se necessário que se tire um parâmetro a partir do momento histórico em que a educação inclusiva passou a receber maior atenção tanto dos órgãos governamentais ligados a educação inclusiva quanto de órgãos isolados e de familiares de indivíduos público-alvo de tal educação. Segundo (Mascaro ,2016, p.38):

A educação de crianças com deficiência surgiu institucionalmente em nosso país no fim do século XVI. Mesmo figurando na política educacional nacional até os dias de hoje, cabe destacar que a Educação Especial tem sido percebida como uma modalidade que se preocupa com o "tratamento" de crianças e de jovens com deficiência física ou intelectual.

Já Belmonte (2014, s.n.) acrescenta que:

Em 1974 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento médico-pedagógico.

Ainda sobre o processo histórico de inclusão de crianças deficientes na escola pública passou a se consolidar, conforme destaca, Fación (2006, p.81):

O início da história da educação especial influencia os trabalhos de pesquisa da primeira metade do século XX, norteando os primeiros rumos da educação especial no Brasil. A teoria da deficiência intelectual é abalada a partir dos progressos da biologia, da psicologia e da genética, gerando ousadas iniciativas pedagógicas.

Esta visão de atendimento foi se modificando ao longo dos anos e o que veio se constituindo a base de duras penas se tornou uma referência no que diz respeito à escolarização de crianças deficientes em espaços comuns de escolas. Tem-se a partir daí um modelo educacional que recebe, atende e educa a todos os sujeitos em processo de escolarização de forma ampla, dinâmica e flexível valorizando e respeitando as diferenças e peculiaridades.

Segundo Paganelli (2017, s.n.):

As políticas e práticas de educação pautadas nos paradigmas da segregação e da integração, historicamente, responsabilizavam as próprias crianças e adolescentes com deficiência intelectual por seu "fracasso escolar". Assim, a exclusão se dava com base no diagnóstico. No entanto, há alguns anos, a compreensão da deficiência baseada na perspectiva médica e em aspectos clínicos deu lugar ao modelo social. De acordo com essa perspectiva, a deficiência não está no indivíduo, mas na relação entre seus impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no ambiente. Esse novo conceito fundamenta a inclusão, que concebe a educação como um direito que prevê não somente a garantia à presença de todas as pessoas na escola, mas também à acessibilidade, ou seja, à eliminação dos obstáculos que impedem a plena participação dos estudantes. (Grifos da autora).



A partir daí o que veio se concebendo foi um modelo educacional com vistas a educar crianças com Deficiência Intelectual em espaços escolares comuns concedendo-lhes todos os aparatos mínimos para seu pleno desenvolvimento; seja no âmbito social, intelectual, emocional, afetivo etc. Tal modelo constitui-se então, como uma maneira segura e eficaz de considerar a todos os educandos de forma unificada e humana. Logo, trata-se de dar a todos a oportunidade de evoluir em suas capacidades e habilidades vendo-se como parte de um grupo que os respeita, considera-os e integra-os.

No pensamento de Mascaro (2016, p.7):

Um dos maiores desafios no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas tem sido o movimento pela inclusão de alunos com deficiências. A educação inclusiva demanda que as escolas se transformem em espaços que respeitem as diferentes formas de ser, ritmos e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam. A inclusão escolar implica não somente no acesso de todos os alunos à escola, mas também que estes participem das atividades propostas e, principalmente, que construam conhecimento. A escola inclusiva é, por definição, uma escola aberta e respeitosa da diversidade, com um olhar atento e diferenciado para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva, criar um espaço adequado à escolarização das crianças especiais caracteriza-se a superação de parte destes desafios. Ou seja, quando se prepara este ambiente mobiliando-o, dispondo-o de instrumentos e técnicas realmente inclusivas e enriquecedoras e ainda, colocando a frente do processo educacional profissionais altamente competentes e responsáveis, tem-se parte desses desafios superados com eficácia e eficiência.

A mesma autora acrescenta ainda que "a legislação atual garante a todas as crianças, independentemente de sua condição, o ingresso em uma escola comum, recebendo, no caso dos que apresentam necessidades educacionais especiais, suporte da Educação Especial em sua escolarização" (Mascaro, 2016, p.7).

No entanto, tal ingresso deve significar a participação integral dessas crianças em eventos e ações pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades; tanto no aspecto social quanto intelectual.

Através de adaptações pedagógicas, ambientes inclusivos e uma abordagem colaborativa, é possível garantir que essas crianças tenham oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades.

2.3 O trabalho pedagógico inclusivo na Educação Infantil

O trabalho pedagógico em sala de aula constitui uma estratégia essencial para capacitar



não apenas os professores, mas também a sociedade e os familiares da criança com Deficiência Intelectual. Essa abordagem visa conscientizá-los sobre a relevância das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Ao incorporar elementos como o lúdico, a imaginação, a criatividade e a alegria, essas práticas facilitam a compreensão da realidade de forma envolvente e acessível. Crianças com Deficiência Intelectual, conforme a literatura (Brasil, 2007), “apresentam um nível intelectual inferior à média, com dificuldades no raciocínio lógico, além de limitações na comunicação e na adaptação social”. Dessa forma, enfrentam desafios adicionais na construção de seus conhecimentos em comparação aos demais colegas.

Segundo Barbosa (2003) as escolhas dos materiais e dos recursos devem estar de acordo com os objetivos propostos pelos educadores. Os professores proporcionam as crianças contato com variedades de materiais, onde pudesse provocar a criatividade e o raciocínio das crianças, conforme suas necessidades. Gobbi (2010) diz que “[...] é imprescindível que tenhamos diversos suportes e meios para o desenho à disposição das crianças, formas de tamanhos diversos, objetos com texturas diferenciadas, lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos [...]” (2010, p.6).

Para tanto, vale ressaltar que a criança antes de criar, pensa sobre aquilo a ser criado, experimenta novas situações que proporciona a ela explorar seu espaço e as possibilidades de uma aprendizagem significativas por meio de suas criações.

De acordo com Silva (2007, p.2):

cabe lembrar que foram também os avanços na produção do conhecimento que permitiram uma melhor definição da atual função das instituições de educação infantil. É a partir da consideração das especificidades de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que cuidado e educação são considerados como indissociáveis nessa fase da vida.

Apesar dos indiscutíveis avanços promovidos no sentido de implementar a educação infantil e na área de crianças com Deficiência Intelectual, ainda existem muitos desafios concernentes a esta etapa da educação, que devem ser superadas pelos profissionais que atuam nesta área. Um dos grandes desafios é a capacitação dos profissionais que atuam em pré-escolas e em creches, pois é preciso que o educador esteja preparado para atuar no cotidiano escolar, junto às crianças da educação infantil. Nesta perspectiva se torna imprescindível que o educador conheça seus alunos, bem como suas experiências de vida. Este conhecimento é importante, porque o conteúdo a ser trabalhado será extraído do contexto no qual o aluno está inserido.

Para Sampaio (2019), a Deficiência Intelectual frequentemente está associada a um quadro de deficiência múltipla, conceito que Rocha e Pletsch (2015) definem como a coexistência de mais de uma deficiência em um mesmo indivíduo. Dessa forma, já se entende que, ao trabalhar com crianças



com Deficiência Intelectual, é provável que outras deficiências estejam presentes.

Pensando nisso o trabalho com a ludicidade é fundamental para essas crianças, já que ela atua como forma terapêutica, pois é por meio de jogos e brincadeiras que a criança se expressa e interage com os demais de maneira natural, o que facilita a sua inclusão nos espaços escolares. Sendo assim a linguagem lúdica se torna mais efetiva, podendo possibilitar a essa criança voz para aprender e apreender o mundo em que vive. Para que a educação inclusiva seja possível é necessário avaliar as condições que torna possível essa interação, assim, é necessário modificar as metodologias e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Aliando brincadeiras e jogos na rotina escolar pode auxiliar a criança a enfrentar a exclusão, o docente tem um papel relevante para esse processo sendo necessário que ele utilize seu potencial articulador para auxiliar a criança a enfrentar as possíveis dificuldades que o processo de inclusão pode trazer. A educação inclusiva traz como princípio a valorização e o respeito à diversidade humana com programas educacionais que possa atender todas as crianças oferecendo um ensino de qualidade e comprometimento com o aprendizado (Carvalho, 2007).

Nesse contexto, torna-se fundamental que, durante a formação do professor, ele adquira um conhecimento aprofundado sobre práticas pedagógicas voltadas para as linguagens próprias da infância. O desconhecimento pode gerar medo, insegurança, indiferença e até rigidez nas abordagens pedagógicas. Por isso, o uso do lúdico desempenha um papel crucial no atendimento da criança com deficiência, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual. Ao reconhecer as singularidades de cada criança, em particular os que possuem Deficiência Intelectual, e ao compreender suas dificuldades, possibilidades e capacidades, o professor tem a oportunidade de transformar suas práticas pedagógicas.

Carvalho (2007) argumenta que essa transformação amplia as oportunidades de aprendizagem, assegurando que a criança com deficiência não apenas acompanhe o processo educacional, mas também evolua continuamente. Dessa forma, evita-se que essas crianças sejam vistos como inferiores ou menos capazes devido à sua condição. O papel do professor, ao adotar estratégias lúdicas e inclusivas, é fundamental para retirar a criança de uma posição de desvantagem, garantindo-lhe oportunidades justas e promovendo seu desenvolvimento pleno.

Sobre o acesso de crianças com Deficiência Intelectual em salas de aula comuns de escolas públicas, Araújo (2015, s.n.) relata que:

A inclusão da pessoa com deficiência na escola é sem dúvida um grande desafio que envolve pais, alunos e todos os profissionais de educação envolvidos no contexto do aluno. Por causa da legislação que obriga as escolas a aceitarem qualquer aluno no ato da matrícula uma série de professores enfrenta questões completamente novas em sala de aula, para atender às



demandas específicas de um aluno com deficiência e ao mesmo tempo dividir a atenção com o restante da classe.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva na Educação Básica, (Brasil, MEC, SEESP, 2001, s/n):

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para a uma verdadeira cultura de paz. A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos.

Todavia, ao considerar tal aspecto transformador, faz-se necessário que se perceba a educação escolar em todas suas etapas; perpassando inclusive, pela Educação Infantil. Logo, entende-se que esta transformação deve ocorrer de forma gradativa, linear e com foco na plena formação dos sujeitos em processo de escolarização.

Mudanças significativas no cenário educacional envolvem mudança de condutas, preparação de ambientes, adequação de espaços, seleção de instrumentos, reunião de materiais, qualificação de profissionais, criação de acessos físicos, aquisição de mobiliário próprio e em acordo com as especificidades de cada criança a ser atendido, dentre outros pontos a serem considerados.

A partir do momento em que estas mudanças são percebidas no âmbito educacional torna-se mais fácil e segura a concessão de uma aprendizagem realmente inclusiva e significativa. Que garante a escolarização no ensino comum e facilita o desenvolvimento das capacidades individuais. A escola, ao adotar a proposta de um ensino pautado em ações inclusivas, deve, de acordo com Mantoan (2001, p. 62), estar ciente de que:

Quando buscamos transformar o meio escolar em ambientes acolhedores, estamos aludindo a situações em que respeitamos os caminhos das descobertas e, portanto, às respostas que o aluno é capaz de dar para resolver uma situação-problema ou para realizar uma tarefa. Queremos compreender seus procedimentos [...] em uma dialética educativa, que não acelera, mas propicia a todos o tempo que necessitam para aprender.

Ou seja, para que a inclusão saia do papel e atinja os locais onde as crianças de inclusão estão, há que deixá-lo apto para recebê-los, integrá-los e acima de tudo fazê-los perceberem-se parte de um todo que se conclui com sua plena participação e evolução. Entretanto Pletsch e Fontes (2006) argumentam:



Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (p.12).

Quando estas mudanças envolvem o atendimento educacional de crianças da Educação Infantil, surge a necessidade de que sejam feitas com mais responsabilidade e competência, de modo a percebê-las como seres em formação que, diferente de outras etapas escolares, necessita que seja ampla, dinâmica e altamente flexível de modo a atendê-los em todas suas particularidades e limitações.

Nesta perspectiva Themoteo (2007, s.n.) divulga que:

A Educação Inclusiva na educação infantil supõe uma atenção especializada, sem estigmas ou discriminações, tem a intenção de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, em seus diferentes ritmos, cultura e estilos de aprendizagem.

Assim, esta atenção deve perpassar a todos os níveis educacionais a atingir a todos de forma igual e com o mesmo intuito. Para tanto, há que se planejar um ato educacional que vá além do simples fato de conceder conteúdos e conceitos e esperar que o alunado interiorize. Trata-se de ressignificar o processo educacional tornando-o mais heterogêneo, mais igualitário e mais sólido.

Ao ressignificá-lo estar-se-á aumentando a possibilidade de fazer com que as crianças com Deficiência Intelectual estejam presentes numa realidade que se constitui a partir da diversidade social e cultural que adentra os espaços escolares sem quaisquer avisos prévios e que de forma desconexa passa a fazer parte do cotidiano educacional.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa realizada utilizou-se de buscas teóricas, com base em autores referenciados sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo no cenário escolar. Nesse percurso é essencial conhecer a complexidade do objeto de estudo, revisar criticamente as teorias relacionadas ao tema, estabelecer conceitos e teorias pertinentes, utilizar técnicas adequadas de coleta de dados e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. (Minayo, 2008).

Em relação ao instrumento de investigação prática, no caso o questionário, destacamos que para Triviños (2012, p.146), a entrevista semiestruturada é "aquela que parte de certos questionamentos básicos" e justifica-se pelo fato de que é possível a presença do investigador, oferecendo perspectivas possíveis para que o/a entrevistado /a alcance a liberdade e a



espontaneidade necessárias, enriquecendo com isso a pesquisa.

Além disso, buscam-se respostas por meio de um roteiro com questões, além de básicas, não fechadas, e que dê margem para que o/a pesquisador /a explore, ao longo de seu desenvolvimento, outras interrogativas à medida que recebe respostas de seus sujeitos de pesquisa.

Para o desenvolvimento da temática aqui proposta, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo descritiva. No pensar de Negrine (1999, p.61): “A base analógica desse tipo de investigação se concentra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante processo investigatório, procurando atendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não preocupação em generalizar os achados”.

Realizou-se uma revisão de literatura com artigos e livros que versam sobre a Deficiência Intelectual na Educação Infantil, com leituras e consultas, de modo a investigar e conhecer mais sobre o tema e posteriormente adentrou-se a pesquisa de campo, no espaço escolar com uma professora e uma coordenadora, para complementar os estudos e melhor descrever os achados da pesquisa.

A estas profissionais foi direcionado um questionário com perguntas de forma entrevistadas para investigar sobre os desafios e as dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento de suas ações pedagógicas, no contexto da Educação Infantil diagnosticadas com Deficiência Intelectual.

Os critérios para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram a escolha de uma escola Pública, situada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com profissionais que desenvolvem o trabalho docente e pedagógico com crianças na Educação Infantil.

3.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Foi realizada uma entrevista descritiva contendo quatro perguntas discursivas em forma de questionário. A entrevista foi aplicada a uma professora formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e aproximadamente 8 anos de atuação em sala de aula na Educação Infantil, e a uma coordenadora de 45 anos, com cerca de 16 anos de atuação. Foram omitidos o nome da professora e da coordenadora, e substituídos por letras do alfabeto, P (professor), e C (coordenador).

Os resultados obtidos a partir das respostas discursivas do questionário aplicado ao sujeito da pesquisa são analisados e discutidos neste espaço.



Ao ser questionada. Na primeira pergunta: As crianças com Deficiência Intelectual realizam as mesmas atividades que as demais crianças?

A professora P respondeu: As atividades propostas pela professora regente devem ser adequadas de acordo com a criança, adaptam ao máximo a rotina e ao ritmo para as necessidades apresentadas.

A coordenadora C respondeu: São realizadas atividades diferenciadas de acordo com as condições das crianças.

Segundo Vygostky apud Sierra (2011, p.136, 137):

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongamento, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados as características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais.

Dessa forma, as adequações nas atividades da criança com Deficiência Intelectual devem ir ao encontro de suas capacidades e limitações, levando em conta suas percepções e aptidões e ainda, a preparação do ambiente educacional de modo a propiciar uma aprendizagem mais significativa e em acordo com as reais necessidades da criança em questão.

Na segunda pergunta: Qual sua visão de ambiente Inclusivo?

A professora P afirma que: "proporcionar a todos acessos de aprendizagem conforme as especificidades de cada estudante, para que assim, ele possa desenvolver a autonomia".

A coordenadora C responde: "um ambiente acolhedor, que propicia o acesso de aprendizagem. Segundo Cavaco (2014):

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).

Para se ter um ambiente inclusivo, é necessário a participação de todos, um trabalho coletivo com todos os membros da escola para a superação e a eliminação dos preconceitos em relação a criança com Deficiência Intelectual.

Na terceira pergunta: Em relação a Inclusão como você vê a postura dos pais? A professora P respondeu: "Alguns não aceitam a deficiência dos filhos e com isso vem a superproteção, o que impede os avanços na aprendizagem".

A coordenadora C respondeu: "alguns pais não aceitam que seu filho possui a Deficiência Intelectual, e acabam impedindo que este avance em seu processo de aprendizagem e interação.



Segundo Silva (2007, s.n.):

A parceria família-escola se faz necessária para o desenvolvimento para aqueles que apresentam NEE. Porém, isso depende, sobretudo, do empenho que realizem pais e professores. Para que a inclusão ocorra é necessário um aperfeiçoamento constante dos professores com o domínio de instrumentos e referenciais para evoluir suas práticas pedagógicas. E com a participação da família no ambiente escolar, a inclusão realizada com facilidade. Os pais são agentes indispensáveis no processo educacional dos filhos. A família é a que melhor conhece a criança porque a acompanhou desde seu nascimento e, da mesma maneira, a criança sente-se mais segura estando próxima da sua família.

Os pais são as pessoas indispensáveis no processo educacional dos filhos, ao acompanhá-los durante a sua trajetória no ambiente escolar. As famílias e as crianças precisam ser consultadas, escutados, ter suas opiniões respeitadas. É importante que haja a efetiva participação dos pais no ambiente escolar. É essencial que seja uma referência de experiências participativas com a implementação de uma gestão democrática.

Na quarta pergunta: Cite alguns sinais de que indica Deficiência Intelectual?

Ao considerar os sinais (sintomas) percebidos acerca da Deficiência Intelectual, a professora P destacou: "falta de habilidades psicomotoras e pedagógicas, falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula, pouca interação com os colegas e com os professores, dificuldades motoras (coordenação motora fina e grossa), dificuldades de identificar letras e desenvolver a fala de maneira satisfatória e compreensiva".

A partir disso, a coordenadora C deixa a entender que entende a Deficiência Intelectual como: "é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que está abaixo do que é considerado como normal". Ainda especificou que os desafios do professor da Educação Infantil para o atendimento pedagógico a criança deficiente intelectual são os mesmo do professor do ensino fundamental, pois independente da etapa de ensino, todos devem garantir o processo de inclusão dessa criança.

Concordando com isso, Meneguelli (2016, s.n.) acrescenta que:

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD, é caracterizada por um funcionamento intelectual inferior à média (o chamado QI), o qual é associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, dentre elas: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho). Em geral, essas limitações se manifestam antes dos 18 anos de idade. [...]. A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldades para aprender, entender e realizar atividades que são comuns e rotineiras para a maioria das pessoas. O transtorno é, em geral, resultado de uma alteração no desempenho cerebral provocada por diferentes fatores: genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento.

Importa-se com o fato de que estes sinais denotam um atendimento educacional específico em



acordo com suas particularidades. Ou seja, cada indivíduo apresenta características cognitivas próprias de sua deficiência. Assim, cada um deve ser atendido de maneira única e exclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada trouxe à tona aspectos significativos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores ao trabalhar com crianças que apresentam Deficiência Intelectual. Foi possível observar que as atividades lúdicas possibilitam maior participação e integração com seus colegas, criando uma conexão entre o aprendizado e a convivência social.

No entanto, a formação inicial dos professores, adquirida durante a licenciatura, não é suficiente para lidar com as demandas de uma educação inclusiva. Há uma necessidade urgente de formação continuada para professores e colaboradores que atuam com crianças com necessidades especiais. Esses profissionais devem estar atualizados com as transformações e inovações no modelo de escola inclusiva, conforme estabelecido pela política educacional vigente.

Diante disso, é imprescindível investir mais na formação inicial e continuada dos docentes, para que possam lidar adequadamente com a diversidade presente em suas salas de aula. Isso inclui crianças sem necessidades especiais, crianças com deficiência e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa mudança é um processo longo, que requer adaptações contínuas e um esforço coletivo para garantir a inclusão de todas as crianças, sem distinção.

Ademais, é essencial investir na contratação de psicopedagogos nas escolas. Esses profissionais podem oferecer suporte tanto aos professores quanto aos pais, ajudando a entender as atitudes e comportamentos das crianças. Mais importante ainda, eles podem orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz, adaptando recursos e estratégias que atendam às necessidades individuais das crianças, especialmente daqueles com Deficiência Intelectual.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

ALMEIDA, Mariângela lima de; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade.** Vitória, ES: GM, 2009.

AMARAL, P.; **Deficiência intelectual.** Saraiva. São Paulo. 2010.



ARAÚJO, E.; **Falta preparo para inclusão de crianças com deficiência na escola regular.** 2015. Disponível em <http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/falta-preparo-para-inclusao-de-criancas-com-deficiencia-na-escola-regular/> acesso em 20 de junho de 2024.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Som Gesto Forma e Cor: dimensão da arte e seu ensino.** 4 ED. BELO HORIZONTE: C/ARTE, 2003

BELMONTE, E.; **Indeferimento do "passe livre" às pessoas portadoras de deficiência mental, que contraíram a enfermidade após completarem 18 (dezoito) anos de idade: desafio dos magistrados em aplicar a lei e os princípios.** 2014. Disponível em <https://juridicocerto.com/artigos/emiliabelmonte/indeferimento-do-passe-livre-as-pessoas-portadoras-de-deficiencia-mental-que-contraíram-a-enfermidade-após-completarem-18-dezoito-anos-de-idade-desafio-dos-magistrados-em-aplicar-a-lei-e-os-princípios-1309/> acesso em 19 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2007.

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.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FACIÓN, J. R.; **Inclusão escolar e suas implicações.** IBPEX. Curitiba. 2006.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GOBBI, Maria. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&Itemid=30192 acesso em: 16 Nov.2024.

LIMA. P. A., **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: AVERCAMP, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo, Menon Edições Científicas, Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por Quê? Como fazer?** São Paulo: Ed Moderna, 2003.

MASCARO, C.; **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual.** Appris Editora. Curitiba. 2016.

MENEGUELLI, G.; **Deficiência intelectual: 10 sinais para ajudar você a identificá-la.** Disponível em <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/3595-deficiencia-intelectual-10-sinais-para-ajudar-voce-a-identifica-la/> acesso em 10 de setembro de 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** In: TRIVINOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade; UFRGS; sulina, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora de. **Introdução à metodologia da pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. **A inclusão escolar de alunos com necessidades Especiais:** diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira. Revista Educar, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125>.

SAMPAIO, V. G. **Comunicação alternativa com símbolos tátteis e Autoscopia: favorecendo a comunicação do aluno com múltipla deficiência sensorial e a formação continuada de professores de Educação Especial.** 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D.; **A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento.** Revista Educação em Questão. V.40. Maringá. 2011. Na inclusão. Disponível em B. C. da; Família x escola

SILVA, N. B. C. da; **Família x escola na inclusão.** Disponível em <https://blog.portaleducacao.com.br/fundamentos-legais-da-educacao-principios-e-fins-da-educacao-brasileira/> familia-x-escola-na-inclusao/56552 acesso em 11 de setembro de 2024.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



SILVA, Ana Paula Soares. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Fapesp, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>> acesso em 17 de novembro de 2024.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José (Org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

THEMOTEO, S. G.; **Educação especial na educação infantil. Dos limites às possibilidades**. 2007. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/educacao-especial-na-educacao-infantil-dos-limites-as-possibilidades/13854> acesso em 03 de setembro de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A CONDUÇÃO DE ESTEREOTIPIAS EM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INCLUSIVE STRATEGIES AND PRACTICES FOR MANAGING STEREOTYPES IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Gisele Silva Teixeira Viana¹
Carla Cristina de Almeida²

Daniela Moraes Pereira³
Rúbia Corrêa Ottoni⁴

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado pelo atraso e desvios sociocomunicativos, e por manifestações de comportamentos restritos e repetitivos, que podem variar em níveis de gravidade com base na funcionalidade. O transtorno é considerado por lei uma deficiência, dessa forma garante todos os direitos, principalmente à inclusão escolar. Com isso, este artigo tem como objetivo compreender os fundamentos da educação inclusiva, classificar as estereotipias e compreender a contribuição da *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou Análise do Comportamento Aplicada na inclusão de crianças com TEA. O estudo é uma pesquisa bibliográfica. Com base nas pesquisas analisadas, fica evidente a eficácia dos métodos, bem como uma possibilidade complementar em ambientes escolares. Docente e discente certamente podem ser beneficiados com a adequação de meios dessa abordagem, na imersão do processo ensino-aprendizado de crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. ABA. Inclusão escolar.

ABSTRACT

¹Pedagogia - Universidade do Estado do Pará. Email: gisasilva_17@hotmail.com

²Pedagogia – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Email: carlacalmeida82@gmail.com

³Pedagogia - Universidade Norte do Paraná. Email: daniela.mrs@hotmail.com

⁴Especialista em Educação Especial - AEE- UFMS/ CPAQ. Email: rubiaottoni@gmail.com

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by delays and deviations in socio-communicative skills, along with manifestations of restricted and repetitive behaviors, which can vary in severity based on functionality. The disorder is legally classified as a disability, thereby guaranteeing all rights, especially with regard to school inclusion. Thus, this paper aims to understand the principles of inclusive education, classify stereotypes, and examine the contribution of Applied Behavior Analysis (ABA) to the inclusion of children with ASD. The study is a bibliographic research. Based on the reviewed studies, the effectiveness of the methods is evident, as well as their potential complementarity in school environments. Both teachers and students can certainly benefit from the adaptation of strategies based on this approach, promoting a more effective immersion in the teaching-learning process for children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. ABA. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vem consolidando-se como um pilar fundamental no sistema educacional, promovendo a igualdade de acesso e a permanência na escola para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Esse princípio, consagrado pela Constituição de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabelece que a educação deve ser um direito universal e acessível, integrar estudantes com necessidades educacionais especiais, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao ambiente da escola regular. Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o objetivo é transformar a escola em um espaço que promova a inclusão e a valorização da diversidade humana.

Neste contexto, a condução das estereótipias, comportamentos repetitivos e frequentemente sem uma função aparente observados em indivíduos com TEA, torna-se um aspecto fundamental para garantir uma experiência educacional eficaz e enriquecedora. As estereótipias podem variar desde movimentos motores repetitivos até padrões de fala e comportamentos sensoriais, desempenhando frequentemente um papel de autorregulação ou expressão de necessidades não verbalizadas. Contudo, a presença desses comportamentos pode comprometer a aprendizagem e a interação social, exigindo uma abordagem distinta para diferenciá-los entre comportamentos funcionais e disfuncionais.

A fim de oferecer estratégias para condução das estereótipias no ambiente escolar, disponibilizamos esse estudo com o objetivo de sugerir práticas inclusivas que podem ser aplicadas com intuito de promover o desenvolvimento integral desses alunos, respeitando suas individualidades e garantindo sua inclusão efetiva. Também se pretende oferecer ferramentas teóricas e práticas que contribuam para a criação de ambientes acolhedores, adaptados e com estímulos às necessidades de estudantes com TEA.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquiraz: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquiraz, dez. 2024



A metodologia adotada é uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores e artigos acadêmicos relevantes ao tema. Este trabalho busca investigar o papel da Educação Inclusiva na gestão das estereotipias em estudantes com TEA. A atuação dos educadores e da equipe multidisciplinar é essencial para criar condições adequadas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Por meio da análise e aplicação de métodos como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), terapias sensoriais e adaptações curriculares, é possível promover um ambiente inclusivo que responda às necessidades específicas de cada estudante. A colaboração entre profissionais e o desenvolvimento de estratégias personalizadas visam não apenas a redução das estereotipias, mas também o fortalecimento das habilidades funcionais e sociais dos estudantes assegurando que todos tenham acesso a igualdade de oportunidades e sucesso no processo educativo. O estudo abordará os fundamentos da Educação Inclusiva, a natureza e classificação das estereotipias no TEA, e as intervenções necessárias para manejar esses comportamentos.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva tem como princípio fundamental garantir o acesso, a participação, a permanência e o sucesso de todos os indivíduos na escola, sem discriminação, independentemente de suas características individuais como cor, gênero, religião, deficiência ou classe social. Isso significa equidade, proporcionando a todos as oportunidades necessárias de acesso igualitário à educação.

A escola reconhece a diversidade como uma riqueza para o ambiente escolar, respeitando as diferenças e promovendo um lugar onde todos os estudantes sintam-se aceitos e valorizados, incluindo adaptação de currículo, métodos de ensino, modificações organizacionais, materiais, tecnologias, ambientes de aprendizagem, acessibilidade, parcerias com a comunidade etc.

2.1 Definição e princípios da Educação Inclusiva

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Brasil, 2004).

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a educação especial é considerada uma abordagem que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades do sistema educacional. Isso implica que recursos, apoios e profissionais especializados devem estar disponíveis para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação durante

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquirazana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquirazana, dez. 2024



todo o seu percurso escolar.

Em 2009, o Brasil comprometeu-se a garantir o direito à Educação Inclusiva, transformando em emenda constitucional as decisões tomadas na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse cenário, se construiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva é o conceito de um ensino democrático, diverso e rico, onde todos os estudantes são bem-vindos. Atua transformando a escola em um espaço de integração entre o ensino regular e o ensino especial, pois aprender, desenvolver e ser incluído é um direito de todos. Seu objetivo é promover a inclusão, a igualdade de oportunidades, além do respeito e valorização das diferenças humanas em todos os seus aspectos.

É norteada por cinco princípios:

1. Toda pessoa tem direito de acesso à educação de qualidade em escolas regulares e atendimento especializado, de acordo com suas especificidades. Esse direito está alinhado à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2. Toda pessoa aprende independentemente de suas características particulares intelectuais, sensoriais e físicas. Somos todos capazes de aprender e ensinar; a comunidade escolar deve desenvolver estratégias pedagógicas que promovam vínculos afetivos e a aquisição de conhecimento.

3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é único, bem como suas necessidades e desenvolvimento. Modelos homogêneos de ensino e avaliações inflexíveis resultam, inevitavelmente, em exclusão.

4. O convívio no ambiente escolar inclusivo é benéfico a todos os envolvidos. As interações entre pessoas diferentes são importantes para o pleno desenvolvimento de qualquer indivíduo. Ambientes diversificados ampliam a percepção dos estudantes sobre pluralidade, estimulam a empatia e favorecem o fortalecimento de habilidades intelectuais.

5. A Educação Inclusiva é para todos, abrangendo a diversidade inerente a todos os seres humanos, considerando todos os envolvidos no processo educacional: estudantes, gestores escolares e públicos, famílias, parceiros, comunidade etc.

Para reforçar e ampliar a discussão nacional sobre a Educação Inclusiva foi lançado em novembro de 2023 o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que possui quatro eixos: expansão do acesso com ênfase na educação infantil; qualidade e permanência; produção de conhecimento e formação de professores/gestores.



2.2 Importância da Inclusão de Estudantes com TEA no Ambiente Escolar

É fundamental a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, como estudantes com TEA, no ensino regular para garantir uma educação igualitária e de qualidade. Essa inclusão não apenas reconhece o direito universal à educação, como também promove a participação ativa desses estudantes em sua trajetória educacional.

O direito à educação igual e fundamental a todos, deve-se ofertar a esses estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Superior, salas regulares de ensino, e também atendimento especializado com equipes multidisciplinares, de forma a viabilizar um melhor ensino-aprendizagem e adequar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante (Santos; Vieira, 2017).

A escola assume um papel essencial no desenvolvimento e na socialização dos estudantes, pois oferece um ambiente rico em interações sociais, particularmente benéficas para os estudantes com TEA, pois a inclusão escolar pode facilitar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e reduzir dificuldades sociais. O convívio com a diversidade, proporcionado em um ambiente inclusivo, enriquece a experiência educacional de todos os envolvidos.

Nesse cenário, é responsabilidade não só dos professores, mas também de toda comunidade escolar, incentivar e promover a igualdade e a inclusão no processo educativo. Essa abordagem visa preparar os estudantes para que se tornem cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade cada dia mais diversa e plural.

Estudos demonstram que crianças com TEA que frequentam escolas inclusivas, apresentam avanços significativos em habilidades cognitivas, como leitura, escrita e matemática, quando comparadas com aquelas que frequentam escolas especiais ou que são educadas em casa. Além disso, a inclusão escolar promove a aquisição de habilidades sociais e emocionais, o que pode ter um impacto positivo, a longo prazo, no desenvolvimento desses indivíduos.

Conforme Gritti e Rodrigues (2019), o princípio fundamental da inclusão escolar é que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Esse princípio envolve o reconhecimento da diversidade como um valor, além da adaptação das práticas pedagógicas para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão, portanto, não é apenas um direito, mas também uma abordagem pedagógica que enriquece o processo educativo para todos.

3. ESTEREOTIPIAS NO AUTISMO



O termo “autismo” deriva do grego “autós”, que significa “si mesmo”, e refere-se a um conjunto de alterações no desenvolvimento cerebral que afetam as habilidades sociais, a comunicação e o comportamento. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da American Psychiatric Association (DSM-5), o autismo compromete significativamente tanto a comunicação e a interação social quanto os interesses em atividades específicas (Pontis, 2022).

De acordo com Braga (2018), a neurociência concebe o TEA como um transtorno neurobiológico do cérebro, no qual áreas específicas responsáveis por funções sociais operam de forma atípica, resultando em respostas inadequadas às exigências sociais. O TEA compromete o desenvolvimento global do indivíduo, comprometendo principalmente a fala e, consequentemente, a interação social. Indivíduos com autismo enfrentam desafios significativos na comunicação e na interação social, além de apresentarem padrões de comportamento restritos e repetitivos (estereotipias), que são características distintivas do transtorno. A presença conjunta dessas três características é um dos critérios diagnósticos para o autismo.

Estereotipias são comportamentos repetitivos e sem função aparente, comuns em indivíduos com TEA e em outras condições neurológicas, mas que desempenham funções importantes de autorregulação em situações estressantes. Podem ser classificadas em três tipos principais: *motoras*, que envolvem movimentos repetitivos ou padrões de movimento sem objetivo claro, observados em momentos de excitação, ansiedade ou quando o indivíduo está sobrecarregado sensorialmente, balançar o corpo para frente e para trás, bater ou agitar as mãos, girar repetidamente em torno de si, andar na ponta dos pés, saltar ou pular repetidamente etc. *Verbais*, referem-se à repetição de sons, palavras ou frases como forma de auto estimulação ou autorregulação. *Sensoriais*, que envolvem comportamentos repetitivos que estimulam os sentidos relacionados ao tato, visão, audição, olfato ou paladar, fixação em objetos ou texturas, repetir sons ou ruídos que escuta, cheirar repetidamente objetos ou pessoas.

Barros e Fonte (2016) explicam que o termo “estereotipia” tem origem nos vocábulos gregos *stereós* (sólido) e *týpos* (modelo), que indicam um padrão rígido e estável. A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) classifica as estereotipias motoras como movimentos intencionais, repetitivos e ritmados, sem um objetivo claro, e que não estão necessariamente associados a um transtorno psiquiátrico ou neurológico específico. Esses comportamentos podem se manifestar de várias formas, como balançar as mãos ou o corpo, girar objetos (estereotipias motoras) ou repetir padrões de fala (ecolalia).

Entendemos que para se configurar como estereotipias no autismo, as condutas devem: reproduzir um padrão fixo de atividade, movimento ou vocalização; possuir características morfológicas semelhantes; obedecer a uma cadência de movimento, ritmo e sons; ser



realizadas com ou sem objetos; ter uma constância; permanecer, sem pausas, num tempo próprio fora do domínio exterior e, aparentemente, não ter um objetivo determinado ou responder a algum estímulo do meio (Barros e Fonte 2016, p. 748).

Segundo Pontis (2022), indivíduos com autismo também podem apresentar seletividade alimentar e hipersensibilidade a um ou mais dos cinco sentidos, como insensibilidade à dor ou à temperatura, reações intensas a barulhos, ou uma busca constante por estímulos sensoriais específicos, como visuais, auditivos, táteis, gustativos, cinestésicos ou vestibulares. Compreender esses comportamentos é essencial para criar um ambiente inclusivo e de apoio, permitindo que esses indivíduos se desenvolvam conforme as suas capacidades e ritmos.

De acordo com Khoury *et al.* (2014, p. 39):

Estereotipias comportamentais (flapping, balançar-se, entre outros) e comportamentos agressivos e autoagressivos são problemas comportamentais muito comuns em crianças com TEA. Muitos desses comportamentos podem ser fugas de demandas ambientais que são excessivas ou aversivas para a criança, ou são respostas a ambientes pobres do ponto de vista de estimulação (ambientes entediantes, por exemplo).

Para muitos indivíduos com autismo, comportamentos estereotipados, embora frequentemente vistos como sem propósito, desempenham uma função de autorregulação e controle da ansiedade, proporcionando conforto em situações desafiadoras ou desconfortáveis. Essas estereotipias podem ser divididas em três principais categorias funcionais.

As *autorreguladoras* ajudam o indivíduo a gerenciar suas emoções, manter o equilíbrio e servem como mecanismo de enfrentamento para reduzir a tensão ou excitação excessiva. Também podem ser utilizadas para manter atenção e o foco em ambientes que oferecem estímulos excessivos.

As *comunicativas*, em que algumas estereotipias podem ser a forma que o indivíduo expressa suas necessidades, sentimentos ou desconfortos quando não possui outras formas eficazes de comunicação.

E as *sensorialmente gratificantes*, que envolvem comportamentos que proporcionam uma experiência sensorial prazerosa ou reguladora. Podem ser uma forma de buscar estimulação sensorial ou de reduzir sensações desconfortáveis.

Além dos comportamentos estereotipados, esses indivíduos podem demonstrar resistência a mudanças, como alterações na alimentação, vestuário, disposição dos móveis ou na rotina diária, e frequentemente apresentam interesses restritos e intensos, muitas vezes incomuns.

As desmodulações sensoriais são alterações resultantes de falhas no processo de recepção, interpretação e resposta aos diversos estímulos sensoriais, o que, para a pessoa com autismo, pode levar a dificuldades variadas, especialmente na capacidade de autorregulação e no manejo funcional desses estímulos, resultando em uma sensação de inadequação ao ambiente, frequentemente percebida como aversiva e hostil. (Serrano, *apud* Braga, 2018, p.86).



Diferenciar comportamentos funcionais e disfuncionais é essencial para compreender como eles afetam o bem-estar de um indivíduo.

Comportamentos funcionais são aqueles com objetivo claro e intencional como resolver um problema, demonstrar uma necessidade ou se autorregular, geralmente, têm um impacto positivo e o ajuda a se adaptar ao ambiente ou comunicar-se. Além disso, o indivíduo pode iniciar, modificar ou interromper o comportamento conforme a necessidade, demonstrando controle sobre ele e não interferem significativamente em suas atividades diárias, permitindo que realize tarefas, participe de atividades e mantenha interações sociais.

Podem ser repetitivos, mas sem função clara ou intencional. Surgem de um desequilíbrio emocional ou sensorial, mas sem contribuição no bem-estar do indivíduo, além de interferirem negativamente em sua qualidade de vida, causando estresse, isolamento social ou danos físicos. Ocorrem independentemente do contexto, mesmo sem necessidade ou em situações inapropriadas e interferem em suas atividades diárias, interações sociais e seu progresso educacional e profissional, levando ao isolamento e estigmatização.

Essas disfunções sensoriais representam um desafio significativo para muitas pessoas com autismo, impactando negativamente a qualidade de vida e a interação social. É importante observar sinais de desconforto, agitação e respostas inadequadas para evitar interpretações errôneas, como a ideia de que “a criança é mal-educada” ou “está fazendo birra”. Compreender a causa do desconforto sensorial é fundamental para desenvolver estratégias e intervenções eficazes.

3.1 Intervenções e estratégias educacionais para condução de estereotipias

A condução das estereotipias em ambientes educacionais requer uma abordagem cuidadosa e individualizada, considerando entre outros fatores o impacto desses comportamentos na aprendizagem, assim como no bem-estar do estudante. Segundo Nuchi e Godoy (2020) para melhorar a interação do professor com crianças com TEA e criar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, diversos estudos têm se dedicado a desenvolver e aprimorar estratégias, recursos, metodologias e técnicas que auxiliem neste processo. O objetivo é promover o engajamento dessas crianças e apoiar seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, motor e de autocuidados.

Dentre os métodos utilizados na condução de crianças com TEA, destacamos a “Análise do Comportamento Aplicada” (ABA), que é uma abordagem amplamente reconhecida no campo da psicologia e educação, especialmente para o desenvolvimento de intervenções e tratamentos que visam a modificação de comportamentos. O método ABA utiliza técnicas baseadas em evidências Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização,

que promovam mudanças positivas e buscam compreender como comportamentos são aprendidos e mantidos. Segundo Nuchi e Godoy (2020), as intervenções do método ABA incluem o ensino de novas habilidades, o que permite à criança assimilar conceitos, linguagens e aspectos da vida funcional.

Com base em Nuchi e Godoy (2020) os profissionais devem seguir várias etapas adaptadas às dificuldades individuais de cada criança. Essas etapas incluem: apoio físico, apoio leve, apoio verbal, apoio gestual e a realização independente da atividade pela criança, com o processo sendo gradual e respeitando o ritmo de cada uma delas a fim de garantir a eficácia do aprendizado.

Segundo Bezerra (2018), o método ABA consiste no ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para promover a independência e a melhor qualidade de vida possível do indivíduo. Entre as habilidades abordadas estão comportamentos sociais, como o contato visual e a comunicação funcional; comportamentos acadêmicos, incluindo pré-requisitos para leitura, escrita e matemática; e atividades da vida diária, como a higiene pessoal.

Dado que crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades significativas na interação e na manutenção do contato visual, é importante que, no início da intervenção, sejam ensinadas habilidades básicas como: estabelecer contato visual, sentar-se, aguardar a sua vez. Somente após o desenvolvimento dessas habilidades iniciais é que se deve avançar para atividades em grupo e pedagógicas. Além disso, é importante incentivar o uso de reforços positivos e negativos, promovendo comportamentos desejados e reduzir os indesejados.

Um bom resultado obtido através dessa intervenção é a redução de comportamentos agressivos, estereotipias, autolesões, agressões verbais e até mesmo as fugas. Para tanto, ainda conforme Bezerra (2018), a principal característica do método ABA é a utilização de reforços positivos ou favoráveis. No início, esses reforços são extrínsecos, como guloseimas, brinquedos ou atividades preferidas. O objetivo, porém, é que com o tempo, as consequências naturais produzidas pelo comportamento da criança se tornem suficientemente eficazes para sustentar o aprendizado. Durante o processo de ensino, cada comportamento da criança é registrado de maneira precisa para permitir a avaliação do seu progresso.

Além do método ABA, intervenções sensoriais e terapias ocupacionais são abordagens fundamentais para apoiar estudantes com TEA, pois ajudam a regular o processamento sensorial, promovendo a participação ativa na vida escolar.

Os estímulos sensoriais têm papel crucial no desenvolvimento infantil, principalmente nas crianças com TEA. Experiências sensoriais fornecem o alicerce para o aprendizado, as interações sociais e a regulação emocional, assim um plano estruturado de atividades sensoriais, terapia sensorial, ajuda a regular o sistema nervoso, melhora a concentração, o comportamento e estimula



os sentidos de maneira segura.

Deve ter como objetivo, criar um sistema sensorial organizado e eficiente, proporcionando um melhor desenvolvimento, envolvendo o uso de estímulos diversificados como sons, toque, aromas ou movimentos, ajudando esses indivíduos a desenvolver suas habilidades de processamento sensorial de maneira mais eficaz, melhorando seu desempenho geral, promovendo mudanças positivas de comportamento, cognição e interações sociais, tendo um impacto positivo em seu desenvolvimento como um todo. Pode-se dispor de várias técnicas e intervenções de terapia sensorial e as mais comumente usadas incluem:

1. Terapia de pressão profunda: aplicar pressão profunda por meio de abraço firme, panos, coletes e cobertores pesados pode ter um efeito calmante reduzindo potencialmente o estresse e a ansiedade, além de promover sua consciência corporal.

2. Terapia de integração auditiva: cujo objetivo é melhorar o processamento auditivo e a sensibilidade. Envolve músicas ou terapias sonoras buscando envolver o indivíduo gradualmente a uma gama de frequências e intensidades, com propósito de regular as respostas auditivas e aprimorar habilidades de comunicação.

3. Dieta sensorial: é um programa de atividades planejadas e programadas, específicas e individualizadas, desenvolvidas por um terapeuta ocupacional, especificamente para atender as necessidades do sistema nervoso do indivíduo, com objetivo de auxiliar o foco, regulação e promover o desenvolvimento de sua autonomia, além de elevar o nível de atenção, engajamento e organização. Devem incluir informações sensoriais tátteis, vestibulares e proprioceptivos, como técnicas de escovação, balançar, pular em trampolins ou se envolver com brinquedos sensoriais.

4. Suportes visuais: como cronogramas, histórias e dicas que fornecem informações claras e previsíveis reduzindo a ansiedade.

Essas técnicas, quando aplicadas de forma consistente e individualizada, melhoram as habilidades motoras finas e grossas, essenciais para a realização de atividades escolares e físicas, além de ajudar o indivíduo a processar e organizar informações sensoriais do ambiente de maneira mais eficaz, focando em ensinar estratégias que o ajudem a regular suas emoções e comportamentos.

A efetividade dessas intervenções sensoriais é potencializada pelo treinamento, capacitação e colaboração entre os pares: terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, professores, pais e demais profissionais envolvidos na vida do estudante. Vale ressaltar também a importância de um ambiente sensorialmente amigável, tanto em casa como na escola, levando em conta suas necessidades sensoriais, onde ele possa se sentir confortável e regulado. Oferecendo o apoio necessário para que desenvolvam todo o seu potencial.



Outro ponto importante a ser discutido são as adaptações curriculares e ambientais para crianças com TEA, pois são fundamentais para promover uma educação inclusiva e eficaz. Essas adaptações visam adaptar o ambiente de aprendizagem e o conteúdo pedagógico para atender às necessidades específicas de cada criança, facilitando sua participação e desenvolvimento escolar. A parte curricular pode contemplar a adaptação de atividades e materiais didáticos, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e o uso de recursos visuais que contribuem na compreensão de conceitos abstratos.

No contexto ambiental, é fundamental garantir um espaço organizado, previsível e com baixo nível de estímulos sensoriais que possa minimizar distrações e ajudar na regulação emocional. Essas mudanças são essenciais para criar um ambiente educativo que respeite e valorize a diversidade, permitindo que crianças com TEA alcancem seu potencial máximo e participem ativamente do processo de aprendizagem.

De acordo com Albuquerque (2017, p. 7):

Para o professor é importante manter um olhar diferenciado no sentido de observar o modo de ensinar a criança autista, esse modo de agir contempla uma série de comportamentos típicos desse Espectro possibilitando intervir direta ou indiretamente na aprendizagem com uso de estratégias com novas rotinas desses estudantes na sala de aula. (Albuquerque, 2017, p.7)

Além dos ajustes curriculares e ambientais, os educadores e a equipe multidisciplinar assumem papel importante na gestão de estereotipias com o objetivo de promover um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes com TEA. Educadores desempenham uma função importante a partir do momento que são capazes de identificar e compreender as estereotipias, comportamentos repetitivos que podem interferir na aprendizagem e na interação social. Através de estratégias pedagógicas adaptativas, os professores podem contribuir na minimização dos efeitos dessas estereotipias, oferecendo atividades que envolvam os estudantes de maneira construtiva e desenvolvam habilidades alternativas.

A equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas, auxiliam na avaliação das estereotipias e na elaboração de planos de intervenção personalizados. Juntos, eles trabalham para adaptar o ambiente escolar e as abordagens de ensino, visam a redução das estereotipias e o fortalecimento das habilidades funcionais e sociais dos estudantes. Essa colaboração pode contribuir para que os estudantes com TEA tenham igualdade de oportunidades e sucesso na vida escolar e social.

Bezerra e Ruiz (2018, apud Araújo; Junior; Sousa, 2022, p. 957) afirmam que, o atendimento multiprofissional é muito importante para o desenvolvimento do paciente com TEA notadamente observado desde o diagnóstico ao processo de tratamento demonstrado pelos avanços



no desenvolvimento da linguagem, autonomia, adaptação sensorial, aprendizado cognitivo, comportamental, reabilitação motora, interação social e comunicacional.

Essa intervenção não é apenas necessária, mas também eficaz, com isso, através de um planejamento cuidadoso e da aplicação de estratégias apropriadas, é possível observar melhorias significativas nas diversas áreas afetadas pelo TEA. Compreender a importância do atendimento multiprofissional e os avanços demonstrados é fundamental para a prática diária. Isso reforça a necessidade de colaboração entre diferentes especialistas e a implementação de práticas baseadas em evidências para otimizar o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

3.2 Resultados e discussão

A terapia ABA consiste em um ensino intensivo e individualizado das habilidades que são necessárias para as crianças com TEA, e que sejam capazes de adquirir a independência e melhorar a qualidade de vida. Com isso, é necessário que seja incentivado o conhecimento da criança por meio de materiais concretos científicamente desenhados, agregando o pensamento conceitual e levar a abstração.

Medavarapu *et al.* (2019) realizaram um levantamento de 130 publicações desde 1986, em que foi abordado diversas práticas usualmente empregadas para o TEA e foi verificado que, o uso do ABA foi a característica comum a todas as intervenções não farmacológicas e mostraram resultados comprovadamente positivos para pessoas com TEA. Hoje no Brasil, a prática do ABA vem crescendo gradativamente.

O primeiro estudo publicado no Brasil foi por Gomes *et al.* (2017), em que mostraram resultados positivos quando analisado o desenvolvimento da criança que participou de intervenção comportamental precoce e intensiva após um ano de terapia.

Em 2019, os dados de um grupo de crianças com TEA foi comparado, foi realizada intervenção intensiva em ABA, e outro grupo que não recebeu intervenção (formada por crianças cujas famílias não aderiram ou que desistiram do programa), obteve ganhos expressivos no grupo que recebeu intervenção comportamental em comparação ao outro grupo (Gomes *et al.*, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a integração de estudantes com TEA no ambiente escolar, regula a demanda de uma abordagem meticolosa e multidimensional. A análise das estereotipias, comportamentos repetitivos e frequentemente sem função aparente, revela a complexidade dos desafios enfrentados por esses estudantes e a necessidade de estratégias



pedagógicas adaptativas.

A implementação de intervenções baseadas em métodos como a ABA e terapias sensoriais, associadas a adaptações curriculares e ambientais, tem mostrado ser eficaz para promover um ambiente inclusivo que respeite e valorize a diversidade. A colaboração entre educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais é fundamental para o sucesso desse processo, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial. As práticas e estratégias discutidas não apenas contribuem para o manejo das estereotipias, mas também para a criação de um espaço de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor.

Portanto, é necessário que haja investimento em formação continuada, pesquisa e práticas baseadas em evidências para aprimorar a inclusão e a qualidade da educação para todos os estudantes, respeitando suas especificidades e promovendo um desenvolvimento pleno e harmonioso.

5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Thiago Henrique de Assis. **Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores?** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARROS, Isabela; FONTES, Renata. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** [S.L.], v. 16, n. 4, p. 745-763, dez. 2016.

BEZERRA, Marcos F. **A Importância do método ABA - Análise do Comportamento Aplicada no Processo de aprendizagem de Autistas.** 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-autistas>.

BRAGA, Wilson Cândido. **Autismo azul e de todas as cores:** guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília, 2004.

GOMES, Camila Graciella Santos et al. **Efeitos de intervenção comportamental intensiva realizada por meio da capacitação de cuidadores de crianças com autismo.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 35, p. e3523, 2019.

GOMES, Camila Graciella Santos et al. **Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, p. 377-390, 2017.

GRITTI, Alice; RODRIGUES, Aline Gritti. **Os desafios da inclusão escolar.** Revista Educação em foco, v. 11, p. 45-48, 2019.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquiraz: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquiraz, dez. 2024



KHOURY LP, TEIXEIRA MCTV, CARREIRO LRR, SCHWARTZMAN JS, RIBEIRO AF, CANTIERI CN. **Manejo comportamental de crianças com transtornos do espectro do autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores.** 2014.

MEDAVARAPU S, MARELLA LL, SANGEM A, KAIRAM R. **Where is the Evidence? A Narrative Literature Review of the Treatment Modalities for Autism Spectrum Disorders.** Cureus. 2019 Jan 16;11(1):e3901. doi: 10.7759/cureus.3901. PMID: 30911457; PMCID: PMC6424545.

NOCHI, Claudia Ediéli Rodrigues; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Métodos educacionais para o manejo e ensino de estudantes com autismo na educação infantil.** 2020. Disponível em: <https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/CLAUDIA_10_12_20.pdf>.

PONTIS, Marco. **Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental.** Tradução de Moisés Sbardelotto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS RK, VIEIRA AMECS. **Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional.** Revista Includere, 2017; 3(1): 219–232.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ENSINO PÚBLICO: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND PUBLIC EDUCATION: A STUDY ON INCLUSION AND TEACHER TRAINING

Zeiler Monteiro de Oliveira Reis¹

Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha²

RESUMO

Este artigo aborda a questão da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular, com foco na importância do papel do professor nesse processo. A inclusão escolar apresenta desafios complexos, requerendo uma abordagem personalizada que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno. O TEA é caracterizado por dificuldades nas habilidades sociais e de comunicação, bem como padrões restritos de interesses ou atividades. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5, identifica esses sintomas como emergentes nos primeiros anos de vida. O papel do professor transcende o mero ato de ensinar, assumindo um papel fundamental como mediador entre crianças com autismo e o ambiente escolar. A inclusão bem-sucedida requer a adoção de estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades específicas dos alunos com autismo, adaptando métodos de ensino, materiais e estimativas de acordo com as habilidades individuais de cada aluno. Isso exige uma formação contínua dos professores, incluindo a compreensão aprofundada do autismo e a colaboração com profissionais especializados. Além disso, é fundamental que os pais promovam uma mentalidade inclusiva, criando um ambiente de aprendizado que fomente a recepção e o respeito mútuo entre todos os alunos. A conscientização sobre a diversidade e a realização de atividades educativas para promover a empatia são estratégias essenciais nesse sentido.

Palavras-chave: Autismo. TAE. Formação Docente. Ensino Básico.

¹ Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ. zei.ler@hotmail.com

² Professora Orientadora, pós doutora em Educação, UFMS, CPAQ, fatima.cunha@ufms.br

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

ABSTRACT

This article addresses the issue of school inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular schools, focusing on the importance of the role of the teacher in this process. School inclusion presents complex challenges, requiring a personalized approach that takes into account the individual needs of each student. ASD is characterized by difficulties with social and communication skills, as well as restricted patterns of interests or activities. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5, identifies these symptoms as emerging in the first years of life. The teacher's role transcends the mere act of teaching, assuming a crucial role as a mediator between children with autism and the school environment. Successful inclusion requires adopting pedagogical strategies that are sensitive to the specific needs of students with autism, adapting teaching methods, materials, and assessments to each student's individual abilities. This requires ongoing teacher education, including in-depth understanding of autism and collaboration with expert professionals. In addition, it is critical that parents foster an inclusive mindset by creating a learning environment that fosters openness and mutual respect among all students. Raising awareness of diversity and carrying out educational activities to promote empathy are essential strategies in this regard.

Keywords: Autism. TAE. Teacher Training. Basic education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um tema central nas discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento, especialmente no contexto da educação especial, que busca atender à diversidade cultural. Como estudante de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com foco em "Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural", minha motivação para escrever sobre a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar surgiu da minha atuação como docente e dos desafios enfrentados em sala de aula.

É imprescindível reconhecer que os professores de apoio desempenham um papel mediador na integração de alunos autistas, e a análise dessas questões é fundamental para a evolução das práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo geral deste estudo é discutir a importância da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos incluem a análise das estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão, a identificação dos principais desafios enfrentados por educadores e a proposta de intervenções que promovam um ambiente escolar acolhedor.

A escrita deste artigo foi fundamentada em referências de autores como Mantoan (2006) e Lemos *et al.* (2016), que abordam a relevância de um ensino adaptado e da formação contínua dos professores. O problema pesquisado se concentra na necessidade de transformar a prática pedagógica para garantir que alunos com TEA sejam efetivamente incluídos e participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



As investigações no campo da educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, ampliam o entendimento acerca da inserção de alunos com deficiências no ensino regular, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Essas reflexões estão em consonância com a legislação vigente, que assegura o direito de matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares e exige um atendimento educacional adequado às suas particularidades. Para garantir esses direitos, é necessário superar o modelo tradicional de ensino, dado que os alunos apresentam diferentes ritmos e modos de aprendizagem (Barbosa, Perez e Przylepa, 2020). Essa superação beneficia não apenas os alunos com deficiências, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo um clima de respeito e aceitação da diversidade.

Neste cenário, a função do professor torna-se central. Além das competências técnicas adquiridas na formação inicial, o educador deve desenvolver habilidades interpessoais, como motivação e flexibilidade. A inclusão exige uma abordagem individualizada que atenda à diversidade do corpo discente, assegurando o desenvolvimento integral de todos os alunos. O sucesso da inclusão depende da habilidade do professor de aplicar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, exigindo uma atenção cuidadosa às diferenças e uma adaptação contínua dos métodos, materiais e avaliações.

A criação de um ambiente inclusivo requer também formação contínua dos professores, com foco nas características do autismo e nas práticas pedagógicas mais eficazes. O educador deve ser capaz de identificar sinais precoces do transtorno, colaborar com profissionais de diversas áreas, utilizar currículos adaptados e elaborar planos de suporte individualizados, promovendo um ambiente de aprendizado acessível e acolhedor. A promoção da inclusão depende ainda do envolvimento ativo dos pais e da comunidade escolar, pois a adoção de uma postura inclusiva e o incentivo ao respeito e à aceitação entre os alunos são fundamentais.

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira aborda as diretrizes legais e teóricas que sustentam a inclusão de crianças com TEA, enquanto a segunda analisa as práticas pedagógicas necessárias para a efetivação dessa inclusão. Ao final, espero que as conclusões apresentadas reforcem a importância da formação docente e da colaboração entre escola e família, promovendo um entendimento mais amplo sobre a inclusão escolar de crianças autistas e contribuindo para a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e garanta a participação plena de todos os alunos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com um enfoque exploratório

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



que visa ampliar a compreensão sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o papel do professor nesse processo. Essa escolha metodológica é sustentada por uma lógica indutiva, permitindo a identificação de padrões e temas emergentes, conforme apontado por Gil (2008). A pesquisa se apoia em dados secundários, incluindo textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais que abordam as diretrizes legais e teóricas para a inclusão de crianças com TEA, assim como as práticas pedagógicas necessárias para a efetivação dessa inclusão, conforme destacado por autores como Mantoan (2006) e Lemos *et al.* (2016).

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de uma variedade de fontes, que incluem sites, literatura acadêmica e estudos relevantes que discutem a formação docente e as estratégias pedagógicas inclusivas. Essa abordagem permite um entendimento mais profundo das dificuldades enfrentadas por educadores e alunos e propõe intervenções que promovam um ambiente escolar acolhedor. Assim, a metodologia possibilita a construção de novas hipóteses sobre a importância da formação contínua dos professores e a colaboração com profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para garantir que as necessidades específicas dos alunos com TEA sejam adequadamente atendidas.

3. INCLUSÃO ESCOLAR: TEA E O PAPEL DO PROFESSOR

A inclusão escolar de crianças com TEA representa um grande desafio, visto que esse transtorno envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação (Pimentel & Fernandes, 2014). O papel do educador é fundamental nesse processo, assumindo a responsabilidade de facilitar a integração da criança autista na sala de aula e garantir sua participação plena nas atividades com os demais alunos.

A equidade educacional, que abrange todos os estudantes, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais, representa um dos principais desafios contemporâneos. Segundo Borges (2005, p. 3, citado por Bortolozzo, 2007, p. 15), um aluno é considerado como tendo necessidades educacionais especiais quando enfrenta obstáculos mais significativos do que seus colegas na assimilação do conteúdo curricular, exigindo alternativas para alcançar o progresso no aprendizado.

Além de promover a inclusão, o professor desempenha um papel-chave na identificação das necessidades específicas de cada aluno com Necessidades Educacionais Especiais. A adaptação do ensino, em conformidade com as características individuais de cada estudante, é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos possam se desenvolver plenamente. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os professores recebam formação e capacitação adequadas,



permitindo que se sintam confiantes para lidar com as diversas demandas que surgem no contexto da inclusão. Essa formação deve ser contínua, abrangendo desde a formação inicial até oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A colaboração entre professores, equipe escolar, pais e profissionais especializados é igualmente vital para garantir o sucesso da inclusão e proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor para todas as crianças. Miranda e Filho (2012, p. 12) enfatizam que, durante esse processo, o educador deve desenvolver a autonomia, criatividade e comunicação dos alunos, permitindo que se tornem produtores de seu próprio conhecimento. Essa abordagem é fundamental para a inclusão bem-sucedida e para que os alunos com autismo possam desenvolver seu potencial educacional.

No entanto, a realidade da inclusão escolar pode ser desafiadora para os pais. O ideal de promover a autonomia e a criatividade dos alunos pode ser dificultado pela falta de recursos e suporte adequado nas escolas. Muitos professores enfrentam a sobrecarga de turmas numerosas e a escassez de capacitação específica para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos. Além disso, a falta de investimento em infraestrutura pode prejudicar a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

A crescente prevalência do TEA levanta preocupações sobre a capacidade do sistema educacional e dos serviços de saúde em lidar com essa demanda. A falta de recursos adequados pode resultar em casos não controlados ou não registrados, privando muitas crianças do suporte necessário para alcançar seu potencial educacional e qualidade de vida. Portanto, é fundamental que as autoridades administrativas e instituições educacionais priorizem investimentos na formação de professores e na disponibilização de recursos adequados. A presença de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, nas escolas pode ser um passo importante para oferecer suporte adicional às crianças com TEA.

O ensino de crianças com TEA, embora complexo, não é impossível. Essas crianças têm a capacidade de extrair pistas do meio linguístico e utilizá-las de forma contextual em suas interações sociais (Pimentel & Fernandes, 2014). As pesquisas mostram que estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA (Aporta & Lacerda, 2018; Favoretto & Lamônica, 2014). No entanto, a participação desses alunos nas aulas ainda é escassa, e os avanços na aprendizagem e interação com os colegas são limitados (Favoretto & Lamônica, 2014). É imperativo que as escolas implementem práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos alunos com TEA, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus pares.

De acordo com o site autismoerealidade.org.br, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)



reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. São elas: Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (referência mundial de critérios para diagnósticos), pessoas dentro do espectro podem apresentar déficit na comunicação social ou interação social (como nas linguagens verbal ou não verbal e na reciprocidade socioemocional) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, como movimentos contínuos, interesses fixos e hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais. Todos os pacientes com autismo partilham estas dificuldades, mas cada um deles será afetado em intensidades diferentes, resultando em situações bem particulares. Apesar de ainda ser chamado de autismo infantil, pelo diagnóstico ser comum em crianças e até bebês, os transtornos são condições permanentes que acompanham a pessoa por todas as etapas da vida.

Em suma, a criação de um ambiente inclusivo demanda uma abordagem contínua e colaborativa, que envolva toda a comunidade escolar e a sociedade. A promoção da inclusão depende do envolvimento ativo dos pais e do incentivo ao respeito e à aceitação entre os alunos. Somente por meio de esforços conjuntos será possível garantir uma inclusão verdadeiramente bem-sucedida, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas diferenças e desafios, tenham igualdade de oportunidades para se desenvolver plenamente e contribuir para o progresso da sociedade. Assim, caminhamos em direção a uma sociedade que valoriza e acolhe a diversidade, possibilitando que cada indivíduo alcance seu potencial máximo.

3.1.Leis e Direitos

Sancionada em 8 de janeiro de 2020, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A legislação vem como uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente, o que com frequência gera obstáculos ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito, como estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência. (autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos)

O documento é emitido de forma gratuita por órgãos estaduais e municipais. É importante ressaltar que as pessoas com TEA têm os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos do país pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais. Dessa forma, as crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os maiores



de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Isto é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Sancionada em 8 de janeiro de 2020, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A legislação vem como uma resposta à impossibilidade de identificar o autismo visualmente, o que com frequência gera obstáculos ao acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito, como estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência. O documento é emitido de forma gratuita por órgãos estaduais e municipais.

Além destas políticas públicas mais abrangentes, vale destacar algumas legislações que regulam questões mais específicas do cotidiano.

Lei 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.

Lei 8.899/94: Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Lei 8.742/93: A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS.

Lei 7.611/2011: Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Lei 7.853/ 1989: Estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.



Lei 10.098/2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Lei 10.048/2000: Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.

Lei 14.624: A Lei Cordão de Girassol identifica pessoas com deficiências ocultas através do uso de um cordão de fita com desenhos de girassóis. Pode ser utilizado por autistas, mas é importante ressaltar que mesmo utilizando o cordão é necessário utilizar documento que comprove a deficiência, caso seja solicitado.

4. A REDE PÚBLICA E O TEA

A legislação brasileira tem demonstrado avanços significativos na promoção do direito de acesso e permanência de todas as crianças em idade escolar na educação básica. É responsabilidade do Estado fornecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa base legal é sustentada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e por diversos decretos que visam fortalecer esses direitos, considerando as diferentes nuances dessa questão.

No contexto da inclusão de crianças com TEA, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) estabelece diretrizes que visam garantir a igualdade de oportunidades e a acessibilidade no ambiente escolar. Essa legislação não apenas assegura o direito à educação, mas também reconhece a importância do apoio especializado, enfatizando a necessidade de formação adequada para os educadores e a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada aluno.

Apesar desses avanços, ainda enfrentamos uma realidade complexa e desafiadora. As dificuldades enfrentadas por alunos com TEA muitas vezes são exacerbadas por uma abordagem pedagógica inadequada, caracterizada por práticas que não levam em consideração suas especificidades. A inclusão não se restringe à presença física dos alunos nas salas de aula, mas exige a implementação de estratégias que promovam seu envolvimento efetivo no processo de ensino-aprendizagem. Essa inclusão requer uma formação sólida dos professores, que devem estar preparados para adaptar seus métodos e conteúdos, criando um ambiente propício para a participação ativa dos alunos com TEA.

Além disso, é fundamental que os professores desenvolvam um entendimento abrangente sobre o TEA, suas características e implicações no contexto escolar. O conhecimento sobre os



diferentes perfis de alunos autistas permitirá que o educador utilize abordagens pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades de cada criança, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse conhecimento é essencial para que o professor possa se tornar um facilitador do aprendizado, promovendo interações positivas e enriquecedoras entre todos os alunos da turma.

Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, é essencial que haja uma colaboração efetiva entre a escola e as famílias dos alunos com TEA. O envolvimento dos pais no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas das crianças. A comunicação entre os educadores e os responsáveis deve ser contínua e aberta, permitindo que ambos os lados compartilhem informações e experiências que possam contribuir para a inclusão do aluno na sala de aula.

A inclusão de crianças autistas no ensino regular é uma realidade que demanda um compromisso coletivo. Os avanços legais e as diretrizes estabelecidas são importantes, mas a implementação efetiva desses princípios ainda enfrenta barreiras que precisam ser superadas. A formação contínua dos educadores, a colaboração entre escola e família e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para que a inclusão escolar de crianças com TEA deixe de ser um ideal e se torne uma realidade concreta.

A cada dia que passa surgem novos sites e inovações para nos ensinar a aprender cada vez mais, de acordo com o site <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-autismo-educacao>, ele disponibiliza algumas cartilhas para o professor, estudante, pais e quem mais precisar, abaixo um exemplo das cartilhas disponíveis para download:

Cartilha “A Alimentação da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, com conteúdo voltado às famílias e adultos que se envolvem direta ou indiretamente no cuidado e na atenção da criança com diagnóstico de TEA.

Cartilha DSM-5 e o Diagnóstico de TEA, essa é uma cartilha técnica que aborda o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e os critérios de Autismo.

Cartilha Higiene Bucal, ilustrada pelo artista autista Lucas Quaresma, a HQ de Higiene Bucal é um apoio para as famílias de autistas que enfrentam desafios na hora de escovar os dentes.

Guia para Leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Guia para leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista é uma coletânea de textos publicados no Blog Autismo e Realidade, um dos canais que é divulgado o trabalho desenvolvido pelo Programa Autismo e Realidade.

Cartilha Autismo: Uma Realidade, feita em parceria com Ziraldo, esta cartilha apresenta os principais sinais e características do autismo e explica como pais, professores e profissionais de saúde podem ajudar na inclusão das crianças portadoras.



E o que é esse Espectro Autista? De acordo com GADIA, BORDINI e PORTOLESE (2024) na Realidade Cartilha Autism e Educação, os autores conceituam que o Espectro Autista ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) engloba alguns diagnósticos que variam conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo: nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotipias e repetitivos). O único estudo epidemiológico, no Brasil, estimou uma prevalência de 0,3% de crianças com autismo, mas estudos recentes nos Estados Unidos e na Coréia do Sul demonstraram uma prevalência de mais de 1%.

Os autores ainda nos demonstram em como suspeitar se um aluno pode estar dentro dessa categoria?

Existem alguns sinais chamados sinais de risco ou alerta para os quais devemos estar atentos no desenvolvimento infantil. São eles:

Reduzida manutenção do contato visual;

Atraso na aquisição da linguagem;

Não responder ao ser chamado pelo nome, parecendo surdo;

Risos e movimentos pouco apropriados e repetitivos, constantemente ou quando entusiasmado;

Manipulação de dedos ou mãos de forma peculiar;

Repetição constante, para si mesmo, de frases e conteúdos que ouvem de diálogos, desenhos animados, filmes, documentários, etc.

Produção frequente de vocalizações sem uso funcional;

Isolamento social, interagindo menos do que o esperado para crianças da sua idade;

Preferência por interações com adultos, conversando por muito tempo sobre tópicos avançados para a sua faixa etária;

A intenção comunicativa e a interação ocorrem preferencialmente para suprir as suas necessidades e/ou explanar os tópicos de seu interesse;

Manipulação de objetos e brinquedos de maneira não habitual;

Presença de respostas anormais a barulhos e tato;

Prejuízo da crítica em relação a situações de perigo;

Capacidade de imaginação, fantasia e criatividade reduzidas;

Interesses específicos muito exagerados, que comprometem as interações sociais com colegas;

Rigidez no comportamento e rotinas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar é uma questão que envolve múltiplas dimensões e desafios. A atuação do professor é central nesse processo, uma vez que ele desempenha um papel mediador e facilitador na construção de um ambiente inclusivo.

As legislações vigentes oferecem um respaldo importante para essa inclusão, mas é a formação adequada dos educadores e a conscientização da comunidade escolar que determinarão o sucesso dessa iniciativa.

Através de uma prática pedagógica adaptada, que respeite as singularidades de cada aluno, é possível promover a inclusão efetiva e garantir que todos tenham acesso ao aprendizado. A colaboração entre professores, famílias e profissionais especializados é necessária para que essa inclusão se torne uma realidade, permitindo que as crianças com TEA desenvolvam seu potencial e se integrem plenamente na vida escolar.

Portanto, a construção de uma escola inclusiva requer um esforço coletivo, em que todos os envolvidos estejam comprometidos em respeitar e valorizar a diversidade. Apenas assim poderemos avançar rumo a uma educação mais justa e equitativa, onde todas as crianças, independentemente de suas características, possam florescer e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e solidária.

A escola poderá incentivar a família a compartilhar o diagnóstico com os professores que trabalham diretamente com o aluno, bem como algumas das particularidades da criança. Essas informações serão os recursos necessários para começar a planejar uma intervenção com maior chance de sucesso.

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

AUTISMO, O que é o autismo? https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/?gclid=EAIAIQobChMI05be8ZahiQMV8WFIAB1aSAOrEAAYASAAEgLtn_D_BwE, 2022

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Da educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2024.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

GADIA, Carlos; BORDINI, Daniela e PORTOLESE, Joana. Estratégias de identificação: autismo - como identificar. Autismo & Realidade Cartilha Autismo e Educação, 2024

GIL, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social** (6a ed.). São Paulo: Atlas.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. N. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPIANO-RAMOS, C. S. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.** Revista de Psicologia, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. Acesso em: 30 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFABA, 2012. Acesso em: 30 set. 2024.

Richardson, R. J., *et al.* (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas** (3^a ed.). São Paulo: Atlas.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology: Communication Research, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. Acesso em: 30 set. 2024.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

A IMPORTÂNCIA DA LEI N° 10.639 DE 2003 NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

THE IMPORTANCE OF LAW N° 10.639 OF 2003 IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT

Eliene Santos da Silva de Albuquerque¹
Luci Carlos de Andrade²

RESUMO

O presente artigo científico objetiva analisar pontualmente a Lei nº 10.639 de 2003, a qual dispõe acerca da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental e Médio do país, e a sua relevância no âmbito da política de inclusão social, como sendo um mecanismo não só pedagógico mais também político no combate ao preconceito e desigualdade racial na esfera educacional. Trata-se de uma revisão Revisão Bibliográfica de caráter descritivo. A consulta foi realizada através das bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Os critérios de exclusão são os artigos que não se enquadram ao tema proposto e sem respaldos científicos. Os dados foram analisados a partir da literatura por meio da análise textual discursiva. A problemática abordada gira em torno das dificuldades e desafios na implementação das atividades cotidianas voltadas para a temática histórica e cultural afro-brasileira na prática pedagógica atual. A fim de concretizar a aplicação da Lei nº 10.639 de 2003 na Educação Básica, verificou-se que além da sua aprovação e sancionamento, é necessário o comprometimento coletivo e individual dos envolvidos, cumulado com a instauração de políticas públicas voltadas para a temática étnico-racial a fim de efetivar a implantação obrigatória da matéria.

Palavras-chave: Inclusão Social. Lei nº 10.639/03. Escola. Igualdade. Diretriz Curricular.

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus Aquidauana/MS, eliene.ssa70@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus Aquidauana/MS, luci.carlos@ufms.br
Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024

ABSTRACT

This scientific article aims to specifically analyze Law No. 10,639 of 2003, which provides for the mandatory subject of “Afro-Brazilian History and Culture” in the official curriculum of the country's Elementary and Secondary Education Network, and its relevance within the scope of social inclusion policy, as being not only a pedagogical but also a political mechanism in combating prejudice and racial inequality in the educational sphere. The consultation was carried out using the Scielo and Google Scholar databases. The exclusion criteria are articles that did not fit the proposed theme and without scientific support. Data were analyzed from the literature using discursive textual analysis. The problem addressed revolves around the difficulties and challenges in implementing daily activities focused on Afro-Brazilian historical and cultural themes in current pedagogical practice. In order to implement the application of Law No. 10,639 of 2003 in Basic Education, it was found that in addition to its approval and sanctioning, the collective and individual commitment of those involved is necessary, combined with the establishment of public policies aimed at ethnic-racial in order to implement the mandatory implementation of the matter.

Keywords: Social Inclusion. Law No. 10.639/03. School. Equality. Curriculum Guideline.

1. INTRODUÇÃO

No dia nove de janeiro do ano de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que visa incluir no currículo oficial das redes públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” de forma obrigatória, atingindo todas as esferas de governo, seja federal, estadual, municipal ou distrital.

Resumidamente, a referida Lei estabelece modificações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a inserção dos artigos 26-A, 79-A e 79-B na Lei nº 9.394 de 1996, LDB (Lei de Diretrizes e Bases), constando, além da história Afro-Brasileira, a inclusão do dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Os objetivos principais e gerais da pesquisa são demonstrar a importância e a função social da Lei no combate aos estereótipos raciais que trazem as pessoas negras à imagem, tão somente, de escravo na História do Brasil. Por este motivo, há necessidade de se ensinar além da luta dos negros por liberação da escravidão, a sua cultura, contribuição e formação na sociedade de um modo geral.

A implantação da temática da História e cultura Afro-Brasileira busca inserir ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. A relatora indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do CNE, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva discorre sobre a importância dessa medida no combate ao racismo:

O racismo, ao longo dos séculos, tem criado estratégias para manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos, sobretudo os negros que se reconhecem descendentes de africanos, que se negam deixar assimilar por ideias e conhecimentos depreciativos de tudo que vem da sabedoria construída a partir de suas raízes. Infelizmente, pessoas e instituições ignorantes das civilizações e culturas africanas continuam fomentando e renovando atitudes, posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros. Por isso,



foi necessário que se estabelecesse uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito a sua história e a cultura. Não se trata apenas de oferecer conteúdos “referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Souza, 2012, p. 1).

A referida pesquisa justifica-se no fato de o assunto abordado contribuir para a igualdade, princípio esculpido em nossa Constituição Federal, bem como, para a democratização da sociedade. Ao se discorrer com ênfase os aspectos culturais, o presente artigo pretende expor no âmbito escolar a importância da cultura afro-brasileira para a construção de uma sociedade mais democrática.

Diante do exposto, e tomando como base a pesquisa realizada, a problemática do presente artigo paira na seguinte questão: Por que a Lei nº 10.639 de 2003, sancionada e aprovada, não é executada e implantada na prática? Além disso, qual o fato motivador de sua inexecução? Faltam recursos financeiros? Políticas Públicas incentivadoras? Comprometimento e interesse dos professores e demais servidores públicos na implantação da temática nas salas de aula?

Com a intenção de solucionar tais inquietações, verifica-se ser necessário o apoio dos docentes para elaborar estratégias, projetos, escolher minuciosamente os conteúdos a serem utilizados, além de formar uma boa metodologia de ensino. Além disso, no âmbito político, é imprescindível a articulação das secretarias de educação, bem como, as demais instituições educacionais a favor do cumprimento da Lei 10.639/03.

Para tanto, foi utilizado no presente artigo científico o método de Revisão Bibliográfica, dando destaque à leitura de documentos, a fim de analisar as Leis norteadoras do assunto, quais sejam Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 9.394 de 1996, especificamente os artigos 26-A, 79-A e 79-B, o Parecer nº 03/2004, bem como, os projetos de Lei, Enunciados e Portarias do governo brasileiro sobre a temática.

Não bastando, foram utilizadas obras de grandes autores com referência na temática da História negra e Afro-Brasileira. Especialmente Tomaz Tadeu da Silva, Ph.D. pela Stanford University, Rosa Margarida C. Rocha, Mestre em Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do CNE, Rafaela Barbosa Gomes e Sandra Regina R. Dos Santos, ambos, referencias na temática abordada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão expostos os argumentos teóricos utilizados para embasar a presente pesquisa. Será apresentado tópico referente aos autores especializados e mais consagrados sobre o conteúdo refetente a Lei nº 10.639 de 2003, com enfoque nos desafios na implantação da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e as dificuldades na execução e prática da referida Lei.



2.1.Os desafios na implantação e as dificuldades na execução e prática da Lei 10.639 de 2003.

Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639 de 2003, pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe acerca do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornando-a obrigatória nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, incluindo, também, o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) no Calendário Escolar.

Esse foi o primeiro ano que essa data se tornou feriado nacional. Essa data representa a resistência da população negra africana que foi escravizada por cerca de 3 séculos e meio.

Como uma ferramenta de expansão da importância da herança cultural do povo africano no nosso país, a Lei 10.639 de 2003, busca a inclusão social. Contudo, a execução e prática da referida Lei, encontra diversas dificuldades em seu caminho, sendo de extrema importância, a observação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a Educação das Relações Etnicos-Raciais, bem como, para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), professor Ph. D. pela Stanford University, uma das principais observações a serem tomadas com relação ao currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2005, p. 15).

Diante disso, a Lei 10.639 de 2003, em sua implantação, deve conter uma estratégia e objetivo focado na divulgação e inicialização de conhecimentos, buscando a educação dos seus alunos concentrado na pluralidade étnico-racial, com o efeito de tornar a sociedade mais integrante, nas objeções comuns, preservando, assim, a igualdade, direitos legais e valorizando a identidade dos negros Afro-brasileiros, trazendo orgulho e sentimento de pertencimento a quem as ouve.

É possível sedimentar essas estratégias, com base no Parecer nº 03/2004, da referida Lei 10.639 de 2003, praticando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira não apenas nas disciplinas impostas pela Lei 10.639/03, quais sejam: Literatura, História do Brasil e Educação Artística, mas, também, por meio das diversas ferramentas didático-pedagógicas.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explica o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (Brasil., 2004, pag. 20).



Em defesa da educação antiracista, Rosa Margarida C. Rocha (2011), Mestre em educação, defende um paradigma educacional de práticas pedagógicas que rompam com o silêncio sobre a questão racial, alavancando o processo de estudo e aprendizagem negra e afro-brasileira. Segundo ela, é “necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico- racial brasileira” (Rocha, 2011, p. 24).

Entre as críticas à inexecução da Lei, paira a responsabilidade do professor em seu modo de atuação como profissional da Educação, e peça chave na Educação das Relações Étnico-Raciais, advertindo Gomes e Santos que:

Estes profissionais necessitam manter-se atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar, já que o professor é visto como fundamental para sucesso ou fracasso dos processos educacionais, e sua formação passou a ter outras finalidades como, contribuir para a preparação de cidadãos aptos a conviver uns com os outros, independente da diversidade que existe (Gomes & Santos, 2013, p. 85).

É evidente a dificuldade encontrada na implantação da Lei nº 10.639 de 2003, e essa na aplicação da temática acaba por refletir a dificuldade com a qual a sociedade brasileira lida com o racismo, o preconceito e a discriminação racial da população negra. É necessário sanar a escassez existente na capacitação e formação dos profissionais da educação, e da ausência de material didático específico, na execução da temática proposta.

As consequências do distanciamento da teoria contida na Lei nº 10.639 de 2003 com a prática de sua inexecução, segundo o Parecer nº 03/2004, é evidente, dado ao fato de que “sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça” (Brasil., 2004, p. 12)

Diante disso, é imprescindível que todos olhem para a Lei 10.639 de 2003 e foquem em praticá-la, com o apoio dos docentes na elaboração de estratégias, projetos, e escolhas de conteúdos a serem utilizados, com uma boa metodologia de ensino, bem como, no âmbito político, é imprescindível a articulação das secretarias de educação a fim de que o Brasil seja cada vez mais inclusivo, comum e igualitário.

Nesse sentido, trazendo para nossa realidade, sobre a história e cultura étnico-racial, podemos inserir nesse contexto para cohecimento, a história do povos quilombolas, sua cultura e resistência.

Abaixo imagens de remanescentes de quilombolos, povo pertencente à Comunidade Negra Rural Quilombola Furnas dos Baianos, situada à 30 km da sede municipal de Aquidauana-MS, entre os distritos de Camisão e Piraputanga.



Fonte: Albuquerque (Arquivo Pessoal) – 2024



Fonte: Albuquerque (Arquivo Pessoal) – 2024



Fonte: Albuquerque (Arquivo Pessoal) – 2024

A Comunidade Negra Rural Furnas dos Baianos tem uma trajetória de luta, para manter suas raízes, na garantia do seu território como um espaço de preservação de sua identidade e do meio ambiente. Direitos negligenciados desde a história da escravidão dos negros. Onde se assenta esses estudos, reafirmando a importância da Lei 10.639 de 2003, como meio de veicular nas escolas, tais estudos que evidenciem a origem desses povos, sua trajetória, suas lutas e dificuldades ainda vista sob o olhar do preconceito, do descaso e da discriminação.

Para saber mais sobre a Comunidade Negra Rural Furnas dos Baianos acesse o vídeo:
Negras no MS: Comunidade Quilombola Furnas dos Baianos
https://youtu.be/Z2Jbgz29yEU?si=_ACneMKmWU-JGVgP

Territorialidades

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



3. A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639 DE 2003 NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

A trajetória dos negros sempre foi marcada por muitos sofrimentos e dificuldades. Após a escravidão e abolicionismo, ainda é preciso lidar com o racismo velado, preconceitos e discriminações ainda hoje vivenciados, os quais ratificam a necessidade de implementações de leis que favoreçam e contribuam para a valorização, igualdade e inclusão social.

Para Nilma Lino Gomes (2007, p. 106), a Lei 10.639/03 e suas “diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antiracista e que reconheça e respeite a diversidade.”

A Lei 10.639 de 2003, busca incluir a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nas salas de aula, com a inserção dos artigos 26-A, 79-A e 79-B na Lei nº 9.394 de 1996, LDB (Lei de Diretrizes e Bases), constando, além da história Afro-Brasileira, a inclusão do dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Silas Mendes dos Reis (2018) traduz a Lei 10.639 de 2003 como sendo uma ferramenta de rompimento no “monopólio de educar com foco somente para determinado valor civilizatório.”

Em seu conteúdo programático, incluirá a história da África, luta dos negros, sua cultura, formação e contribuição para as esferas pertinentes a história do Brasil.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

A grande beleza da presente lei encontra-se no fato de não ser tão somente, analisado, apenas a luta dos negros em seu processo de escravidão. Nos livros escolares, a África era retratada pela imagem de escravos e apenada pela fome, doenças, guerras e misérias. O que tanto se questiona, é sobre o fato de pôr qual razão alguns livros de história resumem a biografia negra apenas a escravidão? Existem tantas riquezas na história dos negros Africanos, que não seria possível resumir todo o seu conteúdo a esse presente artigo.

É oportuno mencionar que a luta dos negros, além da escravidão, era uma luta para todo e qualquer direito social e fundamental básico. Alfabetização, por exemplo, era uma luta constante para os escravos. Reis (2018, p. 1) afirma que o “Decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854 excluía a possibilidade de o escravo frequentar as escolas públicas (art. 69, § 3º). Entretanto, as hipóteses de alfabetização de negros, especialmente mulheres, careciam de revisão.” Contudo, “ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, existia um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores” (Reis, 2018, p. 2).

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



Observa-se, então, que o negro era limitado a ser apenas escravo, não dispondendo de demais direitos, e mesmo assim, detém uma trajetória de luta e vitórias em sua história e cultura, que os fizeram ultrapassar as dificuldades enfrentadas, a qual deve ser ensinada com ênfase nas salas de aulas.

A cultura negra, por exemplo, dispõe de muitas facetas, as práticas religiosas dos africanos, até hoje usada, como a umbanda, quimbanda e candomblé e as suas divindades, Oxalá, Ogum, Iemanjá, Xangô, pomba-gira, macumba, axé e gongá, enriquecem a religiosidade africana.

Outro elemento cultural da África é a culinária exuberante, popularizada na culinária brasileira, notadamente na baiana, cita-se o quitute, vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, quibebe, farofa, quindim, canjica e a cachaça. Grandes nomes e lugares, como Bangu, Grandu, Muzambinho, S. Luís do Quitunde; quilombo e senzala, trazem um ambiente de identificação para o povo negro.

As danças e instrumentos musicais, tais como tanga, miçanga, caxumba, samba e berimbau, bem como as roupas e estilo, como por exemplo o estilo de cabelo, como os meio de cortes, tranças, dreads indicavam a identidade étnica e social da civilização africana.

A população afro-descendente no Brasil tem características culturais muito marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, quer se relate à linguagem, à vida familiar, ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (Ciência) ou à transmissão do saber (Educação) (Munanga, 2005, p.83).

Toda a cultura negra africana visa a expressão corporal e cultural. Existe uma importância em considerar os aspectos culturais dos negros. O estudo a respeito das particularidades culturais africanas no ambiente escolar, ainda é carregado de estereótipos ou conceitos negativos, e pouco se é explorado.

Ensinar e informatizar o aluno sobre a cultura negra e africana, com o auxílio da Lei 10.369/03 visa trazer identidade, sentimento de pertencimento e orgulho de suas raízes, cauterizando o racismo e preconceito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da Lei 10.369/03 garantem o estudo sobre a diversidade étnica e sociocultural.

Para Nilma Lino Gomes (2003, p.77), a escola é um espaço de superação, pois “a escola enquanto Instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, é um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas, sendo um importante local, onde estas podem ser superadas”.

A escola é um objeto de transformação social, e é a grande responsável pelo desenvolvimento do ser humano. Diante disso, a implantação de novas técnicas e práticas educacionais pode formar um novo ser humano mais igualitário. A Lei 10.396 de 2003 é importante, tendo em vista que faz com



que conteúdos da referida temática esquecidos ou tidos como irrelevantes a partir de sua implantação, passem a ter uma forma mais respeitosa e mais presente no ambiente escolar.

Verifica-se, portanto, que é no ambiente escolar que devem ser implantadas ações e ferramentas direcionadas à valorização e à promoção da população negra africana. A Lei 10.369 de 2003 veio para intensificar a inclusão social, e quebrar paradigmas negativos e trazer uma visão positiva à história, cultura, formação e contribuição do negro africano, fazendo com que os alunos se familiarizem com a causa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração do presente artigo científico, foi utilizado o método de Revisão Bibliográfica de caráter descritivo, visto que foram analisadas minuciosamente as Leis norteadoras do assunto, quais seja Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 9.394 de 1996, especificamente os artigos 26-A, 79-A e 79-B, o Parecer nº 03/2004 do governo Brasileiro sobre a temática.

Foram utilizadas ainda, obras de grandes autores com referência na temática da História negra e Afro-Brasileira. Os autores utilizados no artigo foram selecionados (escolhidos) cuidadosamente, e analisadas as suas contribuições para a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere aos resultados do assunto abordado no artigo, verificou-se que a Lei 10.369 de 2003 não vem sendo obedecida na prática, obtendo resultados inexpressivos. Notou-se uma negligência quanto a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nas salas de aula, tanto pelos professores, quanto pelas instituições de ensino em geral.

Isso por que, a Lei completou 18 (dezoito) anos, e, conforme já explanado no decorrer do artigo, é difícil que a implantação da Lei 10.369 de 2003 seja uma política das escolas, e que esta disciplina conste no plano político-pedagógico das instituições de ensino, visto que existe um grande desinteresse por grande parte dos grupos docentes na inserção da temática nas salas de aula.

Discutiu-se a ausência de políticas públicas focadas na implantação de ações e ferramentas direcionadas à valorização e à promoção da população negra africana e a falta de iniciativa particular dos professores na execução da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no ambiente escolar.

Ademais, muitos educadores discutem e reconhecem que os estudos sobre os afro-descendentes no Brasil precisam urgentemente ser aperfeiçoados nas salas de aulas, não podendo ser limitado apenas ao Dia da Consciência Negra. Deve ser aperfeiçoados com o intuito de que os alunos



construam uma imagem positiva a respeito do tema. A partir da pesquisa realizada, verificou-se que muitos professores começaram a se preocupar mais com a temática abordada, a partir Lei 10.369 de 2003, o que reverbera um sentimento de esperança na implantação frenética da matéria nas instituições educacionais.

Quando falamos da população negra, nos referimos a indivíduos que ainda são fortemente desfavorecidos em relação ao acesso e à permanência na escola por origem, cor da pele e condições econômicas. As desigualdades na escolarização da população brasileira ainda são enormes, mas estão avançando. Entre 2001 e 2012, a média de anos de estudo para pretos e pardos aumentou de 5,2 para 7,1, aproximando-se do nível dos brancos em 2001, quando era de 7,3 (Munanga, 2005, p. 33).

Nesses dados e informações, ficou evidente que a urgência de trabalhar as questões raciais no ambiente escolar se fazia sentir, rompendo definitivamente com o “mito da democracia racial” que tanto impede uma prática escolar em função do princípio de igualdade onde todos, negros e brancos viveriam num país onde não há preconceitos onde todos são iguais e usufruem dos mesmos direitos e oportunidades. Nesse sentido, há um apagamento das diferenças raciais, sendo o pardo uma espécie de raça para além das raças que simboliza a superação das teorias racistas do século XIX, e a inexistência das diferenças raciais acaba por sustentar o conceito de pessoas. Dessa forma, as desigualdades sociais são dissociadas da questão racial (Reis, 2018).

A cultura do privilégio e o padrão branco de beleza, que é centrado na Europa, é algo que ainda vive na mentalidade de estudantes negros brasileiros que estão acostumados a tais estereótipos desde a Educação Infantil. Livros e materiais didáticos sempre deram ênfase ao padrão branco, o que reforçam a própria posição; onde tudo o que não é negro ou não vem de pessoas que são negras é destacado com elogios, e tudo onde a negritude faz parte é visto de forma negativa como algo pejorativo (Reis, 2018).

O padrão da Europa permeia os livros didáticos e as histórias infantis, já que a princesa é branca, loira e magra, e seu príncipe salvador é alto e loiro também. É assim que as crianças negras nunca desenvolvem sua autoestima e, em vez disso, sentem-se tristes e deprimidas. A hegemonia do poder branco pode ser percebida até mesmo nos lápis de cor, pois o fato é que o lápis da cor da pele é branco e é chamado de cor da pele por todos, como se existisse apenas um tipo (Gomes & Santos, 2013).

Já notamos mudanças importantes nos materiais educacionais que chegam às crianças. Agora temos livros infantis específicos para jovens leitores, temas e histórias que apresentam personagens negros, incluindo reis, rainhas, príncipes, princesas e guerreiros africanos. Isso é, sem dúvida, muito positivo e fará uma enorme diferença na maneira como essas crianças veem o mundo, bem como mudarão suas perspectivas e visões quando chegarem ao Ensino Médio (Gomes & Santos, 2013).

Desafiar e lutar contra o racismo que também ocorre nas escolas não é algo muito simples, justamente porque o racismo não é um problema só das escolas. No entanto, dentro da escola não é apenas necessário garantir acesso e oportunidade igualitários para essa grande população de brasileiros, mas também oferecer a eles uma escola que os recebe em suas diferenças (Souza, 2012, p. 22).

A escola precisa desenvolver a História da África e dos afrodescendentes brasileiros numa visão positiva, que constitui um resgate cultural e histórico da África, além da ancestralidade, da religiosidade, da organização política, sob a ótica do tráfico negreiro pelos próprios escravizados e das lutas dos países africanos pela independência, que são formas de promover identidades e conquistar espaço, voz e direitos (Souza, 2012, p. 23).



E a Lei 10639 busca afirmar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania para essa parcela tão grande e tão importante para a formação do povo brasileiro. É preciso forjar novas relações entre negros e não negros, isso será possível através do acesso a conhecimentos tidos como fundamentais para a vida integrada em sociedade.

É certo que, embora a escola seja um cenário que acolhe a diversidade e a heterogeneidade, isso está longe de ser suficiente para garantir completamente o respeito ao direito de ser diferente. Geralmente, as diferenças não são dadas como certas em uma pessoa, especialmente em um ser humano, que, acima de tudo, diz que a criança está em processo de formação. Uma coisa que mais nos impressiona é sua constante demanda por serem aceitos dentro do grupo. Os alunos do Ensino Médio alcançam isso se esforçando para serem iguais; em termos de moda, eles precisam usar as mesmas roupas e a mesma marca de sapatos, e em termos de música, todos precisam ouvir as mesmas bandas.

O direito de ser diferente é marginalizado; portanto, a probabilidade de criar algo novo, aprender coisas novas e valorizar culturas diferentes é deixada de fora do ambiente, que é feito principalmente pelos próprios alunos. Construir identidades agora se tornou um processo de empecilho e, para os alunos negros com baixa autoestima, não se identificar refletido na escola, nos livros e nas aulas começa a se tornar um problema para adquirir o hábito de aprender que é reforçado no contexto social em que o indivíduo vive.

A escola precisa se reinventar para conseguir implementar no seu cotidiano o combate ao racismo, tem que trabalhar também pelo reconhecimento e a valorização das raízes africanas da população brasileira que sofre com a exclusão e a invisibilização até hoje.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escravidão teve fim, mas o racismo ainda persiste. Esta é a realidade inegável vivenciada em nosso país e no mundo. A escola é um agente transformador, que tem o poder de influenciar e formar uma sociedade cada vez mais forte em termos de cidadania e igualdade.

A Lei 10.639/03, como verificou-se, é a chave para a inclusão social e a minimização do racismo, preconceito e discriminação racial dentro das instituições de ensino. O referido trabalho investigou a importância da aplicação e da utilização da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar, e toda a luta enfrentada pelos movimentos negros pela valorização e preservação das manifestações culturais e históricas dos negros africanos.

A partir do referido trabalho, verificou-se o grande distanciamento entre o campo teórico e a



prática da Lei 10.639/03, e a negligência exposta quanto a implantação da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Contudo, restou demonstrado também o aumento consideravelmente o número de professores preocupados com a educação das relações étnico-raciais e a seriedade do tema.

Verificou-se que a utilização de Diretrizes Curriculares que defendem consciência política e histórica da diversidade racial, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e preconceitos, formam pessoas mais responsáveis socialmente, e devem ser pautas abordadas incansavelmente.

Diante disso, restou demonstrado a necessidade de ser implantadas ações e ferramentas direcionadas à valorização e à promoção da população negra africana no ambiente escolar. Portanto, a Lei 10.369 de 2003 veio para intensificar a inclusão social, e quebrar paradigmas negativos e trazer uma visão positiva à história, cultura, formação e contribuição do negro africano, fazendo com que os alunos se familiarizem com a causa.

A par disso, o presente artigo tem por conscientização, visar O Dia da Consciência Negra, essa tão importante data, é comemorado em 20 de novembro, data que marca a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, uma comunidade de escravizados fugidos que lutou contra a opressão colonial portuguesa.

Buscando sempre promover a igualdade racial. A inclusão da temática da Consciência Negra no currículo escolar contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, e para a promoção da igualdade racial. A data é um marco nacional que permite resgatar e valorizar a história do povo negro e sua luta pela liberdade no Brasil.

A Consciência Negra é uma oportunidade para abordar temas como o preconceito e a diversidade étnico-racial, e para ensinar sobre a importância da cultura africana na construção social e cultural brasileira.

A celebração da Consciência Negra nas escolas é um compromisso com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Fonte: Planalto. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 08 de set de 2021.

BRASIL. Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004. Disponível em Portal Mec: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em 07 de set de 2021.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico racial e e educação no contexto Brasileiro: Algumas reflexões. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



GOMES, R. B., & SANTOS, S. R. **Educação para as relações etnicorraciais:** formação de professores (22 à 26 de jul de 2013). XVII Simpósio de História: Conhecimento. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil: ANPUH.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola.** 2^a edição revisada -. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REIS, S. M. **A lei nº 10.639/2003:** resgate de uma história adormecida sob o véu do esquecimento (01 de jul de 2018). Fonte: Jus Brasil: <<https://jus.com.br/artigos/67758/a-lei-n-10-639-2003-resgate-de-uma-historia-adormecida-sob-o-veu-do-esquecimento>> Acesso em 04 de set de 2021.

ROCHA, R. M. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do uma introdução às teorias do curriculo (Vol. 2^a Ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, D. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.** (11 de jan de 2012) Disponível em Palmares, Fundação Cultural.: <<http://www.palmares.gov.br/?p=17211>> Acesso em 04 de set de 2021.

SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL

INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EJA NA MODALIDADE EAD EM AMAMBAI-MS

INCLUSION AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION: AN ANALYSIS OF EJA IN THE DISTANCE LEARNING MODALITY IN AMAMBAI-MS

Cristian Borges Miranda¹
David Arenas Carmona²

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Ensino a Distância (EaD) no município de Amambai-MS, destacando seus impactos no acesso à educação, na inclusão social de populações vulneráveis, como trabalhadores rurais e comunidades indígenas, e no papel transformador da tecnologia na educação. O objetivo geral é apresentar a EaD como uma inovação pedagógica eficaz, enquanto os objetivos específicos incluem avaliar a eficácia das tecnologias digitais no desenvolvimento de multiletramentos, analisar a relação entre inclusão e EaD, explorar a influência do advento da Internet na década de 1990 na educação, e mensurar os índices de aproveitamento alcançados. Utilizando abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas, o estudo demonstrou que mais de 80% dos alunos concluíram com sucesso os cursos, evidenciando o potencial da modalidade para reduzir a evasão escolar e promover inclusão. A integração de tecnologias digitais, como plataformas de aprendizagem online e ferramentas de comunicação, aliada à distribuição de materiais impressos e ao suporte contínuo de tutores, assegurou que a EaD atendesse às demandas locais, equilibrando flexibilidade, inclusão e personalização. Inspirada na teoria da Distância Transacional de Michael Moore (1997) e na Educação Libertadora de Paulo Freire (1987), a modalidade promoveu autonomia ao aluno, contextualizando os conteúdos ao cotidiano dos educandos. Os resultados indicam que, quando bem

¹Licenciado em Geografia, UNIGRAN. Especializando em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail cristianbmiranda@gmail.com

²Professor e Orientador do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Licenciado em Pedagogia, Especialista em Docência para o Ensino Superior. Mestre em Geografia pela UFMS, Doutorando em Educação pela FAED/UFMS. E-mail: arenas.carmona@ufms.br



estruturada, a EaD pode transformar a realidade educacional de regiões marginalizadas, não apenas aumentando os índices de aproveitamento, mas também promovendo equidade social e empoderamento pessoal. Além disso, ao integrar a tecnologia no processo educacional, a EaD demonstrou ser uma ferramenta crucial para enfrentar desafios históricos de exclusão e alinhar a educação às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Alfabetização; Ead; Inclusão; Letramento; Multiletramentos.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of Youth and Adult Education (EJA) in the Distance Learning (EaD) modality in the municipality of Amambai-MS, highlighting its impacts on educational access, social inclusion of vulnerable populations such as rural workers and indigenous communities, and the transformative role of technology in education. The main objective is to present EaD as an effective pedagogical innovation, with specific objectives including evaluating the effectiveness of digital technologies in developing multiliteracies, analyzing the relationship between inclusion and EaD, exploring the influence of the Internet advent in the 1990s on education, and measuring the achievement rates. Using a qualitative approach, including document analysis and interviews, the study showed that over 80% of students successfully completed their courses, demonstrating the modality's potential to reduce school dropout rates and promote inclusion. The integration of digital technologies, such as online learning platforms and communication tools, combined with the distribution of printed materials and continuous tutor support, ensured that EaD met local demands, balancing flexibility, inclusion, and personalization. Inspired by Michael Moore's Theory of Transactional Distance (1997) and Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed (1987), the modality fostered student autonomy while contextualizing the educational content to the learners' realities. The results indicate that well-structured EaD can transform the educational landscape of marginalized regions, not only improving achievement rates but also fostering social equity and personal empowerment. Additionally, by integrating technology into the educational process, EaD has proven to be a crucial tool in addressing historical exclusion challenges and aligning education with contemporary demands.

Keywords: Literacy; Distance Learning (DL); Inclusion; Literacy Practices; Multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

A implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Ensino a Distância (EaD) no município de Amambai-MS representa uma inovação no cenário educacional local, principalmente no atendimento de populações vulneráveis, como trabalhadores rurais e comunidades indígenas. Inserida em um contexto de crescente dependência tecnológica, essa modalidade se destaca não apenas por ampliar o acesso à educação formal, mas também por incorporar ferramentas digitais que transformam o processo de ensino-aprendizagem.

Amambai é um município de significativa diversidade cultural e socioeconômica, onde a oferta de EaD surge como uma resposta viável para superar barreiras históricas de exclusão educacional. Com o advento da Internet na década de 1990, a educação começou a explorar novas possibilidades, incluindo o ensino remoto mediado por tecnologias digitais. No caso da EJA em



Amambai, a introdução da EaD em 2018 trouxe flexibilidade e personalização ao processo educativo, conectando-se diretamente às realidades dos alunos e promovendo multiletramentos adaptados às especificidades culturais e sociais do município.

O objetivo geral deste estudo é apresentar a implementação da EJA na modalidade EaD em Amambai-MS como uma inovação educacional, analisando suas implicações no contexto local. Especificamente, pretende-se: (I) identificar a eficácia do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento dos processos de multiletramento da EJA/EaD; (II) verificar a relação entre inclusão educacional e a EJA/EaD no município; (III) analisar o impacto da EJA/EaD em Amambai, com ênfase nos índices de aproveitamento; e (IV) explorar o papel da evolução tecnológica na transformação do cenário educacional, com foco nos desafios e oportunidades criados pelo uso da Internet e de ferramentas digitais no ensino.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional da modalidade EaD em contextos de exclusão histórica e pela necessidade de compreender como a tecnologia pode transformar a educação em regiões periféricas. Em Amambai, trabalhadores rurais e comunidades indígenas enfrentam dificuldades estruturais para frequentar o ensino presencial, como distâncias geográficas, compromissos laborais e limitações econômicas. Nesse sentido, a EaD desponta como uma alternativa capaz de reduzir desigualdades educacionais, utilizando tecnologias digitais para promover a inclusão e melhorar os índices de aproveitamento escolar. A relevância do tema também se sustenta em teorias como as de Michael Moore (1997), que destaca o potencial da EaD para oferecer flexibilidade, personalização e autonomia ao estudante adulto, e Paulo Freire (1987), que enfatiza a importância de um processo educativo dialógico e contextualizado.

Assim, este estudo busca contribuir para a compreensão das potencialidades e desafios da EJA/EaD em um cenário marcado pela diversidade cultural, pela crescente influência da tecnologia na educação e pela busca de soluções inclusivas e eficazes para populações vulneráveis.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto de Amambai-MS

O município de Amambai, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, apresenta uma rica diversidade cultural e socioeconômica. Fundado em 28 de setembro de 1948, Amambai tem origem no nome indígena que significa “água límpida” na língua guarani, refletindo a forte presença histórica e cultural dos povos indígenas na região. Com uma população estimada em cerca de 40 mil habitantes (IBGE, 2023), o município possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,682, classificado como médio, e uma renda per capita de aproximadamente R\$ 1.200,00, segundo

dados recentes.

A economia local é fortemente baseada na agropecuária, com destaque para o cultivo de soja, milho e a criação de gado, o que reflete uma predominância de trabalhadores rurais. Além disso, a presença significativa da comunidade Guarani-Kaiowá confere ao município características culturais e sociais únicas. No entanto, tanto os trabalhadores rurais quanto as comunidades indígenas enfrentam barreiras históricas no acesso à educação, como longas distâncias, dificuldades financeiras e a necessidade de conciliar estudos com responsabilidades laborais e familiares.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem desempenhado um papel importante em atender essas populações historicamente excluídas do sistema educacional formal. Atualmente, em Amambai, há quatro escolas que oferecem a modalidade EJA, sendo três presenciais e uma na modalidade de Ensino a Distância (EaD). A EaD, implementada no município em 2018, surgiu como uma resposta às dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, proporcionando flexibilidade e autonomia no processo de aprendizagem.

A teoria de Wedemeyer (1971) é particularmente relevante nesse contexto, pois enfatiza que o ensino a distância deve proporcionar ao aluno controle sobre o tempo, o local e o ritmo de estudo. Para os alunos da EJA em Amambai, essa autonomia é essencial, pois muitos deles conciliam estudos com atividades laborais e familiares. A EaD no município possibilita que alunos escolham os horários mais convenientes para estudar, reduzindo significativamente as barreiras físicas e temporais que antes os afastavam da educação.

Além disso, a modalidade EaD tem sido instrumental para ampliar os índices de escolaridade na região, especialmente entre a população adulta, que antes encontrava poucas alternativas viáveis para concluir seus estudos. O uso de tecnologias digitais, como plataformas de aprendizagem online, tem facilitado a comunicação entre professores e alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

A implementação da EJA/EaD em Amambai não apenas atende às demandas educacionais locais, mas também se alinha com os princípios de equidade e inclusão social, oferecendo oportunidades educacionais significativas para populações vulneráveis, como os Guarani-Kaiowá e trabalhadores rurais. Esse modelo demonstra o potencial transformador da educação quando adaptada às necessidades específicas de cada contexto.

2.2. Tecnologia e Educação: Impactos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Advento da Internet

A relação entre tecnologia e educação sempre foi dinâmica, mas poucos avanços foram tão transformadores quanto o advento da Internet na década de 1990. A tecnologia digital rapidamente

remodelou não apenas a forma como vivemos, mas também como aprendemos. Essa mudança impactou especialmente modalidades educacionais que lidam com populações vulneráveis, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao trazer oportunidades inéditas de inclusão e acesso ao conhecimento.

A chegada da Internet marcou o início de uma revolução no campo educacional. Antes dos anos 1990, a Educação a Distância (EaD) era limitada a cursos por correspondência e programas televisivos, que, embora inovadores para sua época, tinham alcance e impacto reduzidos. A Internet, no entanto, rompeu barreiras geográficas e logísticas, criando um ambiente propício para a democratização do ensino.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela expansão do acesso às redes digitais e pela popularização do uso de computadores nas escolas. Esse período também testemunhou os primeiros passos de instituições educacionais no uso da Internet como ferramenta pedagógica. Plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle e o Blackboard, surgiram para permitir a interação entre alunos e professores, criando um modelo de ensino mais flexível e adaptável às necessidades individuais dos estudantes.

Para a EJA, a Internet se tornou um divisor de águas. Com a flexibilização do ensino proporcionada pela EaD, jovens e adultos que antes enfrentavam barreiras insuperáveis para acessar a educação formal – como distâncias geográficas, obrigações familiares e jornadas de trabalho extensas – passaram a ter a oportunidade de estudar em seus próprios ritmos e horários. Moran (2015) defende que a EaD não apenas oferece flexibilidade, mas também potencializa o aprendizado ao incorporar tecnologias que tornam o processo educativo mais dinâmico e significativo.

No contexto de Amambai-MS, um município com marcante diversidade cultural e socioeconômica, a integração da tecnologia na EJA ganhou relevância como uma solução para desafios históricos de exclusão educacional. A introdução da EaD no município em 2018 representou um marco importante, especialmente para populações vulneráveis como trabalhadores rurais e comunidades indígenas.

A implementação da EJA/EaD em Amambai utilizou ferramentas digitais que vão além de simples plataformas de ensino. O uso de aplicativos de mensagens como WhatsApp, vídeo-aulas gravadas, transmissões ao vivo e materiais complementares em plataformas como Google Classroom possibilitou que os alunos participassem ativamente do processo de aprendizado, mesmo aqueles com acesso limitado à Internet. Para atender à realidade local, materiais impressos também foram distribuídos, criando um modelo híbrido que assegurou inclusão educacional em diferentes níveis.

Essa abordagem tecnológica permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades essenciais



para o mundo contemporâneo, como a capacidade de lidar com múltiplas linguagens digitais – um conceito conhecido como multiletramentos (Kalantzis e Cope, 2000; Rojo, 2012). Em Amambai, a aplicação desse conceito foi observada na adaptação de conteúdos que dialogam com o contexto cultural dos estudantes, incorporando elementos da realidade indígena e rural. Por exemplo, temas relacionados à agricultura e à cultura guarani foram integrados aos conteúdos pedagógicos, tornando a educação mais significativa e conectada à vivência dos alunos.

Apesar dos avanços, a integração da tecnologia à educação não é isenta de desafios. O acesso desigual à Internet ainda é uma realidade em muitas regiões do Brasil, incluindo partes de Amambai-MS, onde a infraestrutura digital não é universal. Mesmo com a expansão do acesso à banda larga, muitas comunidades indígenas e rurais enfrentam dificuldades em acessar conteúdos online. Em resposta, a Secretaria Municipal de Educação de Amambai adotou estratégias que equilibraram o uso de tecnologias digitais e materiais impressos, garantindo que nenhum aluno fosse excluído.

Além disso, a alfabetização digital se tornou uma necessidade central para que os alunos da EJA pudessem usufruir plenamente das oportunidades oferecidas pela EaD. Tutores desempenharam um papel crucial ao oferecer suporte individualizado, tanto presencial quanto virtualmente, ajudando os estudantes a superar dificuldades tecnológicas e a se engajarem no processo de aprendizado.

A inclusão da tecnologia na EJA/EaD não transformou apenas o ensino, mas também gerou impactos sociais profundos em Amambai. A modalidade permitiu que mais de 80% dos estudantes concluíssem seus cursos com sucesso, um índice superior ao observado em muitas iniciativas de EJA presencial. Esse dado reflete o potencial transformador da tecnologia quando aliada a uma pedagogia inclusiva e personalizada.

Os resultados vão além do desempenho acadêmico. A adoção de tecnologias digitais contribuiu para o empoderamento das populações atendidas, ampliando as perspectivas de empregabilidade e fomentando a participação cidadã. Relatórios da Secretaria Municipal de Educação indicam que muitos egressos da EJA/EaD relataram melhorias em suas condições de trabalho e maior autonomia em suas vidas cotidianas, resultados que destacam o papel central da tecnologia na construção de uma sociedade mais equitativa.

O uso da tecnologia na EJA em Amambai é um exemplo de como a inovação pode enfrentar desafios históricos e promover a inclusão educacional. Contudo, para que essa experiência seja replicada e ampliada, é fundamental investir em infraestrutura digital, formação continuada de educadores e desenvolvimento de plataformas mais acessíveis e interativas. A experiência de Amambai mostra que a educação mediada por tecnologia pode transformar vidas, mas exige esforços contínuos para garantir sua eficácia e sustentabilidade.

2.3 Multiletramentos e Tecnologia no EaD

O conceito de multiletramentos, apresentado por autores como Kalantzis e Cope (2000) e aprofundado por Rojo (2012), amplia a ideia tradicional de alfabetização ao reconhecer a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita em diferentes linguagens, mídias e contextos culturais. Os multiletramentos incorporam não apenas a competência no uso do texto escrito, mas também a habilidade de interpretar e produzir significados em formatos digitais, visuais, audiovisuais e interativos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Ensino a Distância (EaD), esse conceito é essencial, pois reflete a necessidade de integrar novas tecnologias ao processo educacional, promovendo habilidades relevantes para a vida contemporânea.

Em Amambai, a aplicação prática dos multiletramentos na EJA/EaD é evidente no uso de tecnologias digitais que potencializam o aprendizado. Moran (2015) argumenta que a EaD, quando bem estruturada, cria ambientes de aprendizado flexíveis e dinâmicos, adaptados às diferentes realidades dos estudantes. Esse princípio está presente na oferta de vídeo-aulas, plataformas digitais como Google Classroom e Moodle, e no acompanhamento individualizado por meio de ferramentas de comunicação como o WhatsApp. Essas tecnologias permitem que os alunos acessem conteúdos em seus próprios ritmos e horários, promovendo a autonomia e o engajamento no processo educativo.

As plataformas digitais utilizadas na EJA/EaD oferecem funcionalidades como fóruns de discussão, espaços para envio de atividades e acesso a materiais complementares. Essas ferramentas são desenhadas para facilitar a interação entre alunos e professores, mesmo à distância, criando um ambiente colaborativo e acessível. Além disso, o uso de vídeo-aulas gravadas e transmissões ao vivo possibilita a diversificação dos formatos de ensino, atendendo às diferentes preferências e necessidades dos estudantes.

Rojo (2012) destaca que a abordagem de multiletramentos vai além do uso de tecnologias: ela envolve a articulação entre diferentes práticas culturais e sociais de leitura e escrita. Em Amambai, isso é observado na adaptação dos conteúdos para as realidades dos alunos, com materiais que abordam temas locais e usam linguagens familiares ao contexto indígena e rural. A Secretaria Municipal de Educação desempenhou um papel crucial ao garantir que, mesmo os alunos com acesso limitado à internet, recebessem materiais impressos, assegurando que nenhum estudante fosse excluído do processo educacional.

A combinação de recursos digitais e impressos reflete uma abordagem híbrida, que integra



diferentes tecnologias e formatos para atender às necessidades específicas dos alunos. Moran (2015) reforça que o sucesso da EaD depende de sua capacidade de oferecer suporte personalizado, e, em Amambai, isso é evidente no acompanhamento próximo realizado pelos tutores, tanto virtual quanto presencialmente.

Portanto, a implementação de tecnologias digitais e a adoção de práticas baseadas nos multiletramentos têm se mostrado fundamentais para o sucesso da EJA/EaD em Amambai. Ao integrar ferramentas digitais, impressas e metodologias participativas, a modalidade tem ampliado o acesso à educação, promovendo uma aprendizagem inclusiva e conectada às demandas contemporâneas.

2.4 Flexibilidade e Personalização: O Ensino a Distância em Ação

A implementação da EaD em Amambai destaca-se pela flexibilidade oferecida aos alunos, permitindo que trabalhadores, pais de família e outras populações vulneráveis conciliem seus estudos com as exigências de suas rotinas diárias. A teoria da Distância Transacional, desenvolvida por Michael Moore (1997), fundamenta-se na interação contínua entre alunos, tutores e conteúdos, enfatizando que a flexibilidade não deve comprometer a qualidade do aprendizado. Em Amambai, essa interação é promovida por tutores que oferecem suporte constante, tanto presencial quanto digital, além de adaptar os conteúdos às realidades locais dos estudantes.

Outro pilar fundamental da EaD em Amambai é a incorporação dos princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire. Freire (1987) argumenta que o processo educativo deve ser dialógico e contextualizado, partindo das experiências e vivências dos alunos. No método freireano, a aprendizagem é significativa quando o conteúdo ensinado se conecta diretamente às realidades sociais e culturais dos educandos. Essa abordagem é atemporal e continua relevante, especialmente na educação de adultos, onde muitos alunos carregam histórias de exclusão social e enfrentam desafios cotidianos ligados ao trabalho e à sobrevivência.

Em Amambai, os conteúdos da EJA/EaD são cuidadosamente adaptados para refletir o contexto local, incluindo a realidade dos trabalhadores rurais e das comunidades indígenas. A alfabetização e o aprendizado são apresentados de forma prática e crítica, possibilitando que os alunos interpretem suas condições de vida e desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas sociais que os envolvem. Por exemplo, em uma aula sobre economia, são exploradas questões relacionadas ao cultivo agrícola local, conectando os conteúdos acadêmicos à vida cotidiana dos estudantes.

O método de Paulo Freire também enfatiza a construção coletiva do conhecimento. Em

Amambai, isso se reflete na interação entre tutores e alunos, que não é limitada à transmissão unilateral de informações. Em vez disso, há um diálogo constante, no qual os estudantes são encorajados a contribuir com suas perspectivas e conhecimentos prévios, enriquecendo o processo educacional. Essa abordagem não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também promove o empoderamento pessoal e social, incentivando-os a atuar como agentes transformadores em suas comunidades.

A combinação dos princípios da Educação Libertadora de Freire com a flexibilidade e personalização propostas por Moore cria um modelo educacional único em Amambai. A EaD, ao mesmo tempo que atende às necessidades práticas dos alunos, também promove uma educação crítica e reflexiva, essencial para enfrentar as desigualdades sociais e econômicas que historicamente afetam as populações locais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O impacto positivo da EJA/EaD em Amambai é evidente nos altos índices de aproveitamento. Com mais de 80% dos alunos completando com sucesso os cursos oferecidos, essa modalidade tem se mostrado uma solução eficaz para combater a evasão escolar e incluir populações historicamente marginalizadas, como trabalhadores rurais e comunidades indígenas. Esse dado ganha ainda mais relevância quando comparado às taxas de evasão na EJA presencial, que, de acordo com estudos nacionais, podem chegar a 40% em alguns contextos.

A flexibilidade da EaD, fundamentada na teoria da Distância Transacional de Michael Moore (1997), é um dos principais fatores que contribuem para esse sucesso. Moore argumenta que a autonomia do estudante é central para a EaD, desde que acompanhada por suporte pedagógico adequado. Em Amambai, essa autonomia é promovida pela flexibilidade no tempo e local de estudo, mas balanceada por um suporte contínuo oferecido por tutores. Esses profissionais desempenham um papel fundamental ao fornecer assistência individualizada, tanto presencial quanto por meios digitais, garantindo que os alunos se sintam assistidos e motivados.

Além disso, a inclusão digital desempenhou um papel crucial na expansão da EJA/EaD. Moran (2015) defende que tecnologias digitais, como plataformas online e materiais multimodais, podem transformar o aprendizado, tornando-o mais dinâmico e acessível. Em Amambai, essas tecnologias foram complementadas com materiais impressos para alunos com acesso limitado à internet, garantindo que ninguém fosse deixado para trás. Essa abordagem híbrida reflete a inclusão total, promovendo uma educação que transcende barreiras socioeconômicas e geográficas.

Os princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire (1987) também contribuem para o



sucesso da EJA/EaD em Amambai. Freire enfatiza que a educação deve ser significativa e conectada às vivências dos alunos, permitindo que eles desenvolvam uma consciência crítica sobre suas condições de vida. Em Amambai, isso se materializa na adaptação dos conteúdos para refletir a realidade dos alunos, incluindo temáticas locais, como agricultura, trabalho rural e as culturas indígenas. Essa personalização fortalece o engajamento dos estudantes e contribui para a construção de uma identidade educacional inclusiva.

O impacto da EJA/EaD vai além do aproveitamento acadêmico, alcançando dimensões sociais e econômicas. A modalidade tem possibilitado que jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional regular retornem aos estudos, ampliando suas oportunidades de empregabilidade e promovendo o desenvolvimento pessoal e comunitário. Segundo o relatório da Secretaria Municipal de Educação de Amambai (2023), 35% dos egressos da EJA/EaD conseguiram empregos formais após a conclusão do curso, enquanto outros relataram melhorias em suas condições de trabalho graças às habilidades adquiridas.

Ao integrar as perspectivas teóricas de Freire, Moore e Moran, os resultados da EJA/EaD em Amambai demonstram que uma educação inclusiva e personalizada é possível, mesmo em contextos de vulnerabilidade. A modalidade tem contribuído não apenas para a redução da evasão escolar, mas também para a promoção de equidade social e o empoderamento das populações atendidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em Amambai-MS mostrou-se uma inovação pedagógica capaz de enfrentar desafios históricos de acesso à educação formal. Este estudo teve como objetivo geral analisar a EJA/EaD como uma estratégia eficaz para atender populações vulneráveis no município, incluindo trabalhadores rurais e comunidades indígenas. A partir dos objetivos específicos, foi possível verificar que, eficácia do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento dos processos de multiletramento foi comprovada. Plataformas digitais, vídeo-aulas e materiais impressos, aliados ao suporte de tutores, garantiram que os alunos, mesmo aqueles com dificuldades de acesso à internet, pudessem participar de forma inclusiva. Essa combinação reflete os princípios de Moran (2015), que defende a transformação da educação por meio de ferramentas tecnológicas; A relação entre inclusão e EJA/EaD no município foi fortalecida pela abordagem pedagógica crítica e contextualizada, inspirada na Educação Libertadora de Paulo Freire (1987). Os conteúdos adaptados às realidades locais permitiram que os alunos não apenas adquirissem habilidades acadêmicas, mas também desenvolvessem uma consciência crítica, tornando-se agentes transformadores em suas



comunidades; O impacto da EJA/EaD em Amambai nos índices de aproveitamento foi evidente. Os mais de 80% de conclusão registrados destacam a eficácia do modelo, que equilibra autonomia, conforme a teoria da Distância Transacional de Moore (1997), com suporte pedagógico ativo.

As teorias de Freire e Moore convergem ao enfatizar que o aprendizado significativo ocorre quando o aluno está no centro do processo, com autonomia para gerir seu ritmo de estudo, mas com o suporte necessário para superar barreiras. Em Amambai, a EJA/EaD demonstrou que uma educação inclusiva é possível, desde que projetada com estratégias que respeitem as especificidades dos educandos.

Por fim, o sucesso da EJA/EaD em Amambai reafirma o potencial da modalidade como uma solução viável para regiões onde o ensino tradicional enfrenta limitações. Este modelo não apenas combate a evasão escolar, mas também promove inclusão social, desenvolvimento pessoal e equidade educacional. A experiência de Amambai pode servir como referência para outras localidades, especialmente aquelas com populações marginalizadas, demonstrando que a inovação pedagógica e tecnológica é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOORE, M. G. **Theory of transactional distance**. In: KEGAN, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1997.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E.; BRIGNOL, L. A. **Exclusão escolar na educação de jovens e adultos: indicadores e percepções a partir de um estudo de caso**. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 16, e8435, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8435>. Acesso em: 7 dez. 2024.

ROJO, R. **Multiletramentos e práticas de letramento: textos, tecnologias e cidadania**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, F. C. da; SAMPAIO, M. N. **As 40 horas de Angicos: uma experiência pedagógica de coautoria**. In: ALCOFORADO, L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. (Org.). *Diálogos freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 53-57.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Prefeitura de Amambai. **Modalidade a distância da EJA de Amambai é pioneira na região e registra mais de 80% de aproveitamento.** Disponível em: <https://www.amambai.ms.gov.br>. Acesso em: 7 dez. 2024.

SEMED. **Projeto EJA – Anexo V.** Amambai-MS: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

RELATO DE EXPERIÊNCIA, ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE, DESAFIOS EM SALA DE AULA

EXPERIENCE REPORT, STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY CHALLENGES IN THE CLASSROOM

Thiara Borlinques Paulo¹
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha²

RESUMO

Este artigo trata de um relato de experiência, de alunos com transtorno do espectro autista e transtorno déficit de atenção com hiperatividade. Faço um relato, utilizando apenas um autor para definir o que é autismo e TDAH, dos desafios que encontrei em sala de aula, na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, na cidade de Anastácio, Mato Grosso do Sul, onde sou professora de dois alunos com laudos, um menino com 13 anos e uma menina com 16 anos. O menino tem CID-F84 (Transtorno do Espectro Autista – TEA) e F90.0 (TDAH – Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade). A aluna B é uma menina de 16 anos, em seu laudo consta CID-10: F81(Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares), F90 TDAH (Transtornos Déficit de Atenção e Hiperatividade), F70 (Retardamento Mental Leve), G40 – Epilepsia. Definição de F81(Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares). A Educação Especial me fez olhar as pessoas com outros olhares, uma forma diferente de ver a vida.

¹ Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ, thiaraborlinques@hotmail.com

² Professora Orientadora, UFMS/CPAQ, pós doutora em Educação, fatima.cunha@ufms.br



Palavras-chave: Relato de Experiência. Autismo. TDAH

ABSTRACT

This article is an experience report of students with autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder. I report, using just one author to define what autism and ADHD are, of the challenges I faced in the classroom, at the Guilhermina da Silva Indigenous State School, in the city of Anastácio, Mato Grosso do Sul, where I am a teacher of two students with diplomas, a boy aged 13 and a girl aged 16. The boy has ICD– F84 (Autism Spectrum Disorder – ASD) and F90.0 (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Student B is a 16-year-old girl, her report states ICD-10: F81 (Specific Disorders of the Development of School Skills), F90 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders), F70 (Mild Mental Retardation), G40 – Epilepsy . Definition of F81 (Specific Disorders in the Development of School Skills). Special Education made me look at people with different eyes, a different way of seeing life.

Keywords: Experience Report. Autism. ADHD

1. INTRODUÇÃO

Meu nome é Thiara Borlinques Paulo tenho 39 anos sou formada em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva. Trabalho como professora de apoio na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, na cidade de Anastácio, Mato Grosso do Sul. Sou professora de dois alunos com laudos, um menino com 13 anos e uma menina com 16 anos.

O menino tem CID– F84 (Transtorno do Espectro Autista – TEA) e F90.0 (TDAH – Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade). Autismo: se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. (Cunha, 2020).

TDAH: é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. (Cunha, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista, ou TEA, é mais conhecido como autismo. Ele uma condição que afeta a maneira como uma pessoa percebe o mundo, se comunica e interage com os outros. Quem tem TEA pode ter interesses intensos e dificuldades em compreender as emoções dos outros. O autismo pode apresentar diferentes intensidades em suas características – por isso, se usa a palavra “espectro”. Algumas pessoas autistas podem ter dificuldades na linguagem e na comunicação. Outras, podem ser muito boas em matemática ou em memorizar informações. (fazeducacao.com.br/autismo-na-escola, 2024).



Vamos chamar o menino de aluno A e a menina de aluna B. O aluno A não necessita de nenhum instrumento de comunicação para se expressar. Fala de forma pensada e compassiva de um tom alto. Apresenta crises de risos algumas vezes em sala de aula, tem distúrbio de ecolalia, repete

várias vezes algumas palavras e frases. Escreve seu nome completo sem meu apoio. Questiona os professores com perguntas e requer respostas. Interage bem com os colegas e professores.

Em algumas situações tem crises de risos sem propósito, faz perguntas algumas vezes sem sentido algum. Nunca se irritou em sala de aula, porém em casa a mãe relatou que algumas vezes teve crise e ficou muito irritado. Expressa bem seus desejos e sentimentos, relata sobre acontecimentos e fatos que ocorreram com ele no seu cotidiano. Interage bem com o grupo da sala, quer fazer amizade mais não sabe como, leva alguns desenhos de personagens mostrando para os demais alunos perguntando se os mesmos já assistiram o desenho.

Executa todas as atividades escolares juntamente com o professor de apoio. Tem apego exacerbado com o objeto (réguas) fica com frequência batendo a régua na carteira o que acaba dificultando a concentração nas atividades, não consegue manter atenção nas atividades por muito tempo, perde rápido o interesse.

2. RELATO DAS ATIVIDADES DO ALUNO A

Participa das atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres propostas pelos professores. Não consegue manter por muito tempo a concentração nas atividades, frequenta a Sala de Recursos Multifuncional uma vez por semana participando das atividades escritas e jogos lúdicos.

No início das aulas precisa do meu apoio para saber que caderno irá usar e que atividade irá fazer. Prefere atividades lúdicas do que escrita em quadro (caça-palavras, jogo da memória, jogos de mesa). Não participa de futebol e todos os tipos de jogos de quadra. Se desloca no espaço sem ajuda, com independência, faz suas necessidades sozinho sem auxílio do professor de apoio (alimentação, banheiro e higiene pessoal). O mesmo se expressa de forma oral. Faz leitura de palavras e frases complexas. Lê símbolos e ícones corretamente. Reconhece perfeitamente as letras do alfabeto.

No Ditado se concentra para escrever a palavra que foi falada pelo professor. Consegue produzir histórias oralmente, faz relatos do seu cotidiano. Escreve seu próprio nome e sobrenome com autonomia, sua escrita é um pouco complicada (escreve letras grandes usando no máximo duas



linhas) os professores conseguem compreender sua letra. Apresenta clareza de pensamentos e coerência na fala, quando interrogado pelos professores responde sempre de imediato e com tom de voz alto.

Na produção de texto tem dificuldade para escrever pequenos textos, consegue fazer interpretação de textos pequenos, não tem concentração para leitura de textos extensos. O aluno A fala a sequência numérica. Distingue números de outros símbolos gráficos. Identifica números aleatórios. Relaciona quantidade ao numeral.

Solucionaria situações-problema simples de adição e subtração Conhece e nomeia formas geométricas. Identifica cores e nomeia. Identifica e diferencia dia, mês e ano, tem noções de lateralidade direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor.

Apresenta noções temporais (manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã). Sabe relacionar os tamanhos (pequeno médio e grande). Estabelece relação de espaço (longe, perto, apertado, largo, profundo, raso) Organiza figuras em sequência lógica. Diferencia notas e moedas. Resolve operações matemáticas de adição e subtração simples usando o material concreto.

Em relação a percepção visual e tátil reconhece as diferentes cores, formas, espessuras. Apresenta facilidade para memorização de cores, formas ou figuras. Percebe diferenças e semelhanças dentro do seu campo visual. Discrimina visualmente a escrita das consoantes e vogais nas palavras. É capaz de organizar, enfileirar, agrupar, montar de acordo com o solicitado. Consegue dentro de o seu campo visual perceber diferenças e semelhanças contribuindo para sua organização nas atividades propostas, utilizando-se de estratégias diversificadas.

Na percepção auditiva retém informação auditiva e o reconhecimento se dá através da sua oralidade (comunicação). Em algumas situações de barulho acaba tirando seu foco na atividade. Em relação à percepção tátil o estudante demonstra curiosidade e necessidade em tocar os objetos na sala/no pátio, sentir o objeto (forma, tamanho e textura).

Na função espacial localiza-se no tempo, sabe dizer qual o dia, mês, ano quando interrogado. Reconhece o caminho da escola para casa e vice versa. Apresenta noção de orientação espacial para os ambientes de sua vivência. Consegue diferenciar manhã, tarde e noite. Consegue fazer tarefas em tempo determinado localizando-se geograficamente aparentando o conhecimento do espaço que o cerca, sempre orientado pelo professor de apoio. Sua atenção é moderada e limitada, se distraí rapidamente com qualquer barulho.

Quando o professor está contando histórias ouve atentamente, mas logo perde o interesse devido a barulhos e ruídos. Possui pouca concentração nas atividades realizadas em sala, necessita



de comandos e intervenções para dar continuidade nas atividades.

Memória auditiva: sempre pede ajuda da professora apoio para explicar o conteúdo pois não presta total atenção devido aos outros estudantes em sala de aula. Sempre pede para repetir dando assim sua opinião. Visual é capaz de organizar, enfileirar, agrupar, montar de acordo com o solicitado. Consegue dentro de o seu campo visual perceber diferenças e semelhanças contribuindo para sua organização nas atividades propostas.

Na forma verbal lembra dos conteúdos através da repetição e na forma da recomposição da aprendizagem. Na memória numérica consegue registrar, reter, guardar expressão constituída de números. Resolve problemas simples de adição e subtração.

Ele demonstra conhecimento sobre a escrita, leitura de pequenos textos. Apesar de sua letra ser grande, sempre copia as atividades passadas no quadro. Comunica-se com clareza, com uma fala as vezes de meias palavras, porém com volume audível. Utiliza a linguagem oral para conversar, brincar, expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias e sentimentos. Consegue relatar fatos ocorrido no dia a dia. Relata suas vivências nas diversas situações trabalhadas.

Observa as histórias e as reproduz a seu tempo e conforme seu entendimento. Ele é expressivo e manifesta suas emoções e limitações. O aluno A demonstra ter compreensão de objetos (iguais e diferentes), resolução de problemas no cotidiano. Apresenta dificuldade na resolução de enunciado onde uma situação tem que ser pensada e explicada mais de uma vez com orientação do professor de apoio.

Nas operações de adição e subtração, ele necessita de material concreto para melhor sistematizar as operações. Tem compreensão total do mundo que o cerca das coisas que estão a sua volta. Tem boa postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, não precisa de ajuda para sua higiene pessoal e alimentação. Respeita as regras nos jogos e brincadeiras.

Apresenta equilíbrio e boa coordenação motora. Não apresenta interesse em brincar com bolas. O mesmo tem uma boa comunicação com a turma e com os professores, mantém diálogo com todos e com os funcionários da escola. É um estudante inquieto, curioso, questionador, criativo, sempre otimista. Aceita normas de vivência diária.

Desenvolve atividades cujos objetivos estejam ligados ao seu lado afetivo com a família do acolhimento. Dificilmente demonstra frustrações, isolamentos e medo. No 1º bimestre o aluno A precisava de intervenção para saber que caderno iria usar e que atividade iria fazer, atualmente já tem um pouco mais de autonomia. Participou de palestras, amostra cultural – Semana Indígena,



acolhida (Dia Mundial do Autismo) entre outras atividades. Na sala de aula realizou todas as atividades propostas pelos professores, mais sempre com intervenção do professor de apoio.

Já no 2º bimestre ele avançou em relação a sua escrita, porém precisa se exercitar mais, sua letra não era legível, iniciamos o trabalho de coordenação motora fina e o caderno de caligrafia, estamos tendo ótimos resultados.

No 3º bimestre teve algumas dificuldades em relação a disciplina de Matemática, os conteúdos de equações e inequações se mistura letras e números, onde o mesmo acabou tendo dificuldades. Tive que buscar novas estratégias para compreender melhor o conteúdo. Nas demais disciplinas tivemos bons resultados. Fez sua participação na Culminância Semana da Inclusão Escolar, leu um poesia, onde foi bem aplaudido pelos colegas.

No 4º bimestre participou de Palestras e Atividades referente ao Dia da Consciência Negra, onde realizamos o desfile com turbantes. As avaliações foram executadas todas com ótimos resultados, pois o estudante tem mostrado grande empenho, pois quando o aluno chegou na escola necessitava bastante de comandos, hoje vemos claramente que o estudante tem mais autonomia, boa socialização e interação com todos da escola.

Uma grande barreira foi quebrada e vencida, quando fui designada pra ser sua professora foi me passado que o aluno A não podia ver BANANA, tinha medo. A família me relatou que quando era menor assistiu um filme, onde a personagem da banana era mal e no final do filme ela morria, desde então ficou com medo de banana.

Na outra escola em 2023, quando foi servido lanche para os alunos o mesmo acabou vendo a fruta e teve crises (chorava, gritava, corria de um lado para o outro). A partir do momento que nos conhecemos fui trabalhando com ele essa questão (figuras, imagens da fruta, a importância dela para o nosso corpo, história da banana, entre várias outras maneiras de mostrar pra ele que a banana não faz mal).

Hoje quando ele vê uma banana, não sente mais medo, sua reação não é mais a mesma que antes, a família disse que em casa também melhorou seu comportamento a respeito da banana.

3. RELATO DAS ATIVIDADES DA ALUNA B

A aluna B é uma menina de 16 anos, em seu laudo consta os seguintes CID: CID-10: F81(Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares), F90 TDAH (Transtornos Déficit de Atenção e Hiperatividade), F70 (Retardamento Mental Leve), G40 – Epilepsia. Definição de F81(Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades



Escolares).

A estudante fala de forma pensada e um tom bem baixo, só mente o necessário, é tímida, sempre muito calada. Escreve seu nome completo sem intervenção do professor. A estudante interage pouco na sala de aula, alguns momentos prefere ficar isolada. Fala somente o necessário, porém com o tom de voz muito baixa.

Expressa bem seus desejos e sentimentos, relata sobre alguns acontecimentos e fatos que ocorreram com ela em casa. Aceita a execução de tarefas escolares. Não tem apego exagerado a objetos. Não tem Rigidez na manutenção de rotinas. Não consegue manter a concentração por muito tempo nas atividades.

Escreve o próprio nome com autonomia. Escreve palavras simples, porém é copista. Não consegue ler e interpretar os enunciados dos exercícios sempre pede auxílio para o professor de apoio na hora da leitura.

Participa das atividades pedagógicas sistematizadas como exercícios adaptados para melhor compreensão do conteúdo, jogos pedagógicos educativos entre outros e de atividades livres propostas pelos professores como pinturas, jogos de tabuleiro. Não consegue manter por muito tempo a concentração nas atividades, perde o interesse e muitas das vezes não se atenta no que o professor está falando, sempre com o pensamento longe.

No início das aulas precisou de auxílio da professora de apoio para saber que caderno iria usar e que atividade iria fazer, tem preferência por atividades lúdicas do que escrita em quadro (apesar de ser copista). Na pintura desenvolve a coordenação grossa respeitando alguns limites. Não participa de futebol e todos os tipos de jogos de quadra.

Não faz leitura de palavras e frases complexas.

Faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho. Tem pouco conhecimento de símbolos e ícones. Reconhece as letras do alfabeto. Não faz leitura e produção de textos, produz oralmente pequenas histórias. Escreve seu nome completo. O ditado precisa ser soletrado, palavras pequenas com duas sílabas.

Conhece os números de 0 a 20, depois não sabe a sequência numérica. Não sabe identificar números aleatórios, se perde. Não soluciona problemas simples, pois não lê. Conhece as formas geométricas, mas não sabe falar direito os nomes. Sabe as cores e os nomes. Não identifica e diferencia dia, mês e ano, as horas não reconhece. Não tem noção de lateralidade, sabe distinguir o tempo e espaço. Identifica os tamanhos corretamente. Não reconhece os valores (notas e moedas). Não sabe resolver as quatro operações.

Percepção Visual a estudante apresentou boa percepção e foi capaz de visualizar objetos,



identificar diferenças em figuras ou desenhos, porém só observou e não demonstrou curiosidade. No que se refere à percepção auditiva a estudante demonstrou que até pequenos ruídos tiravam sua atenção do foco naquele momento como a qualquer outro estudante.

Em relação à percepção tátil a estudante não demonstrou curiosidade e necessidade em explorar evitando tocar nos objetos para sentir seu tamanho, forma ou textura. Considerando que a sinestesia é uma condição neurológica que interpreta de diferentes formas os sinais percebidos pelo sistema sensorial a estudante demonstrou ter esta percepção, pois ao mesmo tempo em que fazia os exercícios ele já olhava os colegas ao seu redor para ver quem já havia terminado o exercício, mesmo sendo exercícios diferenciados.

Percepção Espacial a estudante não tem capacidade de situar-se e orientar- se, em relação aos objetos, e nem se localizar, o pai a traz e busca na escola todos os dias. Percepção Temporal: não tem capacidade de perceber aspectos relacionados com o tempo, como por exemplo, ela não consegue processar informações relativas ao dia, hora, mês e ano. Sua atenção é moderada e limitada, se distraí rapidamente com qualquer barulho.

Quando o professor está contando histórias ouve atentamente, mais logo perde o interesse devido a barulhos e ruídos. Possui pouca concentração nas atividades realizadas em sala, necessita de comandos e intervenções para dar continuidade nas atividades. A memória auditiva é de curto prazo, sempre pede para a professora apoio para explicar o conteúdo novamente, pois não consegue se lembrar da explicação do professor.

Na visual é capaz de organizar, enfileirar, agrupar, montar de acordo com o solicitado. Consegue dentro de o seu campo visual perceber diferenças e semelhanças contribuindo para sua organização nas atividades propostas. Na forma verbal lembra-se dos conteúdos através da repetição, pois não sabe ler.

Na memória numérica não consegue registrar/guardar os número após o número 20, só sabe contar do 0 a 20. Não resolve problemas simples de adição e subtração. A estudante comunica-se claramente, seu tom de voz é baixo e sempre expõe suas ideias e opiniões, sempre copia as atividades passadas no quadro, pois é copista. Expressa seus desejos, necessidades, opiniões, ideias e sentimentos.

Consegue relatar fatos ocorridos no dia a dia. Relata suas vivências nas diversas situações trabalhadas. Observa as histórias e as reproduz a seu tempo e conforme seu entendimento. Demonstra ter compreensão de objetos (igual e diferente), demonstra não saber resolução de



problemas no cotidiano.

Apresenta dificuldade na resolução de enunciado onde uma situação tem que ser pensada e explicada mais uma vez com orientação do professor de apoio. Não tem compreensão do mundo que a cerca e das coisas que estão a sua volta.

A estudante não necessita de ajuda para higiene pessoal e alimentação. Respeita as regras nos jogos e brincadeiras. Apresenta equilíbrio e boa coordenação motora. Não apresenta interesse em brincar com bolas. Gosta de ficar sentada observando tudo que Está a sua volta. Possui boa postura e locomoção. Realiza com êxito manipulação de objetos e combinação movimentos, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora.

A estudante não tem uma boa comunicação com a turma, conversa pouco, fala somente o necessário com professores, mantém mais diálogo com o professor de apoio. É uma estudante inquieta/ansiosa, curiosa, observadora. Aceita normas de vivência diária.

Desenvolve atividades cujos objetivos estejam ligados ao seu lado afetivo com a família do acolhimento. Dificilmente demonstra frustrações e medos.

No 1º bimestre foi um bimestre de adaptações onde estávamos nos conhecendo. Apresentou muitas dificuldades, pois é uma copista, não domina a leitura nem os numerais. As atividades são adaptadas. Quando fazemos uma atividade hoje, amanhã ela as não se lembra do que foi estudado e temos que retomar novamente o conteúdo. Todas as atividades tem que ter intervenção do professor de apoio e voz de comando.

No 2º bimestre notamos que a estudante tem interesse por telas notebook, trabalhamos jogos educativos e os sons dos fonemas, fez atividades de caligrafia, trabalhamos sua grafia, traçado das letras, diferença entre letra maiúscula e minúscula, alinhavo, onde prendeu sua concentração, ficou alguns minutos manuseando o brinquedo, desenvolveu sua coordenação motora fina e sua concentração.

Neste 3º bimestre a estudante teve algumas faltas e estava chegando atrasada. Teve resistência ao realizar algumas atividades adaptadas, fala que está cansada. Na disciplina de Matemática a estudante demostrou dificuldade nos conteúdos de subtração. Trabalhamos com representação visual e atividades lúdicas. Língua Portuguesa fizemos leitura de palavras e frases complexas.

As atividades precisam ser retomadas diariamente pois não lembra o que foi trabalhando no dia anterior. Faz suas atividades no seu tempo, sempre observando tudo em sua volta. Sua atenção é moderada e limitada, se distraí com qualquer barulho. Precisa bastante de orientação ao realizar as atividades, não sabe fazer sozinha.



Temos trabalhado com sua interação social, pois a mesma não gosta de interagir com os colegas, sempre calada e sozinha, conversa somente o necessário. Nas atividades em grupos temos incluído a mesma para interagir com os colegas, conversar com as meninas, e sempre orientando os demais estudante para interagir com ela também.

No 4º bimestre tivemos a Semana da Consciência Negra, onde a mesma participou de palestras e atividades referentes a semana.

Na disciplina de matemática trabalhamos a contagem e reconhecimento de números na Língua Portuguesa realizamos leitura e junção de sílabas, sempre relembrando o que foi trabalhado no dia anterior. A estudante não necessita de ajuda para higiene pessoal e alimentação (não lancha na escola). Respeita as normas e regras da sala.

Nos apoiamos em 6 práticas para ajudar seus alunos com TEA no ambiente escolar (<https://fazeducacao.com.br/autismo-na-escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem-de-alunos-com-tea/>, 2024) que são:

1. Adapte o ambiente : A escola pode ser um lugar agitado, que causa estresse em alunos autistas. Crie espaços tranquilos e organizados, com rotinas previsíveis e visuais, para reduzir ansiedade. Ter um cantinho calmo para momentos de pausa e regulação emocional pode fazer diferença no dia a dia.

2. Busque apoio de profissionais: O autismo deve ter apoio de uma equipe multiprofissional. Não para tentar encontrar uma “cura”, mas para promover a pessoa autista mais qualidade de vida, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e funcionais. Manter uma comunicação regularmente com todos os profissionais é fundamental para conhecer mais a criança, por meio da troca de informações, estratégias e evidências do desenvolvimento da mesma.

3. Flexibilize o currículo: Algumas questões curriculares precisarão ser flexibilizadas para alunos autistas. Por exemplo, será importante adequar a comunicação em sala de aula. O uso de uma linguagem simples e direta é essencial para que todos os alunos compreendam o que deve ser feito. Se necessário, a escola também pode usar pranchas ou aplicativos de comunicação. Usar recursos visuais e multissensoriais também ajudam muito na comunicação com pessoas com autismo. Utilize material visual, como gráficos e esquemas, e atividades práticas para facilitar a compreensão. Técnicas de regulação emocional também podem ser ensinadas. Ensine práticas de relaxamento e autocontrole, como respiração profunda e pausas sensoriais.

4. Promova os interesses específicos: Interesses específicos, ou hiperfocos, são uma característica comum do autismo. Descubra quais são os interesses dos seus alunos autistas o quanto



antes. Então, incorpore esses interesses em atividades escolares, incentivando a participação e engajamento.

5. Desenvolvimento de habilidades sociais: Entre as habilidades socioemocionais, a socialização pode ser uma das mais difíceis para pessoas autistas. Logo, a escola deve fazer um esforço extra para ajudar os alunos nesse quesito. Promova interações sociais estruturadas e ensine habilidades de conversação e brincadeiras. Por exemplo, você pode realizar teatros com regras simples para praticar interações sociais.

6. Envolva as famílias: Mantenha uma comunicação aberta e colaborativa com os pais de alunos autistas. Ao compartilhar informações e estratégias, vocês podem descobrir maneiras de apoiar o desenvolvimento do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados notamos que o aluno A mesmo com sua dificuldades apresentadas obteve uma grande evolução, o mesmo apresentava várias dificuldades na escrita, hoje o aluno tem uma grafia que todos nós conseguimos descrever. Sua socialização também melhorou bastante, conversa mais com os professores e colegas de sala de aula.

A aluna B em virtudes dos fatos mencionados não teve muita evolução pois a mesma apresenta dificuldades na aprendizagem. Todos dos dias precisamos retomar os conteúdos que foram ensinados nos dias anteriores. É uma aluna bem tranquila não apresenta crises ou algum tipo de distúrbio.

Eu, Thiara como professora de apoio me sinto honrada em fazer parte da vida dessas duas pessoas. Pois a cada dia é um aprendizado não só pra mim como pra eles também, a Educação Especial me fez olhar as pessoas com outros olhares, uma forma diferente de ver a vida.

5. REFERÊNCIAS

CUNHA. Eugenio. Autismo na Escola, um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6º edição – Wak Editora 2020.

Site consultado:

<https://fazeducacao.com.br/autismo-na-escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem-de-alunos-com-tea/>, 2024)

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

LINGUAGENS ARTÍSTICAS: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

ARTISTIC LANGUAGES: PATHS TO INCLUSIVE AND TRANSFORMATIVE LEARNING

Tatiana da Silva Ramos Batista¹
Ana Lúcia Gomes da Silva²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com estudos sobre as linguagens artísticas como propulsoras nos processos de aprendizagens para uma educação inclusiva. É necessário oferecer às crianças vivências significativas que possam ampliar sua competência simbólica, social e cultural, e as linguagens artísticas exercem um papel primordial, pois oportunizam as mais variadas formas de expressão, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A abordagem metodológica da pesquisa é bibliográfica e documental qualitativa. Para alcançar o escopo, foram realizados estudos de documentos normativos e bibliográficos dos autores como Andrade e Damasceno (2020), Leite e Ostetto (2015), Cunha (2019), Rocha e Cunha (2024), referentes à educação inclusiva, arte e a experiência estética. A partir da pesquisa documental e dos autores citados, foi possível uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva no Brasil. Observou-se que há necessidade de um esforço colaborativo entre todos os segmentos da sociedade para o avanço na diminuição da lacuna entre as disposições normativas e a realidade das escolas. Destaca-se a importância do trabalho docente com as linguagens artísticas e a experiência estética na composição de práticas pedagógicas sensíveis e criativas possibilitando uma aprendizagem viva que considere as singularidades das crianças como

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Especialista em Linguagens artísticas, Cultura e Educação IFRJ. Pedagoga e professora efetiva no município de Corumbá-MS. E-mail: tatianaeducacao23@gmail.com

² Doutora e Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP. Graduada em Artes Plásticas e Pedagogia. Arteterapeuta. Professora aposentada da UFMS/ Câmpus de Aquidauana. Consultora no Instituto de Diversidade Intercultural – IPEDI. Mentora nos Cursos Atualiza e Diretora do Espaço Eco Pantaneiro. E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

fatores essenciais para uma educação inclusiva efetiva, de qualidade e transformadora.

Palavras-chave: Inclusão. Arte. Diversidade.

ABSTRACT

This research aims to contribute to studies on artistic languages as drivers of learning processes for inclusive education. It is necessary to offer children meaningful experiences that can broaden their symbolic, social and cultural competence, and artistic languages play a key role, as they provide opportunities for the most varied forms of expression, which are fundamental for children's all-round development. The methodological approach of the research is bibliographical and qualitative documentary. To achieve the scope, studies were carried out of normative and bibliographic documents by authors such as Andrade and Damasceno (2020), Leite and Ostetto (2015), Cunha (2019), Rocha and Cunha (2024), referring to inclusive education, art and the aesthetic experience. Based on the documentary research and the authors cited, it was possible to reflect critically on inclusive education in Brazil. It was observed that there is a need for a collaborative effort between all segments of society to make progress in reducing the gap between the normative provisions and the reality of schools. The importance of teachers working with artistic languages and the aesthetic experience in the composition of sensitive and creative pedagogical practices is highlighted, enabling living learning that considers the singularities of children as essential factors for effective, quality and transformative inclusive education.

Keywords: Inclusion. Art. Diversity.

1. INTRODUÇÃO

Meus poemas possuem saudade do que poderia ter sido e não foi (Rosa, 2023, p. 28).

Iniciamos o artigo com uma poesia do livro “Só por hoje: poesia” da escritora, poeta, professora e pesquisadora Emiliana Faria Rosa que aos 11 anos ficou surda. Esse poema nos afeta, incomoda e problematiza, e vai ao encontro da proposta deste trabalho: refletir criticamente e mobilizar novas rotas para que as crianças que estão nas escolas possam ser, estar e vivenciar todas as suas potencialidades e tenham suas especificidades atendidas e respeitadas.

Para realização de um trabalho pedagógico que respeite e valorize as singularidades e especificidades das crianças é vital aos professores e professoras (re)pensarem suas práticas cotidianas e concepções com relação às linguagens artísticas. Diante da multiplicidade de desafios existentes no âmbito escolar, quais meios e/ou campos de conhecimento podem mobilizar processos pedagógicos que não se limitam a um currículo fragmentado e sem sentido para as crianças? Como assegurar uma educação para todos, como determina a Constituição Federal de 1988 no artigo 205, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?”.

A arte, como apontam os autores Coleto (2010) e Ostetto (2018), pode ser um campo fértil



para o trabalho dos professores e professoras com relação à garantia de vivências que ampliem e respeitem os modos e tempos de aprendizagem das crianças. A partir desta concepção, a escola deve ser um espaço de possibilidade para criação, um local de vivência das “linguagens poéticas³”, que oportunize trocas significativas, descobertas, surpresas encantadoras, e assim promovam a expressividade das crianças, permitindo que elas conheçam a si mesmas e percebam o que as cercam e ampliem sua visão de mundo.

Esta é uma proposta de estudo que busca ampliar o conhecimento sobre as linguagens artísticas na educação básica a partir da perspectiva da educação inclusiva. Para que as crianças tenham suas diferenças respeitadas e sejam incluídas é necessário que “o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil” (Cunha, 2019, p. 15). Tendo as linguagens da arte como possibilidades para uma formação integral e inclusiva das crianças nas instituições escolares.

Esta pesquisa científica é de cunho qualitativo ao buscar a reflexão e a interpretação dos dados de forma não dogmática e imperativa, visto que “[...] o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas” (Minayo; Sanches, 1993, p. 245).

O trabalho exploratório enquadra-se na abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica e documental “[...] que concebe a realidade como uma construção que se dá pela interação entre pessoas e o mundo” (Gil, 2019, p. 3). A escolha por essa abordagem se justifica pelo interesse em aprofundamento na temática “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2016, p. 131).

A relevância do estudo está na possibilidade dos professores e professoras terem um olhar mais sensível, criativo e consciente com relação às linguagens artísticas como essenciais no processo de inclusão da multiplicidade existente nas escolas. Além disso, poderá fornecer subsídios para posteriores pesquisas sobre a temática.

O artigo está estruturado em seções: a) Introdução; b) Caminhos: educação inclusiva e o trabalho docente; c) Potencialidades para a inclusão: arte e experiência estética; d) Considerações finais. Cabe destacar e justificar que cada seção iniciará com uma poesia da Emilia Faria Rosa para trazer a arte e a experiência estética como constituintes de um trabalho acadêmico que não apenas fala sobre, mas também corporifica as linguagens artísticas como campos de conhecimento

³ A atelierista Vea Vecchi das escolas da primeira infância em Reggio Emilia traz o conceito de linguagens poéticas. De acordo com a atelierista “*as linguagens poéticas*” são formas de expressão fortemente caracterizadas por aspectos expressivos ou estéticos, como a música, o canto, a dança ou a fotografia”.



na construção de uma reflexão sobre a educação inclusiva.

2. CAMINHOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO DOCENTE

Te incomoda
minha língua
minha modalidade
de ser
de criar
de escrever
Te incomoda
o diferente
o igual
o fluente
a palavra
o sinal
Te incomoda
o pensar
o criar
a libertar

(Rosa, 2023, p. 6).

No decorrer da história do sistema educacional brasileiro, muitas lutas foram necessárias para que a educação se tornasse um direito de todos e todas. Esse processo não foi linear e nem rápido, precisou incomodar e enfrentar toda uma lógica hegemônica de educação que excluía todas as diferenças para o lado de fora da escola.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico na defesa da universalização do ensino. Em seus artigos 205, 206 e 208 discorre sobre a garantia à educação como um direito de todos (Brasil, 1988). Com relação a movimentos internacionais, a Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha em 1994, resultou na Declaração de Salamanca que traz princípios, políticas e práticas no campo da Educação Especial, influenciando o Brasil em relação ao olhar sobre a educação inclusiva (Rocha; Cunha, 2024, p. 146).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 traz como um de seus princípios a igualdade de condições de acesso e de permanência dos estudantes ao sistema escolar. De acordo com a LDBEN em seu artigo 59, estas instituições devem garantir “[...] Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, p. 1) em que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” que tem como objetivo estabelecer políticas públicas que visam uma educação de



qualidade para todos os estudantes, desde a Educação infantil ao Ensino Superior. O documento identifica e problematiza a necessidade de reconstrução por parte das escolas:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural (PNEEPEI, 2008, p. 1).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13.149/2015, representa uma importante conquista em termos legais sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação. A LBI também trata sobre questões de acessibilidade e proíbe escolas a recusa de matrícula devido à deficiência. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024) é uma diretriz que estabelece metas para a inclusão educacional, dentre elas destacamos a formação de professores para atender às demandas para a inclusão e o aumento de matrículas em classes comuns.

Como apontam os documentos normativos citados, a educação inclusiva objetiva garantir o acesso e a participação de todos no processo educacional, valorizando a diversidade e comprometida com a igualdade de oportunidades. Fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas têm capacidades e competências diferentes, que devem ser respeitadas e valorizadas. Porém, mesmo com o avanço em questões legais é importante destacar que para sua implementação ainda existem desafios a serem enfrentados, como o despreparo das escolas e a necessidade de adaptações estruturais e pedagógicas (Silva; Batista; Amorim, 2021).

No âmbito da legislação, temos documentos normativos importantes que avançam para a garantia do direito à inclusão. Porém, surge o desafio de como assegurar no cotidiano das escolas a concretização de uma educação que seja acessível e acolhedora às diferenças e garanta a todos uma aprendizagem significativa?

Cabe ressaltar a importância da articulação e participação de todos que estão dentro e fora dos muros da escola como fator imprescindível para a inclusão, de acordo com Andrade e Damasceno (2020, p. 215) “[...] para a consolidação de escolas mais inclusivas é necessário haver uma ressignificação dos fazeres e saberes dos integrantes da ação educativa: estudantes, professores, pais, mães, funcionários, comunidade escolar em geral”. A escola é espaço plural, por isso, para que todas as singularidades sejam incluídas e valorizadas é preciso o envolvimento de todos os sujeitos de forma ativa para garantia do processo de inclusão.

Na contemporaneidade, o espaço educacional é marcado por diferentes subjetividades, contextos sociais e culturais heterogêneos, “[...] se antes cabia à escola corrigir o incorrigível, normalizar o anormal, docilizar os corpos da população forçando-os a um certo regulamento e



deixando suas margens abertas para o mundo, agora seu desafio é olhar para essas margens e acolher as diferenças [...]” (Pagni, 2020, p. 54).

Neste processo de reconstrução, os professores precisam assumir seu papel e criar novos enredos de forma coletiva com seus colegas de profissão e com as crianças, pois como aponta Andrade e Damasceno (2020, p. 16) a “inclusão é uma constante luta e mobilização por direitos, por isso torna-se necessário ressignificar pensamentos, olhares, saberes e fazeres, para que dessa maneira possamos ter ainda mais experiências inclusivas”.

Aos docentes é necessário o movimento constante de reflexão sobre a ação pedagógica, de deslocamento e construção de novos enredos para a elaboração de práticas criativas que possibilitem a inclusão, leituras e expressões plurais (Andrade; Coffacci, 2022). E a arte e a experiência estética se tornam vitais no ambiente escolar, pois possibilitam que os professores desenvolvam disposições para se conectar com a multiplicidade e percebam nas singularidades das diferenças o poético e a potência (Pare; Andrade; Batista, 2022).

Diante do exposto, defendemos a ideia da arte como um campo de conhecimento democrático e inclusivo, ao desenvolver e possibilitar a expressão criativa e ampliar o repertório cultural das crianças e de todos que estão no ambiente escolar. Na próxima seção, abordaremos a importância da arte e a experiência estética para uma educação inclusiva.

3. POTENCIALIDADES PARA A INCLUSÃO: ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Quem me lê?
Quem se lê?
Quem te lê?
O que tens escrito no diário da vida?
O que deixa aberto e o que fecha?
Onde escondes a chave das escritas dos teus sonhos?
(Rosa, 2023, p. 30).

É preciso um fluxo contínuo de reflexão/ação dos educadores com relação ao seu trabalho pedagógico. Ser professor e professora exige o compromisso de aprendizagem constante não apenas com os discentes, mas com sua formação profissional que não pode encerrar-se com a conclusão do curso de graduação.

De acordo com Gatti (2016), a profissionalidade dos professores não só é desenvolvida através da formação básica, nas licenciaturas, como também pelas suas experiências com a prática docente, com os seus contextos pessoais, sociais, culturais e econômicos.

“[...] esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas [...]” tendo a necessidade da “[...] integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização

de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]” desta forma a formação do professorado inclui sua constância, ou seja, articulação entre seus conhecimentos da graduação com os saberes experienciados no exercício da docência se constituindo em um processo contínuo, plural e autoral (Gatti, 2016, p.169).

Paulo Freire (1996, p. 39) comprehende que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, assim o trabalho docente é complexo e exige um itinerário amplo e uma formação contínua. Conforme Ferreira (2020, p. 24) “é preciso considerar a constituição docente como um fazer constante, que se realiza com base em condições concretas, na relação com a cultura e com o outro, no diálogo com tensões e dilemas da profissão”.

Pensar e possibilitar uma aprendizagem para além da memorização e da repetição, trazendo a diferença para dentro do processo de aprendizagem de forma potente e autêntica exige dos docentes um repertório amplo como é apontado pelas autoras Ostetto e Brito Silva (2018):

Compreendemos que, para possibilitar a ampliação de experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas de meninos e de meninas, para contribuir com o enriquecimento de suas relações com o mundo – oportunizando a apropriação de diferentes manifestações culturais, potencializando formas de expressão por meio de múltiplas linguagens –, os professores também precisam ter experiências no campo do sensível (Ostetto; Brito Silva, 2018, p. 264).

As autoras Ostetto e Brito Silva (2018) enfatizam que só é possível oportunizar vivências que contribuam na ampliação cultural das crianças, para uma aprendizagem que possibilite novos olhares, escutas e sentidos para as diferentes formas de compreender e aprender, quando os professores e professoras tenham repertórios variados e uma formação ética, política e estética continua. Ser professor e professora não é uma tarefa fácil, exige uma formação criativa, plural, sensível e cidadã. Que escute, acolha e dê voz às crianças.

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: “Olá! Como vão vocês”, você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores (Freire; Shor, 1986, p. 145).

E a arte exerce função imprescindível na formação humana, pois como salienta Coleto (2010) constitui-se de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo onde vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. A arte é uma linguagem importante e significativa tanto na vida das pessoas quanto na sua formação, sendo produzida nos mais diferentes contextos sociais.

De tal modo, a arte não se limita apenas aos teatros e museus, suas linguagens ultrapassam esses ambientes. Tanto é assim que os espaços escolares também são lugares onde ela atua, cumprindo uma função fundamental no processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural, proporcionando conhecimentos artísticos e estéticos. Favorecendo o desenvolvimento do potencial

criador e crítico do indivíduo, “visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente por meio do uso das diversas linguagens artísticas” (Coleto, 2010, p. 137).

É uma necessidade na formação humana, Nicolau (1997, p. 57) chama atenção para a arte ser trabalhada também com as crianças nas escolas, pois, desta forma elas “podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas”. Ainda, ao desenhar, pintar ou construir, a criança passa por um complexo processo que “reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo” demonstrando “parte de si própria: como pensa, como sente e como vê” (Lowenfeld; Brittain, 1970, p. 13).

[...] a arte é componente curricular indispensável na educação inclusiva, pois oportuniza o conhecimento de mundo e a efetivação da aprendizagem a partir da realidade de cada indivíduo, especialmente para aquele que não desenvolve a aprendizagem dos códigos formais da escrita - o que na sociedade letrada significa estar excluído (Goulart, 2012, p. 11).

Ao oportunizar meios de expressões que transcendem os limites tradicionais ofertados nas escolas que vão além da memorização, cópia, festividades, os professores possibilitam caminhos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as especificidades das crianças dão sentido ao conhecimento construído. E a arte desempenha um papel vital ao possibilitar que as crianças tenham experiências que ampliem seu conhecimento de mundo de forma significativa e integral como é apontado pelas professoras Leite e Ostetto (2015, p. 10):

Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, a arte mexe com a totalidade. E não é de totalidade que estamos em falta? Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos de integridade de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade - que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia a dia. Novas paisagem [...].

Ao compreender a importância das linguagens artísticas na constituição de “novas paisagens” para a efetivação da inclusão é importante ressaltar que não se pretende colocar a arte “a serviço da educação ou nela enclausurada” acreditamos em seu “status próprio”, assim sua vivência nas instituições educacionais não deve ser a partir do ensino de técnicas, mas via “experiências estéticas” (Leite; Ostetto, 2015, p. 11).

Também não se deve aprisionar as manifestações artísticas as inúmeras datas comemorativas do calendário escolar, colocando-as em um patamar estereotipado e estanque. Os professores e professoras, através da arte, precisam possibilitar novos cenários no cotidiano escolar para a transformação do atual contexto educacional. A arte é um campo de conhecimento criativo e mobilizador que pode potencializar a inclusão a partir da experiência estética como é proposto por

Ferreira (2020):

[...] falar de estética, faço referência à materialidade daquilo que é concretamente vivido, experienciado e sentido. O termo sentido, quando colocado em relação ao entendimento da estética, permite ampla compreensão da questão. É o que mobiliza a recepção de códigos visuais, sonoros, palatáveis, táteis e olfativos, mas não se resume a isso, pois também comporta o entendimento do conjunto de sinais que somos capazes de perceber: entendemos mais do que estímulos fragmentados, reconhecemos o todo de um objeto, uma fala ou acontecimento. Indo além, é a estética que, também mobiliza um terceiro sentir, aquele referente à resposta do indivíduo diante da realidade: como sentimos o que é suscitado em nós (Ferreira, 2020, p. 22).

Podemos inferir que a estética provoca sentidos singulares que acontecem através da experiência vivida em sua integralidade, que está além do simples fazer mecânico e fragmentado. O fruir, a indagação e a criação genuína são fertilizados pelas suas diversas linguagens, possibilitando outras formas de aprender, transformar e dar sentido ao mundo.

São muitas as potencialidades quando se trabalha com a arte. Portanto, a escola precisa provocar sentidos e percepções, deve ser um espaço vivo e por pulsar deve continuamente buscar meios para as crianças que estão dentro dos seus muros se sintam acolhidas, mas também tenham a possibilidade de ir além deles. E a arte e a experiência estética podem ser um dos caminhos que mobilizam novos horizontes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poéticos
Poemáticos
Estéticos
Fantásticos
Fragmentos
De poesia
Que se cruzam
Que se ajeitam
Que se esbarram
E se perguntam :
Na minha linha ou na tua?
(Rosa, 2023, p. 78).

O que pretendemos tecer nas escolas? Remendos ou um tear coletivo? Neste trabalho defendemos a participação de cada sujeito, independentemente de sua cor, gênero, especificidade física, cognitiva, classe social, etnia etc., para criar seu alinhamento a partir da trama dos diferentes fios existentes na escola. Um movimento contínuo que tece o acolhimento e o compartilhar para assim compor um tecido diverso, belo, poético e fantástico.

Ao longo do trabalho, revisitamos alguns caminhos históricos no âmbito da legislação educacional brasileira que avançou ao longo do tempo na garantia de uma educação que acolha e não exclua as diferenças. São importantes conquistas no âmbito legal, visto que com a Constituição



Federal de 1988, foram enfatizadas a igualdade e a dignidade humana. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece em sua Meta 4:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Para atingir essa meta, o PNE tem como uma das estratégias incentivar a formação continuada dos docentes para a garantia de “atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, p. 55). Vale salientar que estamos no último ano de vigência do PNE, e ainda precisamos caminhar para a sua consolidação.

Podemos destacar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), como documentos legais de acesso e permanência do aluno na escola como um direito subjetivo e inalienável.

É importante ressaltar, como apontam os autores Matos, Lima e Menezes (2021), há necessidade de um esforço colaborativo entre todos os segmentos da sociedade para o avanço na diminuição da lacuna entre as disposições normativas e a realidade das escolas. É preciso mais investimentos para a melhoria da infraestrutura física e material nas instituições educacionais para o atendimento das necessidades específicas dos alunos.

Abordamos a importância do trabalho docente para realização de práticas pedagógicas que atendam as necessidades das crianças. As demandas do dia a dia exigem dos docentes um olhar que não apenas lê o outro de forma superficial, mas que o compreenda de maneira ampla e intensa, e desta forma consiga “transvê⁴” para além dos limites.

Neste estudo, não se pretende jogar para os docentes toda a responsabilidade para a efetivação da educação inclusiva, as barreiras são muitas e estão além do fazer pedagógico. Porém, queremos chamar a atenção para o compromisso que os professores e professoras devem assumir, e assim construirão e concretizarem experiências inclusivas das diferentes crianças nos ambientes educacionais.

E a formação contínua é fundamental para a garantia de um trabalho pedagógico que busca

⁴ O poeta Manoel de Barros (1996) nos inspira a ir além do olhar padronizado através da imaginação e da sensibilidade “[...] O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”. E é através do olhar poético, que vê potência e criação nas singularidades, que podemos nos valer deste conceito para transver os estudantes e as práticas pedagógicas.



diversos mecanismos para a desempenhar de forma qualitativa, acolhedora e transformadora sua ação no cotidiano escolar. É preciso um olhar mais sensível dos professores, por isso uma formação permanente é essencial, visto que “junto à habilitação da docência todo professor tem um compromisso implícito de forma pessoas e essa tarefa requer uma reflexão constante desse profissional da sua atuação e do seu conhecimento” (Silva, Almeida Junior, Dias, 2020, p. 10). Os professores precisam ser mediadores e provocadores de afetos e desafios para dar visibilidade às potencialidades das crianças. Ao sensibilizar-se e sensibilizar o outro através da arte, o professor estreita sua relação com os alunos.

Cada criança é única e sua aprendizagem também. E o trabalho com a arte contribui e promove uma vivência sensível, um pensamento crítico e criativo. As propostas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, não podem se limitar a transferência dos conteúdos de forma fragmentada, mas devem buscar outras possibilidades para uma aprendizagem viva e significativa que considere as singularidades das crianças, através das múltiplas linguagens, como fatores essenciais para uma educação inclusiva efetiva, de qualidade e transformadora.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; COFFACI, Enmilly Costa. O discurso de Joan Miró sobre criação: contribuições para a formação de professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, p. 1-22, mar. 2022.

ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Novas construções sociais de aprendizagens: inclusão em educação para quê? **Revista Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, set. / dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32909>. Acesso em 05 set 2024.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 1 set. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação-PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 set 2024.



BRASIL. Presidência da República. **Lei no 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em: 03 set. 2024.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas**. Curitiba: Appris, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOULART, Aline da Rocha; FIABANE, Vera Conceição; KONELL, Vania. A contribuição da arte na educação inclusiva. **Revista Maiêutica**. Publicação de Divulgação Científica e Cultural do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, 2012.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda; Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Org). **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. 2015 (E-book).

LOWENFELD, Viktor; BRITTAINE, William Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jose, 1970.

MATOS, Elzimeire Coelho; LIMA, Maria Dilma; MENEZES, Anna Cristina Sousa. A educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil. In: ANDRADE, Darly Fernando. **Educação no século XXI - Volume 40 - Especial, Inclusiva**. Editora Poisson, 2019.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf>. Acesso em 15 set. 2024.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança: artes plásticas e música, fundamentos e atividades**. São Paulo: Ática; 1997.

Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024



OSTETTO, Luciana Esmeralda; BRITO SILVA, Greice Duarte de. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 41, 2018. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n41/2238-1279-reeduc-15-41-12.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAGNI, Pedro A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio Donizetti; MENDONÇA, Samuel. (org.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020 (E-book).

PARE, Selma Gonçalves; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; BATISTA, Tatiana da Silva Ramos. Problematizando a cultura escolar a partir do discurso de Paul Klee sobre a criação. In: RUCKERT, Fabiano Quadros; MARIANO, Jorge Luis Mazzeo. (org.). **Cultura escolar em perspectiva: saberes e práticas**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2022.

ROCHA, André Luiz M; CUNHA, Rosemyriam R. S. Políticas públicas e processo de formação de professores sob a ótica da educação inclusiva. In: **Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada** [livro eletrônico] / Organização: Leociléa Aparecida Vieira; Roseneide Maria Batista Cirino – Paranaguá: UNESPAR, 2024.

ROSA, Emilia Faria. **Só por hoje:** poesia. Porto Alegre: UFRGS, 2023, digital Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/267067/001187306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set 2024.

SILVA; Jacyellen Maciel da; BATISTA, Odiléia de Souza; AMORIM, Thaís Fernandes de. Escola Inclusiva: garantia de acessibilidade e aprendizagem? **Revista Gestão em Conhecimento**. v. 8 n. 8 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufra.edu.br/index.php/Gestao-em-Conhecimento/article/view/258>. Acesso: 10 set 2024.

SILVA, Tatiany Michelle Gonçalves da; ALMEIDA JUNIOR, Dirceu Manoel de; DIAS, Rodrigo Francisco. Como preparar um professor para “ser” inclusivo: reflexões sobre a formação docente. In: **Research, Society and Development**. v. 9, n. 10. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.6872>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

READING IN LITERACY: STORYTELLING IN THE CLASSROOM

Pauleni Henrique de Souza Barros¹
Paula Sofia Vitor²
Thaynara Geany Caballero da Silva³
Lovania Roehrig Teixeira⁴

RESUMO

A alfabetização é um dos processos mais desafiadores na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e conta com algumas práticas cruciais para que se efetive. A contação de história em sala de aula surge como uma prática lúdica e pedagógica que estimula o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças e, assim, ajuda no desenvolvimento da alfabetização. Essa atividade, por meio de uma atividade chamada “Correio Literário”, neste trabalho é discutida como uma estratégia eficiente para o desenvolvimento do processo de alfabetização, propiciando não apenas interesse pela leitura e pela escrita, mas também melhorando a literacia que é constituída também por habilidades essenciais como a interpretação e a compreensão de textos verbais e não-verbais.

Palavras-chave: Literatura infantil; alfabetização; contação de histórias.

ABSTRACT

Literacy is one of the most challenging processes in the transition from early childhood to elementary education and on this learning phase relies on some crucial practices to reach literacy. Storytelling in the classroom appears as a playful and pedagogical practice that

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; paulenibarros1@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; sofiavitor@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; thaycaballero@gmail.com

⁴ Doutora em Letras; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; lovania.teixeira@ufms.br

stimulates children's cognitive and linguistic development, hence improving the literacy process. Storytelling in this work, through an activity called "Correio Literário", is analyzed as an efficient strategy in the literacy process, providing not only children's interest on reading and writing, but also improving essential skills such as text interpretation and understanding.

Keywords: Children's literature; literacy; storytelling.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. As histórias infantis, contos de fadas e fábulas são métodos utilizados para trabalhar conceitos literários para as crianças, instruindo a socialização, comunicação, empatia, sensibilidade e desenvolvimento das emoções. Aprender a ler não é somente uma das maiores experiências da vida escolar, é uma vivência única para todo ser humano. Bencini (2003, n.p) afirma que “O ato de ler não se dá linearmente como processo contínuo, tranquilo e sem interrupções, ao contrário, é uma operação mental complexa marcada por tensões, porque envolve ativamente o aluno”. Entretanto, a leitura torna-se importantíssima para o aluno, pois é por meio desta que os discentes irão construir uma visão de mundo, fazer inferências, compreenderão, contextualizarão e criticarão textos.

O objetivo deste trabalho é refletir acerca da importância do uso da literatura desde a infância e o quanto essa prática contribui no processo de alfabetização, mostrando o quanto o contato com o mundo literário desde a educação infantil pode contribuir com o aprendizado das crianças. A literatura abre portas para o desenvolvimento emocional e social, criando um ambiente onde a imaginação floresce e o conhecimento é construído de forma lúdica. Este estudo surge da evidente necessidade de práticas educativas que utilizam a leitura de forma mais ativa e significativa no currículo escolar, tornando o aprendizado uma vivência mais completa e envolvente.

É um importante instrumento didático-pedagógico que propicia aos estudantes uma aprendizagem automática, a ludicidade fará com que eles vejam o mundo com mais atenção ampliando seus conhecimentos e questionamentos, diante de suas novas percepções e concepções. Pode-se perceber que com a contação, a criança pode compreender de forma mais significativa suas emoções e o que está ao seu redor. (Silva, 2016, p. 9-10)

A importância da integração da literatura infantil ao currículo escolar alinha-se à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos (Brasil, 1998). Assim, procuramos analisar como a literatura infantil pode ser uma aliada no processo



de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

O estímulo à leitura deveria iniciar primeiramente com a família, e através da mediação de seus pais ou responsáveis que as crianças tornar-se-ão leitores assíduos em casa, e depois em bibliotecas e livrarias, não apenas para pesquisar, mas para exercitar o intelecto. O fomento dos responsáveis pelas crianças é essencial para alcançar êxito no processo de aprendizagem, pois o meio que elas estão inseridas interfere no seu desenvolvimento. Neste contexto, Bernard Lahire (2013) afirma que:

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre elas e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares (Lahire, 1997, p.17).

A leitura ajuda a desenvolver o senso crítico do aluno e a tomada de decisões construindo um desenvolvimento intelectual mais amplo. É importante destacar o contato da criança desde cedo com os livros proporcionando e incentivando as leituras de contos infantis pois, a associação da leitura a Literatura Infantil desempenha e facilita na contextualização, compreensão e na construção da escrita.

O papel do professor é estimular o hábito da leitura em sala de aula, utilizando contos ilustrativos que mostram um conjunto de ideias que façam sentido e que tornem discentes curiosos, motivando o aluno para compreender o mundo.

Desta forma, para discutirmos a importância da literatura no processo de alfabetização, relatamos a experiência da realização de uma intervenção pedagógica com o tema “Correio literário” na turma do Infantil V. A metodologia envolveu a produção de desenhos pelos alunos após a contação de história realizada pelos pais ou responsáveis nas suas residências para fomentar o hábito da leitura demonstrando a sua importância na formação do aluno. Assim, esta pesquisa é de base aplicada e de natureza descritivo-analítica. Para facilitar a descrição dos procedimentos apresentamos fotos, ao longo do texto, demonstrando as diferentes etapas da intervenção. Resumidamente, o primeiro momento, realizamos uma reunião com os pais ou responsáveis dos alunos, para explicarmos como seria o projeto.

No segundo momento, as crianças com a ajuda dos pais iniciaram a leitura em suas casas, após realizaram a elaboração dos desenhos como método de interpretação da história contada. Para finalizar, os alunos encenaram uma peça teatral relacionada com a história lida para encerrar o projeto. Com isso, observamos que a leitura não só influencia na alfabetização, mas fortalece os vínculos sociais, estimula a imaginação, melhorando a capacidade de



comunicação dos aprendizes.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A alfabetização refere-se à capacidade de decodificar e compreender o código escrito (Soares, 1999) e se constitui como o início do letramento. Esses passos iniciais, são complexos para os docentes e para os discentes, pois os primeiros são cobrados para que os segundos alcancem o domínio da escrita e da leitura e os discentes necessitam de um trabalho progressivo e contínuo para que cheguem à alfabetização. Afinal, aprender a decodificar o sistema escrito é uma ferramenta para a tão esperada leitura e escrita.

Quando se refere ao processo de alfabetização, sabemos que ele é complexo e envolve um desenvolvimento da cognição da criança, incluindo reconhecer as letras, os sons e consequentemente desenvolver as atividades de escrever e ler. Segundo Freire (1987), a alfabetização deve ser entendida como um processo de construção de significado, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Quando o autor menciona que a alfabetização é uma construção, é importante que os docentes entendam que alfabetizar é um processo que vai sendo desenvolvido e pode-se dar, por exemplo, por meio da musicalização em que se trabalha com as letras, além de envolver o significar da vivência cotidiana, realizando atividades lúdicas que permitem que discentes desenvolvam a capacidade de se expressar e compreender o mundo ao seu redor e passem a codificar e significar o que visualizam e ouvem.

Segundo Soares (2020), a psicogênese da língua escrita considera o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ao longo da aprendizagem da escrita, trata-se de uma teoria baseada em estágios pelos quais todas as crianças passam no processo de alfabetização. Desde o estágio pré-silábico ao alfabético, o processo de aprendizagem difere de aluno para aluno, cada etapa se torna uma conquista e um avanço no conhecimento desde discente. Nesse contexto, o processo de alfabetização deve ser contínuo e realizado desde a Educação Infantil, a fim de que efetivamente ele seja alcançado no tempo adequado.

Após a criança ser alfabetizada, o processo continua até que ocorra o letramento. Esse processo envolve o uso social da leitura e escrita, permitindo que os indivíduos se engajem nas práticas culturais e sociais (Soares, 2004). Assim, alfabetizar e letrar são processos que se complementam e envolvem a capacidade de lidar com textos escritos, isto é, envolvem a compreensão e a escrita de textos, aspectos ligados ao desenvolvimento social e escolar desse sujeito.



3. O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel único na introdução das crianças ao mundo da escrita. Eberhardt e Moura (2012) destacam que os contos de fadas despertam o interesse pela leitura e ajudam as crianças a lidarem com emoções e desafios internos. Assim, a contação de histórias é uma ferramenta poderosa que, quando integrada ao currículo, fortalece a compreensão da linguagem e desenvolve a oralidade (Silva, 2016).

A leitura de obras literárias também oferece às crianças a oportunidade de explorar diferentes culturas e perspectivas. Isso é particularmente importante na formação de uma identidade cultural e na compreensão de valores sociais. Segundo Bettelheim (1984), a literatura infantil não apenas entretém, mas também oferece lições valiosas sobre moralidade e comportamento.

Ouvir histórias é o início da construção da aprendizagem do sistema escrito de uma língua, também é o primeiro contato com o significar verbal e não-verbal. Ao contar histórias o docente estimula a vivência desse futuro escritor e leitor e mostra o quanto prazerosas podem ser essas atividades. Ela fomenta a imaginação da criança, possibilitando um contexto para produções, ampliando seu raciocínio no desenvolvimento do conhecimento, pois

[...] lidas ou contadas as histórias constituem-se em generoso processo educativo, pois ensinam recreando, dando à criança os estímulos e motivações apropriadas para satisfazer suas tendências, seus interesses, suas necessidades, seus desejos, sua sensibilidade. (Malamut, 1990, p. 06).

Quando a literatura infantil é apresentada desde cedo à criança, há uma melhor assimilação da relação de si com o outro e de si com o mundo a sua volta. Ainda ocorre um desenvolvimento do potencial criativo desse sujeito e ampliam-se os cenários da cultura e do conhecimento, o que favorece a compreensão do mundo e da realidade que o cerca. A literatura proporciona aos discentes, aprendizagens significativas e o entendimento de valores, os quais poderão ser discutidos, possibilitando a troca de conhecimento e o desenvolvimento de sua habilidade de expressão. Ainda há a possibilidade de aproximação com os papéis dos personagens da história e as atitudes deles promovendo o aperfeiçoamento das relações sociais e cognitivas desses sujeitos.

4. PROJETO DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 5 ANOS

A ação pedagógica foi desenvolvida na Creche Municipal Tia Mocinha (foto 1), localizada na Rua Natan Bezerra S/N, no município de Prata-PB. A instituição de ensino conta com 195 alunos matriculados nas turmas II, III, IV e V, da Educação Infantil.

Fotografia 1 Creche Municipal Tia Mocinha



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A nossa ação pedagógica foi realizada em três momentos, na turma do Infantil V que é formada por 16 alunos. O primeiro momento se constituiu pela realização de uma explicação e a passagem de instruções da ação pedagógica “Correio Literário” na escola. Essa ação foi desenvolvida para fomentar a leitura dos alunos no ambiente escolar e familiar. O “Correio Literário” é uma atividade em que os alunos levam para casa, um de cada vez, uma maleta contendo um caderno de desenho, uma caixa de lápis de cor, um lápis grafite com borracha e um livro que eles escolheriam do acervo da escola. Os pais ou responsáveis se encarregam de ler a história para os filhos, após isso, os discentes representam a história contada através de desenhos e, no outro, dia eles apresentam o que entenderam da leitura e a representação em forma de desenhos para toda a turma e para a professora.

Fotografia 2: Maleta da ação



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Fotografia 3: Escolha dos livros

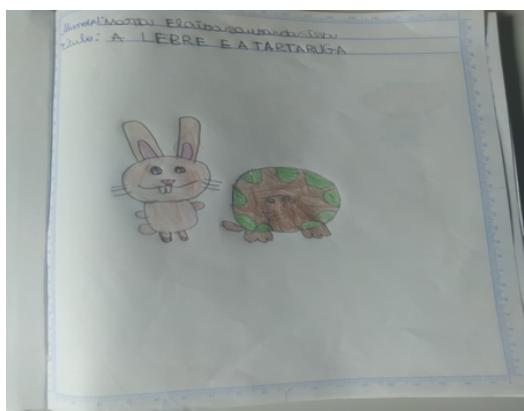


Fonte: Acervo pessoal (2024).

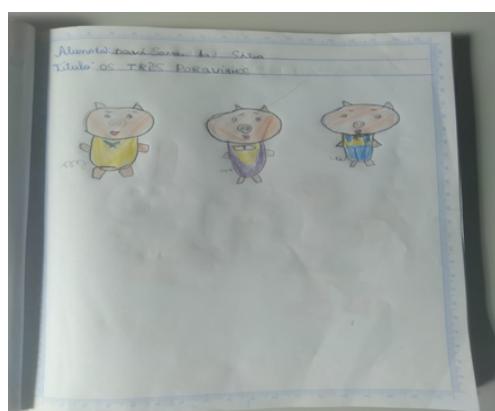
No segundo momento, iniciou-se efetivamente a ação pedagógica. A definição de quem levava a maleta com o material do “Correio Literário” foi realizada por meio de sorteio, já que havia somente uma maleta para toda a turma. Assim, iniciaram-se as leituras das obras nas famílias, as produções de desenhos de acordo com a interpretação das histórias lidas, e, depois, as representações e compartilhamento dos desenhos e impressões com os demais.

Nas imagens abaixo vemos alguns dos desenhos dos alunos, produto da leitura e da interpretação das histórias lidas em família.

Fotografia 4: Aluna A



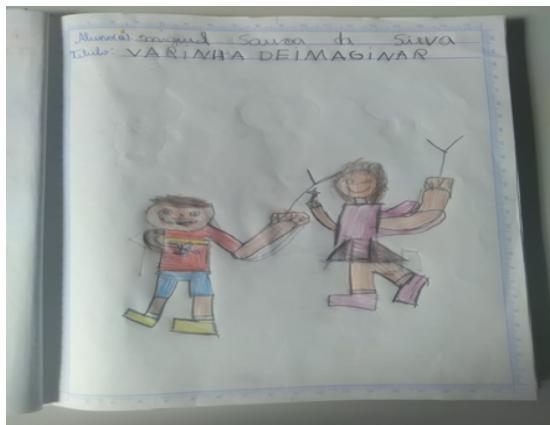
Fotografia 5: Aluna B



Fonte: Acervo pessoal, (2024).

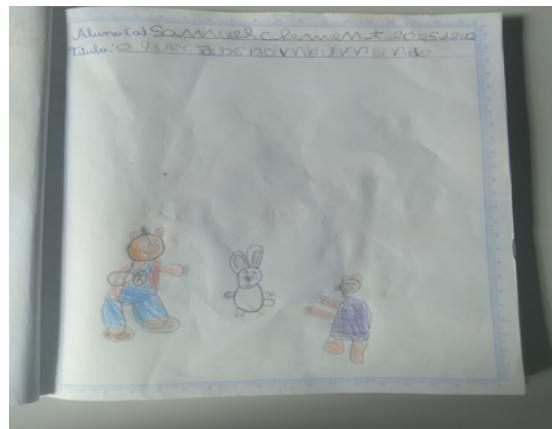
Fonte: Acervo pessoal, (2024)

Fotografia 6: Aluno C



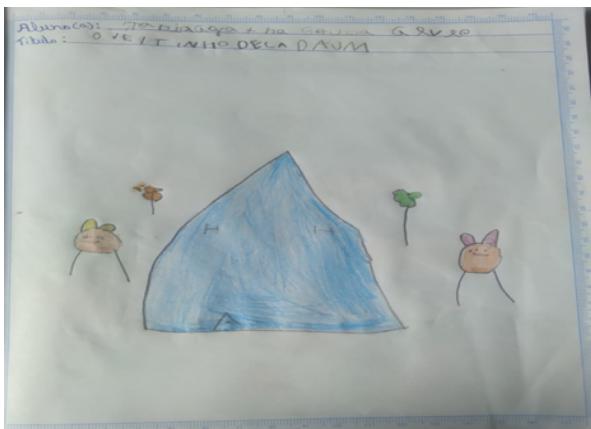
Fonte: Acervo pessoal, (2024).

Fotografia 7: Aluno D



Fonte: Acervo pessoal, (2024).

Fotografia 7: Aluno E



Fonte: Acervo pessoal, (2024).

Fotografia 8: Aluno



Fonte: Acervo pessoal, (2024).

Observou-se que no início da apresentação, os alunos demonstraram timidez, mas com o passar do tempo e a partir das perguntas realizadas durante a apresentação, referente à história do livro, eles se sentiram mais confiantes e motivados e interagiram mais tranquilamente com os colegas e com a professora.

Além disso, podemos observar a partir das imagens fotográficas dos desenhos produzidos pelos alunos que houve um zelo na realização da atividade, o que demonstra identificação, admiração e compreensão da importância do ato de ler tanto por eles, quantos

pelos seus pais. A partir da expressão, através do desenho, da interpretação da história lida pelos pais, ocorre um fortalecimento do vínculo afetivo com eles e também com a leitura, o que contribui para o desenvolvimento do hábito de ler e facilita a inserção desses sujeitos no mundo da escrita, isto é, no processo de alfabetização.

No terceiro momento houve a apresentação para a comunidade escolar de todos os desenhos produzidos por meio de uma exposição, e para finalizar foi realizada uma dramatização, por meio de uma peça teatral, da história que eles mais gostaram.

A partir dessa ação pedagógica é possível verificar que a construção da aprendizagem através da contação de história na família e, depois a produções de desenhos, faz com que os alunos se engajem na interpretação e compreensão do que foi evidenciado na história, o que enriquece a aprendizagem dos alunos de forma significativa contribuindo sobremaneira para o processo da alfabetização e, assim, para a formação cidadã.

5. LITERACIA E SUCESSO ESCOLAR

A necessidade de conquistar o domínio da escrita revela o complexo processo que une alfabetização e letramento. Alfabetizar é muito mais do que apenas ler e escrever. Envolve também a capacidade de exercer essas competências em diversos contextos sociais. O projeto apresentado nesta pesquisa mostra como métodos pedagógicos que promovem um contato lúdico com a leitura podem formar leitores críticos, prontos para enfrentar os desafios da contemporaneidade e que entendem a importância da escrita na sociedade. Nesse sentido, Viali e Ody afirmam:

A Literacia implica o domínio e uso de competências adquiridas na leitura, na escrita (e no cálculo) e nas atividades cotidianas, ensinando e aprendendo com as interpretações extraídas das informações. Preocupa-se com o vínculo das habilidades e competências com as funções que a leitura e a escrita desempenham na capacidade de processar, perceber, interpretar e analisar. O objetivo é promover aprendizagens significantes para a formação de um sujeito cidadão. (Viali; Ody, 2013, p. 63)

A alfabetização não é uma habilidade técnica, mas sim um processo profundamente enraizado nas realidades culturais e sociais das pessoas; como disse Paulo Freire (1986);, "A leitura do mundo vem antes da leitura da palavra, e a leitura subsequente desta não pressupõe a continuidade da leitura daquela". Assim, percebemos que a capacidade de compreender e produzir textos é essencial para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de transitar

em um mundo cada vez mais dominado pela informação. indicador significativo de desempenho acadêmico; alunos que se destacam em leitura e escrita tendem a ter melhor desempenho em avaliações e desempenho acadêmico.

Além disso, a alfabetização está diretamente relacionada à motivação e ao engajamento dos alunos. Ivey e Broaddus (2001) afirmam que crianças que desenvolvem um gosto pela leitura desde cedo tendem a se envolver mais nas atividades escolares e a mostrar maior interesse pelo aprendizado. Assim, a promoção da alfabetização não só aprimora as habilidades acadêmicas, mas também incentiva a curiosidade e o desejo de aprender.

Entretanto, muitos alunos enfrentam dificuldades significativas no desenvolvimento da alfabetização. Fatores socioeconômicos, acesso restrito a recursos educacionais e ambientes de aprendizagem pouco estimulantes podem dificultar a aquisição das habilidades de leitura e escrita (Snow, 2010). É essencial que escolas e educadores implementem abordagens inclusivas e diversificadas que atendam às necessidades de todos os alunos, oferecendo apoio adicional para aqueles com dificuldades.

Programas de leitura que incentivam a leitura em família e a participação em clubes de leitura têm se mostrado eficazes na promoção da alfabetização (White, 2020). Além disso, a incorporação da literatura no currículo escolar, por meio de atividades que estimulem a interpretação e a produção de textos, é uma estratégia eficaz para desenvolver competências literárias e, consequentemente, alcançar o sucesso escolar.

Dessa maneira, o projeto “Correio Literário” também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado colaborativo. As crianças aprendem a ouvir e respeitar as interpretações dos colegas, aspecto fundamental para o desenvolvimento da empatia e da comunicação eficaz. O compartilhamento de experiências literárias ajuda a consolidar o aprendizado, criando uma rede de apoio entre os alunos. Ademais, a leitura em família fortalece ainda mais os laços familiares.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação pedagógica “Correio Literário”, desenvolvida no Infantil V da Creche Municipal Tia Mocinha, evidencia a importância da literatura na educação infantil, considerando conceitos centrais de alfabetização e letramento. Com uma turma de 16 alunos do Infantil V, a atividade foi realizada em três momentos, cada um contribuindo para o fortalecimento do aprendizado e do envolvimento familiar em torno da leitura e do letramento.

No primeiro momento, os alunos participaram de um plantão pedagógico onde receberam instruções sobre a ação. Cada criança teve a oportunidade de levar para casa uma maleta contendo um livro, um caderno de desenho e materiais para desenhar, proporcionando um ambiente propício para a leitura compartilhada. A escolha do livro por parte dos alunos promoveu o letramento, pois possibilitou que eles se sentissem parte ativa no processo, desenvolvendo um gosto pela leitura e uma identificação com a literatura.

O segundo momento focou na produção de desenhos que representavam as histórias lidas. Durante as apresentações, as crianças inicialmente demonstraram timidez, um aspecto comum entre os alunos de educação infantil. Contudo, à medida que a dinâmica da apresentação progrediu e as interações com os colegas foram condicionais, a confiança foi cultivada. Esse processo de socialização e troca de experiências é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, habilidades centrais no letramento (Bardin, 2016).

A capacidade das crianças de expressar a interpretação da leitura através do desenho revelou um entendimento significativo da narrativa, conforme evidenciado nas imagens fotográficas das produções. Os desenhos não apenas ilustram a história, mas também refletem emoções e ideias, revelando uma compreensão mais profunda do texto lido. Essa relação entre leitura e representação gráfica enriquece o processo de alfabetização, pois as crianças não estão apenas absorvendo informações, mas também se engajando na construção de significado (Kleiman, 2008).

A leitura realizada pelos pais ou responsáveis não apenas promoveu a prática da alfabetização, mas também fortalece os vínculos afetivos entre eles e as crianças, essenciais para a formação de um ambiente favorável à aprendizagem.

A participação da família na leitura é reconhecida como um fator que contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a motivação das crianças (Kawczyk, 2018; Souza et al., 2019).

Além disso, a apresentação dos desenhos à comunidade escolar e a realização de uma peça teatral baseada na história preferida dos alunos ressalta a importância do ato de ler para a sociedade. Esse evento não apenas celebra o aprendizado das crianças, mas também promove a valorização da literatura na comunidade, evidenciando a importância da literatura como um meio de integração social e cultural.

A realização de uma peça teatral, além de fortalecer o conteúdo aprendido, estimula a criatividade e a expressão artística, fundamentais na formação integral da criança. O teatro, assim como a literatura, é uma poderosa ferramenta de letramento, permitindo que os alunos



exporem narrativas de maneira interativa e colaborativa (Martins, 2017).

Os resultados obtidos a partir da prática mostram que as crianças não apenas melhoraram suas habilidades de leitura e escrita, mas também desenvolveram um gosto pela literatura, aumentando sua criatividade e capacidade de expressão. Esse projeto se alinha com as diretrizes contemporâneas sobre a importância da literatura na formação integral das crianças, mostrando que a literatura pode ser um meio poderoso para promover o aprendizado significativo.

Além disso, as experiências vivenciadas pelos alunos da Creche Municipal Tia Mocinha através da ação pedagógica “Correio Literário” demonstram claramente que a literatura, aliada a práticas de desenho e apresentação, enriquece a aprendizagem das crianças. Ao promover um espaço de leitura compartilhada, expressão artística e interação social, a atividade contribui significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Esse modelo de ensino, que integra a participação familiar e comunitária, pode servir de inspiração para futuras práticas pedagógicas em educação infantil, reafirmando a literatura como um pilar essencial na formação das crianças.

A implementação deste projeto revela que o uso da literatura infantil é um meio eficaz de desenvolver competências que vão além da alfabetização. Ele permite que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para sua formação como cidadãos críticos e engajados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é uma ferramenta essencial no processo de alfabetização e letramento, proporcionando às crianças oportunidades de desenvolvimento que vão além da decodificação de palavras. Projetos como o “Correio Literário” ilustram o potencial transformador da literatura quando as atividades são realizadas de forma criativa e integrada ao cotidiano escolar, preparando as crianças para o sucesso acadêmico e social.

Além disso, a literatura deve ser vista como um componente vital da educação, que promove não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Sugere-se que mais iniciativas como essas sejam realizadas, especialmente, na educação infantil. Projetos inovadores que integram a literatura ao currículo de forma efetiva, envolvendo docentes, discentes e comunidade em geral são os que realmente transformam um contexto



8. REFERÊNCIAS

Alfabetização e letramento: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (2h26min15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BENCINI, R. **Compreender eis a questão.** Nova Escola. São Paulo, n. 160, 2003.

BETTELHEIM, B. **Uma psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EBERHARDT, M. R.; MOURA, S. E. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ciclo do ensino fundamental.** 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. **Letramento:** um tema em múltiplos olhares. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRAWCZYK, G. O papel da família na formação do leitor: uma análise das práticas de leitura no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 69, p. 131-146, 2018.

MALAMUT, É. Contando ou lendo estórias na pré-escola. **Revista do Professor**. n. 21, p. 1-5, 1990.

MARTINS, A. L. Teatro e educação: uma relação de aprendizado. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 799-816, 2017.

OLIVEIRA, L. D. **Alfabetização e letramento:** uma discussão necessária. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ODY, M. C.; VIALI, L. **Alfabetização, letramento e literacia:** da aquisição e das habilidades de leitura, de escrita e de cálculo, à utilização de suas competências na estatística e na probabilidade. **VII CIBEM**, Montevidéu, Uruguai, 2013.

SOARES, M. **Letramento:** um conceito em questão. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SNOW, C. E. **Academic language and the challenge of reading for learning about science.** Science, v. 328, n. 5977, p. 450-452, 2010.



PAES DE BARROS, C. G.; SOUSA, O. C.; CARVALHO, C. **Alfabetização, ensino da leitura e sucesso escolar.** In: ESTRELA, T. et al. (Eds.). Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2012.

SILVA, M. E. **A importância da contação de história na alfabetização.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SOUZA, L. J. et al. **A prática da leitura na educação infantil:** contribuições para a formação de leitores. Caderno de Educação, v. 14, n. 2, p. 25-36, 2019.

WHITE, R. **Promoting literacy through family engagement and book clubs.** 2020.

I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural

UM BREVE RELATO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS EM ESCOLAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE / MS

A BRIEF REPORT OF THE CHALLENGES ENCOUNTERED IN SCHOOLS WITH CHILDREN WITH AUTISM IN THE MUNICIPALITY OF CAMPO GRANDE / MS

Edilene Rodrigues Cassiotti de Oliveira¹
Aparecida de Sousa dos Santos²

RESUMO

O artigo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como tema central, analisando os desafios enfrentados no ensino fundamental e destacando a importância de práticas inclusivas. Inicialmente, contextualiza o conceito de autismo, desde as primeiras descrições de Leo Kanner até a classificação atual no DSM-5, que considera o TEA um transtorno de desenvolvimento caracterizado por variações nos graus de comprometimento social, comunicacional e comportamental. A ênfase recai sobre o diagnóstico do início imediato de intervenções terapêuticas, como análise do comportamento aplicada (ABA) e o modelo Denver, que envolvem estratégias baseadas em evidências para melhorar habilidades sociais, cognitivas e comunicacionais. Ressaltando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, com a participação de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, educadores físicos e outros profissionais para atender as necessidades individuais de cada criança. Um outro ponto de destaque é o papel da família no processo terapêutico, que precisa estar envolvida e orientada para colaborar com o desenvolvimento da criança. Além disso, o trabalho reflete sobre um equívoco classificar o TEA como uma doença, explicando que o autismo é uma condição que impacta a forma como o indivíduo interage e comprehende o mundo, mas não afeta diretamente a saúde física. O estudo é um convite à reflexão e ao aprofundamento sobre o autismo, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

Palavras-chave: Autismo, pesquisas, família, diagnóstico, intervenções, inclusão.

¹ Discente em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial – UFMS. Email: edilene.cassiotti@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Email: aparecida.sousa@ufms.br



ABSTRACT

The article addresses Autism Spectrum Disorder (ASD) as a central theme, analyzing the challenges faced in elementary education and highlighting the importance of inclusive practices. Initially, it contextualizes the concept of autism, from Leo Kanner's first descriptions to the current classification in DSM-5, which considers ASD to be a developmental disorder characterized by variations in the degrees of social, communicational and behavioral impairment. The emphasis is on diagnosis and immediate initiation of therapeutic interventions, such as applied behavior analysis (ABA) and the Denver model, which involve evidence-based strategies to improve social, cognitive, and communication skills. Highlighting the need for a multidisciplinary approach, with the participation of psychologists, speech therapists, occupational therapists, physical educators and other professionals to meet the individual needs of each child. Another highlight is the role of the family in the therapeutic process, which needs to be involved and guided to collaborate with the child's development. Furthermore, the work reflects on the mistake of classifying ASD as a disease, explaining that autism is a condition that impacts the way an individual interacts and understands the world, but does not directly affect physical health. The study is an invitation to reflect and delve deeper into autism, reaffirming the commitment to pedagogical practices that promote inclusion.

Keywords: Autism, research, family, diagnosis, interventions, inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Inicialmente, houve certa indecisão quanto à escolha do tema para este TCC, uma vez que eu tinha em mente duas opções diretamente relacionadas com a prática pedagógica que desenvolvo na escola, onde sou professora do ensino fundamental I na rede municipal de educação.

Como professora, percebi logo no início do ano letivo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre educação especial, com foco no autismo, em razão da crescente demanda de crianças com essa condição. Surgiram diversas dúvidas sobre como agir com essas crianças, como me comunicar com os pais, e quais estratégias adotar para atender a essa nova realidade. Diante dessas incertezas, a melhor solução foi buscar informações, estudar e compreender melhor o tema, para que fosse possível desenvolver um trabalho eficaz e adequado.

As experiências que embasam este estudo originaram-se de minha atuação em uma escola municipal de Campo Grande, MS. Embora sejam recentes, essas vivências impulsionaram minha busca por esclarecimentos, com o intuito de entender questões ainda desconhecidas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com o estudo e a aquisição de conhecimento, busca-se contribuir para a vivência do processo de inclusão de crianças com deficiência, especialmente aquelas diagnosticadas com TEA. Além disso,

**Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana:
Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista
Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024.**



a formação adquirida na disciplina de Educação Especial foi determinante para a escolha deste tema. O objetivo principal deste trabalho é aprofundar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de desvendar dúvidas e desafios enfrentados nas escolas de Campo Grande, relacionados a essas crianças.

2. CONHECENDO O AUTISMO

A expressão "autismo" foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911 para descrever a perda de contato com a realidade, um termo que se referia à desconexão da pessoa com o ambiente ao seu redor. No entanto, foi a partir da década de 1940 que as publicações sobre o autismo começaram a se expandir. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner fez uma contribuição fundamental ao definir o autismo como um distúrbio caracterizado por dificuldades no contato afetivo e na interação social, um quadro que ele inicialmente descreveu como "distúrbio autístico do contato afetivo".

A partir dessas primeiras abordagens, pode-se perceber que o autismo exige uma busca constante por conhecimento, já que é um campo de estudo em evolução, com revisões frequentes das teorias, conceitos e tratamentos. Isso é destacado por Belisário Filho (2010), que enfatiza a necessidade de atualização contínua sobre os estudos e pesquisas relacionados ao autismo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento. Esse transtorno é caracterizado por comprometimentos em várias áreas, como a comunicação e a interação social, e os déficits podem variar em intensidade, desde graus leves até quadros mais graves.

A descrição de Leo Kanner, conforme citada por Belisário Filho (2010), apresenta o autismo como um transtorno que envolve uma combinação de dificuldades significativas nas interações sociais e uma rigidez comportamental, além de padrões repetitivos de interesse e atividades. Essas características centrais do autismo são fundamentais para o entendimento do transtorno e para o desenvolvimento de intervenções e estratégias educacionais adequadas.

- a) Relações Sociais e Afetivas: Há uma extrema solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega ao seu conhecimento. O contato físico direto e os movimentos, ou ruídos que ameaçam romper a solidão, são tratados como se não estivessem ali, ou não bastasse isso, são sentimentos dolorosamente, como uma interferência penosa.
- b) A Comunicação e a Linguagem: Ausência de linguagem em algumas crianças, seu uso estranho nas que a possuem, há presença de Ecologia.
- c) A Relação com as mudanças no ambiente e a rotina: A conduta da Criança é governada por um desejo ansiosamente obsessivo, por manter a igualdade, que ninguém a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões.
- d) Memória: Habilidade em memorizar grande quantidade de material, sem sentido ou efeito prático.



- e) Hipersensibilidade a estímulos: Várias crianças reagem a certos ruídos, a alguns objetos, e a alimentação. (Belisario Filho, 2010, p.9).

Dentre os aspectos do autismo, o mais afetado e o que causa maior impacto na vida do indivíduo é o aspecto social. É nessa área que o sujeito apresenta as maiores dificuldades, o que pode prejudicar significativamente sua capacidade de interação e gerar sofrimento. Portanto, é fundamental que esse aspecto seja considerado como um dos principais pontos de análise no processo de diagnóstico do transtorno.

Atualmente, o termo "autismo" não é mais amplamente utilizado pelos especialistas, pois se reconhece que o transtorno engloba uma ampla gama de comportamentos e manifestações. Por esse motivo, o termo foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista" (TEA), que reflete melhor a diversidade e a complexidade dos quadros clínicos observados.

Outros termos associados como Transtorno de Aprendizagem Não Verbal (TAN), foram incluídos por não serem considerados cientificamente rigorosos. Assim, por quase duas décadas, de 1994 a 2013, tentou-se estudar e tratar o autismo dentro de três subcategorias oficiais: O Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e (TDI).

O DSM-5 É a versão mais recente do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. foi apresentado oficialmente, em 18 de maio de 2013. a publicação é resultado de doze anos de trabalho, resenhas e pesquisas de campo realizadas por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final é garantir uma nova classificação que inclui, reformula e exclui diagnósticos a partir de pesquisas e práticas clínicas (Araujo-Neto, 2013).

A versão mais recente determina a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger i transtornos globais do desenvolvimento (THD) no “Transtornos do espectro autista” (TEA).

O manual explica que:

Os sintomas desses transtornos representam um contínuo um único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e Repetitivos em vez de constituir fluir transtornos distintos. essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a específica cidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, P.42).

2.1 Diferentes aspectos de autismo

Através de estudos e pesquisas, os especialistas chegaram à conclusão de que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apresenta de diversas formas, com características que variam de acordo com a intensidade e os aspectos envolvidos. A seguir, destacamos algumas manifestações do transtorno:

**Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquiraz:
Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista
Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquiraz, dez. 2024.**



Traços Autistas: Pessoas com traços leves de autismo muitas vezes não recebem diagnóstico, pois suas características são difíceis de identificar. Mesmo que o quadro seja mais leve, esses indivíduos enfrentam dificuldades significativas em vários aspectos da vida, especialmente nas interações sociais, o que pode comprometer suas relações e a habilidade de se comunicar de forma eficaz.

O autismo e a síndrome de Asperger são diagnosticados como transtornos de neuro desenvolvimento, ocorrendo rupturas em processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Depois da publicação do manual de Diagnosticos e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), teve importantes modificações quanto à denominação do quadro clínico, que era associado a área dos transtornos globais do desenvolvimento. Esses eram chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. O transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger são englobados pelo termo transtorno do espectro autista.

O manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais salienta:

No diagnóstico do transtorno de espectro autista, as características individuais são registradas por meio de uso de especificadores (Ficou o sem comprometimento da linguagem concomitante; Associados a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), Bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (Idade da primeira preocupação; Com ou sem perda de habilidades estabelecidas; Gravidade).Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. (DSM-5,2014, apud Santos 2015, p.21).

Síndrome de Asperger: Esta forma do autismo é considerada mais leve e, geralmente, não apresenta atraso significativo na fala até os três anos de idade. Indivíduos com a Síndrome DSM'5 de Asperger são, em sua maioria, extremamente inteligentes, com habilidades cognitivas acima da média, e não apresentam retardo mental. No entanto, eles enfrentam dificuldades na interação social, tendo dificuldades em compreender as emoções e os sentimentos das outras pessoas, o que pode dificultar suas relações sociais.

Autismo de Alto Funcionamento: Esse tipo de autismo é semelhante à Síndrome de Asperger, mas há uma diferença no desenvolvimento da fala, que pode apresentar algumas dificuldades. Pessoas com autismo de alto funcionamento se destacam em áreas de interesse específico e, quando se dedicam a essas atividades, podem demonstrar uma performance excepcional. Por isso, o termo "alto funcionamento" ou "alta performance" é utilizado para descrever essa condição, já que essas pessoas apresentam grande capacidade em certas áreas, apesar das dificuldades sociais.

Autismo Clássico: este tipo de autismo é geralmente considerado mais grave e inclui características como retardo mental, dificuldades na comunicação externa e na manutenção de contato



visual. Indivíduos com autismo clássico apresentam sérias dificuldades de socialização e frequentemente dependem de outras pessoas para realizar tarefas cotidianas. Além disso, costumam apresentar movimentos estereotipados, como balançar o corpo, bater as mãos, entre outros comportamentos repetitivos.

As pesquisas e relatos de diversos autores sobre o autismo são essenciais para ampliar a compreensão sobre o transtorno e esclarecer conceitos relacionados a ele. Essas informações podem servir como guia para atender adequadamente as necessidades das crianças, especialmente na fase escolar. Além disso, ajudam a orientar familiares, professores e pessoas leigas que buscam entender melhor o autismo, fornecendo o conhecimento necessário para um atendimento mais eficaz e inclusivo.

2.2 O que fazer?

Através de estudos e pesquisas, os especialistas chegaram à conclusão de que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apresenta de diversas formas, com características que variam de acordo com a intensidade e os aspectos envolvidos. A seguir, destacamos algumas manifestações do transtorno:

Traços Autistas: Pessoas com traços leves de autismo muitas vezes não recebem diagnóstico, pois suas características são difíceis de identificar. Mesmo que o quadro seja mais leve, esses indivíduos enfrentam dificuldades significativas em vários aspectos da vida, especialmente nas interações sociais, o que pode comprometer suas relações e a habilidade de se comunicar de forma eficaz.

Síndrome de Asperger: Esta forma do autismo é considerada mais leve e, geralmente, não apresenta atraso significativo na fala até os três anos de idade. Indivíduos com a Síndrome de Asperger são, em sua maioria, extremamente inteligentes, com habilidades cognitivas acima da média, e não apresentam retardo mental. No entanto, eles enfrentam dificuldades na interação social, tendo dificuldades em compreender as emoções e os sentimentos das outras pessoas, o que pode dificultar suas relações sociais.

Autismo de Alto Funcionamento: Esse tipo de autismo é semelhante à Síndrome de Asperger, mas há uma diferença no desenvolvimento da fala, que pode apresentar algumas dificuldades. Pessoas com autismo de alto funcionamento se destacam em áreas de interesse específico e, quando se dedicam a essas atividades, podem demonstrar uma performance excepcional. Por isso, o termo "alto funcionamento" ou "alta performance" é utilizado para descrever essa condição, já que essas pessoas apresentam grande capacidade em certas áreas, apesar das dificuldades sociais.



Autismo Clássico: Este tipo de autismo é geralmente considerado mais grave e inclui características como retardo mental, dificuldades na comunicação externa e na manutenção de contato visual. Indivíduos com autismo clássico apresentam sérias dificuldades de socialização e frequentemente dependem de outras pessoas para realizar tarefas cotidianas. Além disso, costumam apresentar movimentos estereotipados, como balançar o corpo, bater as mãos, entre outros comportamentos repetitivos.

As pesquisas e relatos de diversos autores sobre o autismo são essenciais para ampliar a compreensão sobre o transtorno e esclarecer conceitos relacionados a ele. Essas informações podem servir como guia para atender adequadamente as necessidades das crianças, especialmente na fase escolar. Além disso, ajudam a orientar familiares, professores e pessoas leigas que buscam entender melhor o autismo, fornecendo o conhecimento necessário para um atendimento mais eficaz e inclusivo.

2.3 Quando são indicados o uso de medicamentos para o autismo?

Para alguns pediatras, no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os medicamentos são indicados para tratar sintomas associados ao transtorno, como agressividade, irritabilidade e hiperatividade. Esses comportamentos podem interferir em outras atividades essenciais para o desenvolvimento da criança a longo prazo, como terapias e a participação escolar com a devida orientação. O uso de medicamentos, portanto, visa auxiliar no controle desses sintomas, favorecendo o progresso em outras áreas do tratamento e da educação (Fonte: Belisário Filho, 2010).

Quando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está associado a outras comorbidades, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e depressão, o uso de medicamentos pode se tornar necessário. Isso ocorre porque, nesses casos, os sintomas dessas condições adicionais podem interferir significativamente no equilíbrio emocional e no desenvolvimento da criança. O tratamento medicamentoso visa ajudar a criança a controlar esses sintomas, possibilitando que ela mantenha um equilíbrio necessário para o seu desenvolvimento, tanto no aspecto da aprendizagem quanto na interação social.

2.4 Identificando as características

Com o aumento dos casos de crianças diagnosticadas com autismo, é fundamental que pais, familiares, professores e todos aqueles que convivem com crianças fiquem atentos ao comportamento



delas. A observação cuidadosa é a chave para identificar sinais que possam indicar a presença de traços autistas. Esses sinais podem incluir o isolamento da criança, o afastamento e a indiferença em relação ao mundo externo, além de comportamentos repetitivos, como obsessão por sons, barulhos, atividades e rituais. Mudanças na rotina também podem causar irritabilidade extrema, ansiedade e dificuldade em lidar com imprevistos. Outros sinais incluem a falta de contato visual, apego excessivo a objetos, dificuldades de linguagem e fala, repetição de palavras ou frases memorizadas, movimentos repetitivos, desinteresse pelo que acontece ao redor e, em alguns casos, crises de agressividade.

É importante ressaltar que os sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem se manifestar de formas diferentes em cada criança. Por exemplo:

- a) Bebês que não olham para a mãe enquanto são amamentados;
- b) Crianças que não distinguem o colo dos pais do colo de estranhos;
- c) Dificuldade em responder a brincadeiras e em compreender brincadeiras simbólicas (como faz de conta);
- d) Atrasos no desenvolvimento motor, como engatinhar ou andar, e caminhar frequentemente nas pontas dos pés;
- e) Atrasos na fala ou até a ausência da fala;
- f) Sensibilidade excessiva a estímulos como luzes e sons;
- g) Comportamentos motores repetitivos.

Esses e outros sintomas são comuns, mas muitas vezes podem passar despercebidos, sendo essenciais a atenção e a observação contínua para identificar precocemente possíveis sinais de autismo.

2.5 O que dizer do autismo: é uma doença?

Para muitas pessoas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é visto como uma doença, principalmente porque se relaciona com o fato de que o transtorno está presente desde o nascimento da criança e acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Contudo, atualmente, o TEA é compreendido como uma condição ligada ao desenvolvimento do cérebro, que altera a maneira como crianças e adultos percebem e entendem o mundo ao seu redor, além de influenciar suas interações e relacionamentos com outras pessoas. Por isso, é comum que indivíduos com autismo apresentem maiores dificuldades em interações sociais e na comunicação.

Com essa compreensão, fica mais claro que, enquanto alguns indivíduos com TEA conseguem realizar a maioria das atividades diárias de forma independente, outros necessitam de apoio constante, até mesmo para tarefas simples. Para entender melhor, é importante refletir sobre a



definição de doença: toda alteração biológica no estado de saúde de um ser, manifestada por sintomas, perceptíveis ou não, que causam mal-estar ou enfermidade.

No passado, o autismo era classificado como parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), e seu diagnóstico poderia incluir categorias como autismo clássico, autismo infantil e síndrome de Asperger, entre outros. No entanto, com as atualizações nas classificações, o termo mais utilizado atualmente é Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é subdividido em níveis: autismo nível 1, autismo nível 2 e autismo nível 3. Apesar de o termo "doença" ainda ser utilizado em alguns documentos, o autismo não é considerado uma doença.

O TEA afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo, levando a padrões de comportamento restritos e repetitivos. Embora essas alterações não afetem a saúde física do indivíduo, elas podem resultar em desafios emocionais, como medo, irritabilidade, choro e crises intensas. E, por não haver uma cura definitiva para o autismo, o TEA não é classificado como uma doença.

Portanto, o autismo é melhor entendido como um transtorno ou condição. Pessoas com TEA não precisam ser "curadas", mas sim acompanhadas e apoiadas nas áreas em que necessitam, para que possam se desenvolver e conquistar maior independência e autonomia ao longo de suas vidas.

2.6 Causas do autismo

Para muitas pessoas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é visto como uma doença, especialmente porque o transtorno é percebido como algo que acompanha o indivíduo desde o nascimento até a vida adulta. No entanto, atualmente, o TEA é compreendido como uma condição ligada ao desenvolvimento do cérebro, que altera a maneira como crianças e adultos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Isso também afeta suas interações sociais e a forma como se relacionam com outras pessoas (APA, 2013). Indivíduos com autismo geralmente enfrentam maiores dificuldades na comunicação e na interação social, o que dificulta sua adaptação e integração no ambiente social.

Essa compreensão ajuda a explicar que, enquanto alguns indivíduos com TEA conseguem realizar a maioria das atividades diárias de forma independente, outros necessitam de apoio contínuo, até mesmo para tarefas simples. Para melhor compreensão, é importante refletir sobre o conceito de doença: ela é uma alteração biológica no estado de saúde de um ser, que pode se manifestar por sintomas, perceptíveis ou não, que causam sofrimento ou mal-estar (Santos, 2016).

Historicamente, o autismo foi classificado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), com categorias como autismo clássico, autismo infantil e síndrome de



Asperger. No entanto, com as atualizações nas classificações, o termo mais utilizado atualmente é Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é subdividido em níveis: autismo nível 1, autismo nível 2 e autismo nível 3. Embora o termo "doença" ainda seja encontrado em alguns documentos, o autismo não é mais classificado como uma doença, mas sim como um transtorno do desenvolvimento (DSM-5, 2014).

O TEA afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, levando a padrões de comportamento restritos e repetitivos. Embora essas alterações não envolvam a saúde física do indivíduo, elas podem resultar em desafios emocionais, como medo, irritabilidade, choro e crises intensas. Devido à ausência de uma cura definitiva para o autismo, o TEA é considerado uma condição crônica e não uma doença (Baron-Cohen, 2008).

Portanto, o autismo é melhor compreendido como um transtorno ou condição do desenvolvimento. Pessoas com TEA não precisam ser "curadas", mas sim acompanhadas e apoiadas conforme suas necessidades, para que possam se desenvolver e alcançar maior independência e autonomia em suas vidas.

2.7 Como buscar tratamento para autismo?

É fundamental compreender que a detecção precoce dos sintomas do autismo é essencial para um tratamento eficaz. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, mais eficaz será a intervenção, possibilitando uma redução dos sintomas e promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para isso, é importante que todos os envolvidos, incluindo a família e a criança, participem ativamente do processo terapêutico.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas famílias é a aceitação do diagnóstico de autismo. Em muitos casos, como tenho observado, os pais evitam abordar o tema e muitas vezes resistem em aceitar que seus filhos possam ter autismo. Esse comportamento é, frequentemente, motivado pelo medo e pela falta de informação, o que pode atrasar o desenvolvimento da criança. Estudos indicam que intervenções precoces são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças, permitindo que elas alcancem seu pleno potencial, tanto na escola quanto nas interações sociais (Sofronoff et al., 2004).

Além disso, a busca por tratamento especializado se torna ainda mais difícil devido a questões como a falta de tempo, paciência e recursos financeiros. Mesmo as famílias que possuem condições financeiras enfrentam desafios em termos de disponibilidade de tempo para acompanhar o tratamento, enquanto aquelas que dependem do sistema público de saúde muitas vezes desanimam devido à demora e à burocracia para acessar os serviços especializados (Rossi et al., 2017).



Infelizmente, muitas famílias desistem de buscar ajuda e, por consequência, a criança não recebe o acompanhamento necessário, apesar de a internet fornecer uma vasta gama de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.7.1 O que é a terapia aba?

A Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem psicológica com ampla base científica que busca modificar comportamentos por meio de intervenções baseadas em evidências. Considerada uma "aprendizagem sem erro", a Terapia ABA tem sido amplamente reconhecida como uma das mais eficazes no tratamento do autismo (Lovaas, 1987). O principal objetivo do ABA é promover a inclusão social da criança, ajudando-a a se adaptar ao ambiente em que está inserida. As intervenções devem ser cuidadosamente planejadas e executadas de forma abrangente, incluindo o contexto escolar, familiar e de lazer (Vismara & Rogers, 2010).

A Análise do Comportamento Aplicada foca na compreensão da interação entre o comportamento e o ambiente, buscando identificar como mudanças no ambiente podem promover comportamentos adaptativos. Com forte evidência científica, o ABA é reconhecido como um tratamento eficaz para indivíduos com TEA, pois visa ampliar o repertório comportamental e social da criança, melhorando a comunicação e reduzindo comportamentos desafiadores como agressões, estereotipias e auto-lesões (Koegel et al., 1999).

Comportamentos que prejudicam o desenvolvimento da criança, como a agressão a outros ou a si mesma, estereotipias (movimentos repetitivos) e dificuldades na comunicação, podem ser minimizados com intervenções específicas baseadas no ABA. Essas modificações não devem ser vistas apenas como uma tentativa de “encaixar” a criança na sociedade, mas como um esforço para garantir seu bem-estar e seu desenvolvimento social e emocional (Tarbox et al., 2009).

2.7.2 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E INTERVENÇÕES EFICAZES

Para que a intervenção ABA seja eficaz, é necessário um trabalho colaborativo de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, fisioterapeutas e educadores físicos. Essa equipe deve ser ajustada conforme as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas individualidades e garantindo que o tratamento seja adequado e personalizado. Quando a intervenção é feita de forma colaborativa e alinhada com as necessidades da criança, os resultados podem ser bastante positivos, levando a uma melhora significativa no desenvolvimento social e acadêmico da criança (Smith et al., 2000).



Em suma, a intervenção precoce, baseada em terapias eficazes como o ABA, pode proporcionar grandes avanços no desenvolvimento das crianças com TEA. É essencial que as famílias se informem e busquem o suporte necessário para que seus filhos possam alcançar seu potencial pleno.

2.8 Pesquisas sobre autismo

Pesquisadores têm se dedicado a identificar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma precisa e precoce, incluindo a utilização do teste do pezinho, com o auxílio de estudos recentes que detectam proteínas presentes exclusivamente na saliva de crianças, relacionadas ao autismo. Um estudo pioneiro iniciado em maio deste ano, realizado por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará e o Instituto da Primeira Infância, busca superar as incertezas sobre como diagnosticar precocemente o autismo. O objetivo da pesquisa é identificar, por meio da análise de sangue e urina de crianças na Maternidade Escola Assis Chateaubriand, proteínas específicas do espectro autista. Esse estudo visa aprimorar a precisão do diagnóstico precoce, identificando biomarcadores nos fluidos corporais que possam indicar o TEA.

Desde a descoberta do autismo, na metade do século XX, muitos estudos foram realizados, mas ainda há muito a ser explorado sobre o transtorno. A seguir, discutiremos as abordagens mais recentes das teorias científicas sobre o autismo e o que essas pesquisas podem nos revelar sobre o TEA.

É importante destacar que as pesquisas científicas nem sempre fornecem respostas definitivas. Para que os resultados sejam considerados conclusivos, é necessário que outros estudos obtenham resultados semelhantes. Por isso, as informações apresentadas neste artigo devem ser vistas com cautela, embora as instituições responsáveis por essas pesquisas sejam sérias e comprometidas em esclarecer o que ainda não sabemos sobre o TEA.

Algumas pesquisas recentes têm se concentrado nos processos de triagem, diagnóstico e intervenção no autismo. Duas dessas pesquisas foram publicadas na revista científica JAMA Psychiatry e uma pela Academia Americana de Psiquiatria Infantil. Esses estudos avançaram a compreensão do TEA, destacando a importância de métodos rigorosos para a implementação de intervenções. As pesquisas buscam entender como essas intervenções funcionam, considerando que cada indivíduo é único, o que torna mais difícil colaborar para a melhoria da qualidade de vida de cada pessoa.

No primeiro estudo, foi analisado o impacto da quantidade de horas semanais de ensino com o método Denver, amplamente utilizado no ensino precoce e experimental. Os resultados mostraram que as crianças apresentaram o mesmo desempenho, independentemente do número de horas ou da



abordagem de ensino aplicada. A pesquisa não encontrou evidências de que as características individuais de cada criança tenham influenciado os resultados obtidos.

No segundo estudo, o foco foi em crianças em idade escolar, visando entender os desafios de comunicação enfrentados por crianças autistas. Foram comparadas duas abordagens de terapia cognitivo-comportamental: uma terapia padrão e outra adaptada para indivíduos com autismo, com o objetivo de reduzir a ansiedade.

O terceiro estudo, publicado na revista JAMA, examinou a atuação de profissionais responsáveis pelo cuidado primário de crianças com autismo, focando no diagnóstico de comorbidades. Embora a pesquisa não tenha revelado melhorias práticas na clínica, ela demonstrou um aumento no conhecimento clínico e na confiança dos profissionais ao atenderem pacientes autistas.

2.9 Dificuldades na prática

Em 2023 no município de Campo Grande trabalhei em uma pequena escola, que anteriormente era chamada de creche e também CEINF. Nesta escola trabalhava como assistente educacional inclusivo e crianças autistas, e a partir daí que surgiram vários questionamentos, principalmente sobre o autismo havia muitas dificuldades de como poderia desenvolver e atender melhor essas crianças, então busquei ajuda, a primeira com a própria escola mas verifiquei que todos tinham quase o mesmo conhecimento que eu, era tudo novo para eles, por isso fui pesquisar através de revistas, livros e também pela internet, pude observar que tem muito conteúdo e comecei a ver o autismo em todos os lugares, não só em crianças, mas também em pessoas adultas.

Tive oportunidade de participar de uma palestra com o Dr. Tiago Castro, que então aguçou ainda mais o interesse por autismo. Infelizmente fiquei somente 6 meses convocada como assistente educacional inclusivo, e tinha apenas 02 (dois) alunos, 01 (uma) menina de 4 anos no período da manhã, e 01 (um) menino de 4 anos no período da tarde. Ela era mais tranquila e me aceitou muito bem, eu conseguia desenvolver ótimos trabalhos com ela, mas o menino era totalmente diferente, agressivo e com outras comorbidades como TDH, que era muito complicado de lidar, ele tomava medicamentos, e quando esses medicamentos faltava, ele ficava totalmente transtornado, mudava totalmente o seu comportamento, o que para mim era bem difícil de saber o que fazer, e como fazer, mesmo assim ele era muito inteligente e conseguimos realizar ótimos trabalhos juntos.

Neste ano de 2024, assumi uma turma do ensino fundamental 01 (um), como professora regente, também no município de Campo Grande. Quando cheguei na sala e verifiquei na turma 2 (duas) crianças especiais, 01 (um) já com laudo, e outra em investigação, com todas as características



de autismo. Ao longo do ano sempre busquei desenvolver trabalhos com ele, mas tive muita resistência por parte da família, que nunca comparecia à escola, e agora no final do ano, eles trouxeram o laudo da criança, constatado o autismo. A escola por sua vez, não oferece muitos recursos, fica tudo por minha conta, juntamente com a assistente educacional inclusiva.

Penso que não é só aqui as dificuldades que passamos, para incluir as crianças no processo de educação e alfabetização, e sim, acontecem em todo o País, refletindo desafios fundamentais, sociais e econômicos, que pleiteiam esforços conjuntos entre governo, comunidade escolar e sociedade, para promover uma educação inclusiva e de boa qualidade para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, podemos destacar o quanto este tema oferece um vasto campo de exploração, com inúmeras questões e incertezas que surgem ao longo da jornada. Podemos considerá-lo como um ponto de partida modesto, motivado pela busca pelo conhecimento. De fato, foi possível alcançar respostas significativas, e este processo despertou em mim a vontade de ir além, em busca das respostas que continuavam a surgir, alimentando nossa curiosidade e ansiedade. Chegamos à conclusão de que estamos no caminho certo e que, para nós, os objetivos foram alcançados. Através das pesquisas realizadas, ficou claro o quanto é possível conquistar quando nos dedicamos a algo que nos é prazeroso, tornando-se essencial e fundamental para o nosso aprendizado e para a nossa vida.

4. REFERÊNCIAS

- APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (5th ed.) Arlington, 2013.
- ATTWOOD, T. **A Síndrome de Asperger: um guia para os pais e profissionais**. Lisboa: Verbo, 2010.
- BARON-COHEN, S. **O Espectro do Autismo: Um Guia para Pais e Profissionais**. Jessica Kingsley Publishers. 2008.
- CAROLINE, M.; DACHEZ, J. **A Diferença Invisível**. Editora Nemo, 2017.
- JUNIOR, P. **Não espere, aja logo**. Editora M. Books, 2012.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Surratt, C. **Técnicas de ensino antecedentes para melhorar o comportamento social em crianças com autismo**. Journal of Applied Behavior Analysis, 32(3), 341-351. 1999.
- Lovaas, O. I. **Tratamento comportamental e educação normal no autismo**. Journal of Abnormal Child Psychology, 15(1), 3-22. 1987.
- Anais do I Congresso Nacional de Especialização do Curso de Pedagogia/Campus de Aquidauana: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, dez. 2024.

M.M. Sá, Fernanda R. **Revisão de literatura: guideline de diagnóstico e tratamento do transtorno espectro austista**, 2019.

ROSSI, C., STAFSTROM, C., & CAMPBELL, E. **O caminho para o diagnóstico e tratamento do autismo no sistema público de saúde: Um estudo de caso sobre como superar barreiras**. Autism Research, 10(5), 763-771. 2017.

Santos, M. P. **Autismo e os desafios do diagnóstico e da inclusão**. Editora Humanitas. 2016.

Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. **Experimento randomizado de intervenção intensiva precoce para crianças com transtorno do desenvolvimento generalizado**. American Journal of Mental Retardation, 105(6), 374-381. 2000.

Sofronoff, K., Attwood, T., & Hinton, S. **A avaliação e o diagnóstico do transtorno do espectro autista**. Educational & Child Psychology, 21(3), 71-79. 2004.

Tarbox, R. S., Wilke, A. E., & St. Peter, C. A. **Uma meta-análise da eficácia das intervenções comportamentais para crianças com transtorno do espectro autista**. Behavior Modification, 33(1), 43-69.2009.

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. **Tratamentos comportamentais no transtorno do espectro autista: O que sabemos?** Annual Review of Clinical Psychology, 6, 447-468. 2010.