UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

GEPFIP

DOSSIÊ: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL

v.4 n. 16 (2024)
Edição Especial

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
© 2024 *by* Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa
Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

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

Divulgação
Eletrônica

Contato Principal
Dra. Vera Lucia Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana
E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ
R. Oscár Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000
E-mail: gepfip@gmail.com Site: **http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint**

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2024. **Edição Especial**

v.4, n. 16, p. 1-1134, dez. 2024.
Edição Especial – Dossiê do curso de Pós-Graduação Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CDD 370.5
CDU 37 (05)

Esta obra está licenciada com uma
Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.
As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.

Dra.Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Camila Ítavo
Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Graziele Lourenço Toledo
Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico
Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)
Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)
Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)
Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

Conselho Executivo
Dra. Ana Graziele Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

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)
Dra.Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, 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
Me. David Arenas Carmona (UCDB/MS, Brasil)
Me.Márcia Capellini (ISMAC/MS, Brasil)

SUMÁRIO

PREFÁCIO
Franchys Marizethe Nascimento Santana
Janete Rosa da Fonseca
Rita de Fátima da Silva

Artigos

INCLUSÃO ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....13-37
Eva Vanessa Batista Vieira
Vera Lucia Gomes

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO.....38-59
Gefersom Cabral
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPUS DE AQUIDAUANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DOCENTE.....60-85
Evelize Budib Victorio
Joyce Tavares de Melo
Renata Mendes Oliveira
Ricardo Henrique Gentil Pereira
Vera Lúcia Gomes

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS INTERFACES DAS CRIANÇAS: SUA/S INFÂNCIA/S, CULTURAS E DIREITOS.....86-101
Sara Regina Fernandes Silva
Janaina Nogueira Maia Carvalho

REFLEXÕES SOBRE O USO DA MUSICALIDADE ALIADA AO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....102-118
Carine Machado Nunes
Milaine da Silva Gomes
Janete Rosa da Fonseca

ESTUDO DE CASO DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR E O USO DOS PROGRAMAS HAND TALK E VLIBRAS.....119-133
Maria Salete da Fonseca
Helen Paola Vieira Bueno

DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA ENTRE 2019-2024.....134-153
Thaís Juliana Medeiros
Janaína Nogueira Maia Carvalho

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS COM TEA.....154-169
Lenira de Jesus Prado
Angela Cristina Lindeman Córdoba Nunes
Joviano Ferreira Lima
Rubia Correa Ottoni

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA: UM ESTUDO DE CASO.....170-190
Gislene de Souza Bruno
Jéssica Bellodi
Karin Kelli Souza Godoy
Helen Paola Vieira Bueno

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....191-205
Lua Lobo Baptista
Rúbia Corrêa Ottoni

O DESENHO E A SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS IMPLICADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....206-225
Vanessa Maria Araújo de Oliveira
Luci Carlos de Andrade

ESTÍMULOS À CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....226-245
Felipe de Andrade Constancio
Lovania Roehrig Teixeira

O USO DA GAMIFICAÇAO PARA SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.....246-265
Juceleia Cristina da Silva Berndt
Lovania Roehrig Teixeira

A PREPARAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DE PATO BRANCO -PR PARA ATENDER A DEMANDA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE.....266-281
Aparecida de Sousa dos Santos
Jaciely Martins de Moura

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....282-302
Solange Lino Ribeiro
Simone Costa da Silva
Vera Lucia Gomes

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....303-320
Flávio Augusto Gomes Rosendo
Helena Valéria de Souza
Neandro Costa Conceição
Lovânia Rehrig Teixeira

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS PERSPECTIVAS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO.....321-343
Edmeire Gomes da Silva Gigliotti
Giulia Caroline Borodiak
Helen Paola Vieira Bueno

DESAFIOS DA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE AQUIDAUANA.....344-361
Fátima Aparecida Martinez
Juliana de Albuquerque Medeira
Solange Prado da Silva
Aparecida de Sousa dos Santos

A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO DA/S CRIANÇA/S E SUA/S INFÂNCIA/S: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES.....362-376
Roselane Pereira Barbosa Ângelo
Janaina Nogueira Maia Carvalho

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....377-399
Gabriel Silveira Pereira
Mônica Cella
Franchys Marizethe Nascimento Santana

O PAPEL DO DOCENTE NO DIRECIONAMENTOS DE ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES E DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM.....400-414
Nadiani dos Santos Pereira
Luci Carlos de Andrade

CRIANÇA/S E INFÂNCIA/S PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS: COMO SE DÁ A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NESSE CONTEXTO?.....415-432
Tamires da Silva Pais
Janaina Nogueira Maia Carvalho

A GAMIFICAÇÃO E O USO DO DESENHO COMO RECURSO ARTETERAPÊUTICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....433-452
Eliane Costa da Silva
Marinalva Conceição de Almeida
Roméria Aparecida de Oliveria Martins
Ana Lúcia Gomes da Silva

A NEUROCIÊNCIA E OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....453-467
Lilian Aquino Santos
Michele Costa dos Santos
Janete Rosa da Fonseca

EXPLORANDO O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....468-491
Angélica Costa
Edson José Manzano Rodrigues
Francieli Jorge dos Santos Leoanardi
Josilene Portes da Silva
Marciléa Ferreira dos Santos Domingues
Vera Lúcia Gomes

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....492-510
Galláxia Lúcia Silva Barreto[1]
Luci Carlos de Andrad

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES, PAIS E ALUNOS.....511-529
Mayara Milena Marques Martinez
Joceline Casimiro Martins
Vanessa Alves Barbosa
Helen Paola Vieira Bueno

LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....530-545
Daniela Aparecida Francisco
Luci Carlos de Andrade

INTERVENÇÕES INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PESSOA COM AUTISMO.....546-560
Denilma de Oliveira Ferreira
Janete Rosa da Fonseca

A CONTRIBUIÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....561-581
Elda Silva Santos
Emmilly Santos Araújo Leonardo
Wagner Ramos de Souza
Lovania Roehrig Teixeira

AS CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS NEURODIVERSAS: UM ESTUDO DE CASO NA CASA DE MARIA, EM BELO HORIZONTE – MG.....582-598
Fagner Fernandes de Oliveira

Matheus Henrique Pinto dos Santos
Ana Lúcia Gomes da Silva

A PEDAGOGIA VISUAL COMO RECURSO NO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.... 599-613
Denis Augusto Lino de Lima
Bruno Roberto Nantes Araujo

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO RURAL NO MATO GROSSO DO SUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS.....614-625
Rosalina Fonseca da Silva Viana
Janaina Nogueira Maia Carvalho

A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR E OS IMPACTOS PODEM OCORRER NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIAZAGEM DOS ESTUDANTES.....626-640
Edimara Cristina Brito e Sousa
Magda de Brito Ramos
Maiquele Leite Gabriel
Rosinete Aparecida dos Anjos Dobix
Helen Paola Vieira Bueno

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL NA EJA: ESTIMULAÇÃO A CRITICIDADE PARA ANÁLISE DO DISCURSO DE ÓDIO E FAKE NEWS.....641-655
Sara Regina Campelo Dias dos Santos
David Arenas Carmona

O PODER TRANSFORMADOR DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DAS BRINCADEIRAS ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....656-670
Alex Eduardo Florindo
Gerlany do Nascimento Xavier
Kelly Sousa Assunção
Lara Vitória de Jesus Santos
Franchys Marizethe Nascimento Santana

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE NO AEE.....671-693
Thuane Santos Valverde Magalhães
Janaina Nogueira Maia Carvalho

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ROTINA PARA TEA.....694-712
Camila de Vila Nova Gonçalves
Claudiana de Vila Nova Gonçalves
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA E A BIDOCÊNCIA DE PROFESSORES REGENTES E PROFESSORES DE APOIO NO MUNICÍPIO DE

ANASTÁCIO-MS.....713-728
Alzira do Socorro Luciolo
Cícera Alves Cabral
Priscila Lopes Miranda
Helen Paola Vieira Bueno

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EFICAZES.....729-745
Franciely Barbosa Yovio
Marilângela Silva de Oliveira Coutinho²
Franchys Marizethe Nascimento Santana

SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO.....746-760
Andriely Kelly Miyuri Tavares da Silva Mikoda
Carla Cristina Rodrigues Lima Alves
Helen Paola Vieira Bueno

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....761-776
Eliane de Souza Pereira
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

CONSTRUTIVISMO: HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....777-795
Cezar Nascimento Pires
Janete Rosa da Fonseca

A LITERATURA INFANTIL E O PROTAGONISMO DA/S CRIANÇA/S NEGRAS E SUA/S INFÂNCIA/S: O INÍCIO DE MUITAS E TANTAS HISTÓRIAS A CONTAR.....796-815
Lany Pereira da Silva
Janaina Nogueira Maia Carvalho

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM – O QUE DIZEM AS PESQUISAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....816-830
Rozilene de Oliveira
Janete Rosa da Fonseca

DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO TDAH EM CRIANÇAS: PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....831-847
Lays Botelho Margarejo Ferreira
Katia Vaz Rodrigues
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: URDIDURAS, SABERES E PRÁTICAS LATENTES.....848-866
Lenise Magalhães Chaves
Ana Lúcia Gomes da Silva

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE INDIGENA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR.....867-881
Alessandra de Amorim Mendes Arruda
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

A DISLEXIA: DESAFIOS E INTERVENÇÕES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.. 882-898
Kethleen Dantas de Arruda
Rita de Fátima da Silva

INCLUSÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: REFLEXÕES À LUZ DE HANNAH ARENDT…….....…899-916
Josuel de Souza Ferreira
Janete Rosa da Fonseca

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....917-931
Fabia Antonio da Silva Correa
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ALUNO COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....932-949
Sara Monteiro Morais dos Santos
Rita de Fátima da Silva

INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): ANÁLISE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA/MA.....950-964
Vivianny Cunha de Sousa
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Elaine Cristina da Silva Brito Farias.....965-999
Wagner Teixeira Glória
Rita de Fátima da Silva

O PROTAGONISMO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....1000-1016
Márcia Moraes Corrêa Borba
Janaína Martins Zang
Juliana Franco Ferreira Melcher
Suzana Paulino da Silva
Franchys Marizethe Nascimento Santana

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA AVALIAR OS EDUCANDOS COM

DEFICIÊNCIAS.....1017-1051
Patrícia da Silva Souza
Rita de Fátima da Silva

METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: FOMENTANDO COMPETÊNCIAS CRÍTICAS, CRIATIVAS E ARTÍSTICAS.....1052-1068
Mayara de Souza Bernardo
Ana Lúcia Gomes da Silva

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO DO SUL-BRASIL.....1069-1083
Anadir Sanabria Lopes
Eliane Paez Ojeda da Silva
Helen Paola Vieira Bueno

INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS.....1084-1098
Josiane Cândia Rodrigues
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO E APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO.....1099-1114
Carla da Conceição Medeiros
Franchys Marizethe Nascimento Santana

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....1115-1134
Mayara Ferreira Alves
Rita de Fátima da Silva

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PREFÁCIO

Franchys Marizethe Nascimento Santana [1]
Rita de Fátima da Silva de Castro [2]
Janete Rosa da Fonseca[3]

Neste dossiê os autores, estudantes e docentes/pesquisadores, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) e de outras instituições de ensino superior como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Secretaria Estaduall de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SEDMS) apresentam estudos, reflexões, análises e resultados acerca de temáticas desenvolvidas no "Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial na perspectiva da Inclusão na Diversidade Cultural", que nas últimas décadas tem se tornado tema central e urgente nas discussões educacionais.

O referido curso é criado após inúmeras discussões e processos pertinentes com o objetivo de possibilitar aos profissionais da respectiva área e afins que desenvolvam conhecimentos que lhes possam auxiliar a levar em conta as peculiaridades do público com o qual atuam ou atuarão, com ênfase ao público da Educação Especial: com deficiência, ou ainda autismo ou asperger, bem como os alunos inseridos nos contextos diversificados das regiões do Brasil afora: como indígena, nordestino, ribeirinho, pantaneiro, quilombola, rural , dentre outros. A interculturalidade sempre foi uma marca e uma busca da proposta deste Curso de Especialização, mergulhar na subjetividade, na pedagogia, na epistemologia que vivencia cada um de nossos alunos, espalhados por este nosso país de dimensões continentais nos permitiu, através desta trajetória de contato, construir uma relação, onde aprendemos e ensinamos. E aprendemos com cada um e cada uma, docente ou discente que

[1] Doutora em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão na Diversidade Cultural, Coordenadora do Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural (UFMS/CPAQ).
[2] Doutora em Educação. Pós doutora em Educação. Docente da UFMS- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC.
[3] Doutora em Educação. Pós Doutora em Neurociência (FURG), Pós Doutora em Educação (UCDB), Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED.

compôs esta primeira Especialização do Curso de Pedagogia, a ter uma escuta sensível, a desconstruir e reconstruir na perspectiva de uma interculturalidade crítica, uma interculturalidade que teve como fio condutor o diálogo com saberes outros, que, conforme foram se aprofundando, se fizeram presentes, no cotidiano, nas escolas, nas academias, na formação de professores. Entendemos que este Curso foi um encontro, um encontro de saberes e práticas, marcados pela dialética e pela ética, onde foi possível articular estes saberes e romper fronteiras epistemológicas. Somos conhecedores do imenso desafio aos professores sobre o processo inclusivo das necessidades educacionais especiais, além da diversidade cultural do contexto em que estão inseridos, pois é sua responsabilidade elaborarem propostas inovadoras de ensino que possam viabilizar um processo ensino-aprendizagem significativo com possibilidades em oferecer uma educação de qualidade, indiscriminadamente, com equidade a todos. Neste sentido, acreditamos que quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. E este curso oportunizou novos conhecimentos, além de reflexões acerca das ações desencadeadas nas propostas pedagógicas elaboradas cotidianamente.

O formato assumido pelo curso, fruto da perspectiva de um grupo consciente das dimensões culturais, sociais e históricas deste nosso país, possibilitou a convergência de pensamentos, vontades, esperanças, sonhos e ações em prol da pluralidade de gentes, todas elas que compõem o contexto social mais amplo onde se situa a escola e a universidade.

A resposta ao proposto veio da aceitação e aderência de inscritos, professores, inclusive especialistas, mestres e doutores, assim como de profissionais de áreas afins à Educação, também como de egressos de cursos do campus da UFMS em Aquidauana, comprovada pelo número de entrada e o número de permanência e conclusão, com sucesso.

Desta forma, o que se apresenta neste dossiê é consequência do esforço e empenho de todos/as: Comissão Especial de Curso; Direção do Campus de Aquidauana; professores/as das disciplinas; técnicos/as nos diferentes setores burocráticos por onde transitou o processo para efetivação do curso; cursistas. Enfim, uma ação orquestrada por muitas mãos!

Um impacto positivo, liga-se ao fato, agora histórico, de que a Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial na perspectiva da Inclusão na Diversidade Cultural é a primeira no curso de onde originou-se, o curso de Pedagogia. O outro relaciona-se ao impacto na imagem do Campus de Aquidauana como orientado à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que alinha políticas de igualdade com vistas à equidade, com políticas de identidade via produção do conhecimento científico.

Desta forma, os conhecimentos aqui produzidos e apresentados, via dossiê, teórico e metodologicamente alimentarão tanto ao campo da pesquisa, como do ensino e extensão e trarão suporte para práticas centradas na inclusão de todos/as.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

INCLUSÃO ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SCHOOL INCLUSION AND LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Eva Vanessa Batista Vieira[1]
Vera Lucia Gomes[2]

RESUMO

A inclusão escolar deve possibilitar ao público da educação especial um ensino de qualidade e com equidade para todos, ou seja, uma educação inclusiva que deve ser o objetivo a ser alcançado, incluindo nesse processo, a alfabetização e o letramento desse público. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como acontece o processo de alfabetização e letramento da criança com Transtorno do Espectro Autista e como objetivo específico identificar os métodos e estratégias utilizados. Para investigar a temática proposta foi utilizada como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica de artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa. Os resultados demonstram que a regulamentação da legislação garante direitos importantes ao público da educação especial. No entanto, as pesquisas apontaram que não existe um método único ou prática pedagógica, exclusivo, que permita a alfabetização e o letramento de alunos com TEA, diante da ampla singularidade dentro do transtorno. Entretanto, algumas estratégias podem facilitar esse processo, como: 1 - Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação. 2 - Adaptar o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico à realidade do aluno autista. 3 - Promover um plano de ensino individualizado e personalizado. 4 - Usar na prática pedagógica materiais concretos e imagens. 5 - Utilizar narrativas objetivas e curtas. 6 - Desenvolver atividades para estimular a consciência fonológica observando as preferências dos alunos. Além disso, é importante o envolvimento de todos para construir uma política de inclusão escolar que realmente garanta o acesso, a participação e a aprendizagem da criança com autismo nas escolas regulares.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

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

ABSTRACT

School inclusion should enable the special education audience to receive quality education with equity for all. In other words, an inclusive education must be the goal to be achieved, which includes the literacy and learning process of this group. This research has the general objective of investigating how the process of literacy and learning occurs in children with Autism Spectrum Disorder and the specific objective of identifying the methods and strategies used. To investigate the proposed theme, the methodology employed was documentary and bibliographic research of scientific articles, theses, and dissertations available on research platforms. The results demonstrate that the regulation of legislation ensures important rights for the special education audience. However, research indicates that there is no single method or exclusive pedagogical practice that allows for the literacy and learning of students with ASD, given the wide diversity within the disorder. Nevertheless, some strategies can facilitate this process, such as: 1. Utilizing Information and Communication Technologies. 2. Adapting school planning and the political-pedagogical project to the reality of the autistic student. 3. Promoting an individualized and personalized teaching plan. 4. Using concrete materials and images in pedagogical practice. 5. Employing objective and concise narratives.6. Developing activities to stimulate phonological awareness while considering the students' preferences. Moreover, it is crucial for everyone to be involved in building an inclusive school policy that truly ensures access, participation, and learning for children with autism in regular schools.

Keywords: Literacy and literacy. Autism Spectrum Disorder. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte final da conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural e teve como objetivo geral investigar como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como objetivo específico identificar os métodos e estratégias utilizados para isso.

Este trabalho surgiu do interesse em compreender como devemos proceder para alfabetizar e letrar uma criança com TEA, dando origem ao problema da pesquisa que foi assim delimitado: como realizar a alfabetização e o letramento da criança com TEA? Para investigar a temática proposta foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa, com foco no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo.

Como principais conceitos temos a Inclusão Escolar, que segundo Bueno (2008), pode ser compreendida de forma distinta, ou seja, pela perspectiva da ação política e pedagógica e de educação inclusiva. Conforme o autor, a inclusão escolar refere-se “a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (Bueno, 2008, p. 49).

Para Gomes (2023, p. 24) a inclusão escolar como objetivo político deve ser ofertada a todos os estudantes, em instituição de ensino que respeite as diferenças, possibilitando igualdade de oportunidades, rompendo com a organização escolar atual, substituindo as práticas de seleção e discriminação por "procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem" (Glat; Blanco, 2007, p.16), possibilitando um ensino de qualidade e com equidade para todos, incluindo o público da Educação Especial, ou seja, uma educação inclusiva que deve ser o objetivo a ser alcançado, incluindo nesse processo, a alfabetização e o letramento desse público.

Nesse sentido, elencamos as crianças com TEA como o público que será objeto desse artigo, que de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu parágrafo 1º, considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela com síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2012).

A alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, sua aprendizagem acontece de maneiras diferentes. Nesse contexto, cabe destacar que alfabetização:

> é o processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha…); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; seguindo convenções da escrita (Soares, 2020, p. 27).

Por letramento, compreendemos:

> [...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

A partir dos conceitos apontados, é possível identificar o público delimitado na pesquisa, compreender sua inclusão educacional em ambiente que receba a todos com qualidade e atendendo sua especificidade, com o foco na alfabetização e letramento. Assim, esse artigo foi organizado: na primeira parte conceitua-se Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão Escolar; na segunda parte Percepções de Alfabetização e Letramento; na terceira parte os Procedimentos Metodológicos e dados da pesquisa e por último as Considerações Finais.

2. A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, houveram ganhos políticos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, em específico na área de educação em que a Carta Magna anuncia o direito a todos e dever do Estado e da família, devendo ser desenvolvida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa (com deficiência ou não) e o seu preparo para a cidadania bem como qualificá-lo para o exercício do trabalho. A educação passa a representar um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se inclui. O documento prevê ainda, em seu artigo 208, a garantia de "atendimento educacional aos portadores[3] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, já sinalizava também os direitos sobre a proteção integral à criança e ao adolescente assegurando-lhes "todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" a todos os indivíduos e destaca no artigo 11, parágrafo "1º a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilidades e reabilitação" (Brasil, 1990).

Esses direitos também foram reforçados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde especifica nos artigos 58, 59 e 60 a Educação Especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais. O artigo 58 foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, cuja redação, passou a ser:

> 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).

A Lei citada anteriormente, também estabelece critérios, orienta como deve ser desenvolvido o atendimento educacional e define as características das instituições sem fins lucrativos e privadas, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (Brasil, 1996).

[3] O termo "portador de deficiência" foi substituído por "pessoa com deficiência" a partir da Portaria 2.344 de 3 de novembro de 2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.

Outro documento considerado importante nas conquistas dos direitos do público da educação especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 como objetivo de:

> assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Para regulamentar essa Política, foram criadas a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009), o Decreto Federal nº 7.611/2011 que Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Especificamente para pessoas com autismo, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro (Brasil, 2012), instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para fins legais, essa lei considerou o autismo como deficiência, ou seja, todos os direitos auferidos as pessoas com deficiência passam a beneficiar as pessoas com autismo. O artigo 1º da supracitada Lei, compreende a pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada pelos incisos I e II:

> I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A Lei garante o acesso aos serviços de saúde, como: diagnóstico precoce, o atendimento multifuncional, terapia nutricional e nutrição adequada, medicamentos e conhecimento necessário para o diagnóstico e tratamento. Além disso, a pessoa com TEA terá garantido o acesso à educação, profissional de apoio especializado e ao ensino profissionalizante para atuar no mercado de trabalho, à moradia, à previdência e assistência social.

Outra Lei importante para conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, é a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) de 6 de julho de 2015. Essa Lei traz uma mudança de paradigma quanto a pessoa com

deficiência, onde a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade disponibilizadas pelo Estado e pela sociedade às características de cada um, ou seja, o despreparo está no meio. O artigo 2º da LBI apresenta a definição da Pessoa com deficiência:

> Artigo 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A Lei citada ainda esclarece, a garantia de prioridade (artigo 9º) e o direito à habilitação e reabilitação (artigo 14 e seguintes), o diagnóstico e intervenção precoce (artigo 15, inciso I), a oferta de rede de serviços articulados com atuação intersetorial (artigo 5, inciso IV) e a garantia de tecnologias assistivas (artigo 16, inciso III), e, no artigo 27 dispõe sobre a concepção de uma educação para o desenvolvimento, igualdade e liberdade.

Recentemente o público Autista foi contemplado com mais uma conquista, trata-se da homologação pelo Ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, em despacho de 12/11/2024, publicado no Diário Oficial da União, em 13/11/2024, edição 220, seção 1, página 67 do Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 5/11/2024, e esclarece "Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" (Brasil, 2024).

Este parecer consolida alguns direitos já previstos em lei, como: 1 - Os profissionais de apoio devem ser contratados pelas escolas, desde que se comprove a necessidade, visando realizar o auxílio individualizado (aos estudantes que não conseguem realizar atividades com independência) às atividades de locomoção, alimentação, higiene, comunicação, interação social, etc. Não é atribuição desse profissional, desenvolver atividades educacionais diferenciadas e se responsabilizar pelo ensino do aluno. 2 - Constitui crime recusar ou procrastinar a matrícula de alunos com TEA em instituições de ensino, bem como cobrar valores adicionais. 3 - Orienta-se que as escolas possuam Projeto Político-Pedagógico para institucionalizar políticas de inclusão visando a permanência, participação, acesso, aprendizagem e estimulação da autonomia, dentro e fora da escola, aos estudantes com transtorno do espectro autista não apenas nas salas de recursos multifuncionais, mas na sala comum. 4 - O atendimento educacional especializado deve permitir a participação da família visando facilitar o acesso e participação, bem como atender às necessidades específicas dos estudantes. 5 - O público da Educação Especial requer uma transformação nas práticas pedagógicas, no planejamento de atividades, nos processos metodológicos e avaliativos, bem como na organização do ambiente escolar, entre outros. 6 - Aplicação de Estudo de caso (avaliação), que consiste na coleta de dados sobre o estudante através de entrevistas com a família,

observação direta, análise documental e pareceres pedagógicos, visando descrever seu contexto educacional, destacando suas habilidades, preferências, desejos etc. A partir dos resultados serão estabelecidos os instrumentos: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (documento obrigatório que deve ser atualizado constantemente) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que deverão compor o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. 7 - A articulação entre o professor regente e o professor do atendimento educacional especializado, bem como a formação continuada desses profissionais devem ser priorizadas para que a inclusão e aprendizado do aluno autista TEA seja eficaz (Brasil, 2024).

Esses são os principais mecanismos legais que garantem a inclusão desses alunos no ensino regular: Constituição da República Federativa do Brasil (2008), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto Federal nº 7.611/2011, Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) e Parecer CNE/CP nº 50/2023.

Na perspectiva da educação inclusiva, o público da Educação Especial são alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e "a inclusão escolar dessas pessoas é entendida como conquista de direitos e participação social, pois durante muito tempo foram atendidos pela Educação Especial em instituições filantrópicas de forma assistencialista" (Gomes, 2023, p. 21).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, define estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, público dessa pesquisa, como:

> [...] 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).

A partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais 5.ª edição ou DSM-5, publicado pela APA[4], o transtorno global do desenvolvimento foi substituído pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o DSM-V:

[4] American Psychiatric Association.

> O transtorno do espectro autista engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 809).

Ainda segundo o DSM-5, pessoas com TEA apresentam as seguintes características:

> A - Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. 1. Déficits na reciprocidade socioemocional; 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos.
> B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia. 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 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; 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
> C - Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
> D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA, 2014, p. 50).

Durante o processo de diagnóstico de TEA, todas as características individuais clínicas são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado 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) (APA, 2014, p. 32).

Ainda segundo o DSM-5, ao abordar o especificador gravidade precisamos compreender que esse requisito baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 1) podendo variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo.

Tabela 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para um

		dar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2014, p. 52)

Conhecer as leis e características dos alunos com TEA é fundamental para promover sua inclusão escolar e entender suas particularidades permite que professores adaptem sua prática pedagógica para favorecer sua alfabetização e letramento. Isso possibilitará seu desenvolvimento acadêmico, visto que, suas potencialidades são valorizadas e as dificuldades trabalhadas.

3. PERCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, publicado em 2024 no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia, no país 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, desse montante 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam, portanto, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional (Brasil, 2022). Por meio desses dados, é possível compreender que as barreiras para a alfabetização e para o letramento persistem, mesmo diante das possibilidades tecnológicas, do aprofundamento das pesquisas e práticas pedagógicas, somadas à oportunidade de ensino público.

A aprendizagem da língua escrita, ou seja, da leitura e da escrita, necessita ser entendida como condição fundamental para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas, e em todos os níveis de ensino, visto que, o sucesso da aprendizagem depende da aquisição dessas habilidades.

Até os anos 1980, a alfabetização era compreendida como a decifração e cifração de um código (relacionar os sons às letras) e não um sistema de representação que requer compreensão (Soares, 2020, p. 10). Ainda segundo a autora, foi a partir da década de 1980, que vários estudos e pesquisas ganharam evidência, e os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem passaram e ser difundidos, gerando mudanças na concepção de alfabetização.

Coutinho (2005, p. 47) esclarece que a "concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo". Desde as séries iniciais as crianças eram submetidas a atividades de cópia e ditados de escritos que não faziam sentido, mas que estavam presentes em cartilhas, pois acreditavam que o aprendizado acontecia através da memorização.

Contrariando os fundamentos de aprendizagens utilizados na época, Ferreiro e Teberosky (1985), demonstraram que as crianças já formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, mesmo sem frequentar a escola, isso ocorre por meio das observações no ambiente familiar (bilhetes, livros, revistas, listas de compra, cartas etc.) e nas interações sociais (letreiros das lojas, placas, folhetos de propaganda ou da igreja, etc.).

Para Ferreiro (2011, p.30), "os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização". Tais pensamentos corroboram com a Concepção Construtivista apresentada por Coll (1994) que consiste na "realização de aprendizagens significativas, o educando constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social" (Coll, 1994, p. 137).

As hipóteses elaboradas pela criança, seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Mas posteriormente, evoluem para hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética) (Ferreiro; Teberosky, 1985).

As autoras supracitadas, esclarecem que as produções escritas passaram a ser entendidas através do percurso evolutivo do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA):

- Nível pré-silábico: nesta etapa os alunos consideram que escrever é desenhar. Também possuem dificuldades em diferenciar letras e números e quando resolvem escrever

utilizam desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletras, números ou alguns desses elementos misturados.

- Nível silábico: os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. Nesse momento, eles desenvolveram a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados, ou seja, grafam uma letra para cada sílaba. Inicialmente acabam utilizando qualquer letra para representar a sílaba, conhecido como estágio silábico de quantidade, e posteriormente as letras passam a possuir uma correspondência com os sons representados, ou seja, fase silábica de qualidade.
- Nível silábico-alfabético: nesse momento o aprendiz já apresenta hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas, na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba.
- Nível alfabético: o aluno finalmente começa a compreender como a escrita nota a pauta sonora, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas. A partir do momento que os estudantes se tornam alfabéticos o trabalho de reflexão ortográfica deve começar, através de prática de reflexão, e não trabalho de memorização (Ferreiro; Teberosky, 1985; Coutinho, 2005, p. 52-64).

Para que a apropriação do SEA ocorra de forma assertiva a participação docente é essencial. O professor necessita compreender a teoria abordada para poder aplicá-la, também precisa planejar sua rotina de trabalho, realizar as sondagens e diagnósticos e organizar suas atividades respeitando o tempo pedagógico.

Para Ferreiro, após muitas pesquisas está evidente que o processo de alfabetização não pode ser visto de forma mecânica, do ponto de vista da criança que aprende, em outras palavras “essa criança se coloca problemas, constrói sistema interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (Ferreiro, 2011, p.11).

Soares (2020, p.27) considera que:

> Alfabetização - processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha…); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação

> correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.).

Em 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, já menciona o termos alfabetização e sua funcionalidade, considerando que:

> Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 2014, p.23).

Na atual conjuntura a alfabetização está compreendida como prática escolar desvinculada do social e das variadas demandas de leitura e escrita, se faz necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, conforme explicou anteriormente Soares:

> Letramento - capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc. habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Assim sendo podemos compreender que o letramento, na verdade, acontece antes da alfabetização. E necessita ser entendido como um processo que irá acompanhar o sujeito durante a vida, visto que, após aprender a ler e a escrever, será necessário continuar a desenvolver competências para saber como utilizar, os conhecimentos construídos, nos mais diversos espaços sociais (Carvalho, 2020, p.35).

Parece conveniente dizer que o letramento pode variar de uma cultura para outra, de um contexto para outro, e, portanto, os efeitos de diferentes letramentos são alterados em diferentes condições. Considerando-se essa afirmação, pode-se concluir que o letramento está condicionado a localização geográfica, contextos socioculturais e econômicas das crianças e da intuição de ensino, ou seja, o aprendizado não pode ser padronizado, mas deve respeitar esses requisitos citados anteriormente, bem como a individualidade do aprendiz.

Com isso podemos entender que ser letrado é muito mais que saber ler e fazer uso da escrita na sociedade em que vivemos. Para Rojo (2004, p.1-2),

> ser letrado e ler na vida e na cidadania [...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem sentidos, é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Para Carvalho (2020, p. 40) "é por meio do contato com os outros que ele amplia seu conhecimento, percebendo novas possibilidades de ver, entender e usufruir de seu saber". De acordo com Goulart (1993),

> o desenvolvimento cognitivo é um processo social: a interação com outras pessoas tem importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Logo, a cooperação influencia significativamente a visão do mundo do sujeito e lhe permite evoluir de uma perspectiva subjetivista para a objetividade. Costuma-se, por este motivo, falar de cooperação, para se fazer referência a este processo de desenvolvimento das operações no convívio social (Goulart, 1993, p. 20-21).

Para que essa jornada obtenha êxito é necessário entender que alfabetização e letramento são processos diferentes e interdependentes, precisam coexistir, e serem trabalhados de forma alinhada, sem priorizar um ou outro, visto que, o indivíduo alfabetizado aprende o alfabeto e o sistema de escrita, mas esse aprendizado deve ocorrer em um ambiente de letramento (interagindo com o meio em que vive) visando o desenvolvimento de habilidades do uso da leitura e da escrita, refletindo em suas práticas sociais (Oliveira, 2023, p.40).

> Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e 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).

É preciso enfatizar, que toda criança é capaz de aprender, independente de sua história de vida, de suas especificidades, respeitando o seu tempo, ela aprenderá. Para tanto, se faz necessário refletir e rever a forma de ensinar, visto que, ao compreender o que o aprendiz já sabe, ou seja, conhecendo os letramentos existentes e o nível, aliado aos conhecimentos relativos ao SEA, será possível intervir para a consolidação dos letramentos existentes e para o desenvolver outros, como, por exemplo a alfabetização.

Cabe ressaltar, que Piaget, já mencionava que a construção de conhecimento pela criança ocorre de forma singular, ou seja, cada uma possui o seu tempo nesse processo, que, para alguns pode parecer demorado, mas na verdade precisa ser entendido como gradativo, visto que, a cada conhecimento novo, a criança deverá primeiramente assimilar informação nova, logo após acomodará o que aprendeu, construindo dessa forma, novos esquemas e equilibrando o seu aprender, compreendendo portanto que a aprendizagem é um ciclo contínuo de assimilação e acomodação de novos saberes **(**Carvalho, 2020, p. 37).

Diante das considerações apresentadas até aqui, compreendemos então que Letrar consiste em desenvolver habilidades de leitura, produção e interpretação de textos e que Alfabetizar é a

aprendizagem de um sistema alfabético de que os aprendizes devem apropriar-se para se tornarem capazes de ler e escrever textos (Soares, 2020, p. 33).

Para Soares (2020, p. 33) o texto deve ser compreendido como eixo central de alfabetização e letramento. É através do trabalho com diferentes tipos de texto: parlendas, fábulas, poemas, livros, etc. que podemos desenvolver habilidades de usos sociais, de leitura, de interpretação e de escrita.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa para elaborar as discussões e análises, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 269), "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.". A escolha por esse tipo de pesquisa ocorreu por permitir uma análise mais descritiva e analítica, possibilitando identificar a diversidade de aspectos abordados nas pesquisas publicadas até o momento.

A primeira etapa, foi realizar o levantamento bibliográfico de documentos, artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas em plataformas de pesquisa, com foco no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo. Iniciamos o protocolo com a definição das questões específicas da pesquisa para que as demais etapas de revisão de literatura fossem elaboradas.

Quadro 1 – Questões da Pesquisa Bibliográfica

N.	Questões da pesquisa bibliográfica
1	Como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2	Quais foram os métodos e estratégias utilizados nesse processo?

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Finalizada a definição das questões que serão tratadas durante a revisão, faz-se necessário definir as bases de dados que serão utilizadas como base para as consultas de materiais bibliográficos. Desse modo, para a formatação do *corpus* de trabalhos bibliográficos foram selecionadas duas bases de dados eletrônicos para a realização das buscas: *Google* Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDCAPES).

As pesquisas foram realizadas nas bases eletrônicas durante o mês de agosto de 2024. Em ambas as plataformas, foi utilizado como descritor de busca a seguinte expressão:

"alfabetização+letramento", autismo, transtorno do espectro autista. Durante essas buscas, foram localizados 97 estudos, sendo 96 no Google Acadêmico e 1 no CTDCAPES.

Os 97 estudos recuperados passaram por uma triagem, realizada através da leitura de títulos, resumos e palavras-chave para analisar, filtrar e adequá-los aos critérios de inclusão descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de inclusão para os estudos filtrados.

Serão incluídos os trabalhos (artigos, teses, dissertações, monografias):
Que estiverem publicados nas bases científicas buscadas.
Estudos publicados em língua portuguesa e que tenham utilizado o método de pesquisa qualitativa.
Que estejam relacionados, mesmo que parcialmente, ligados às questões de pesquisa.
Pesquisas que abordem a alfabetização juntamente com o letramento aplicados às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na segunda etapa metodológica, para refinar a investigação, foi realizada a leitura dos objetivos, introdução e das considerações finais dos arquivos, percebeu-se que a maioria das publicações, não permeava à triangulação de dados que este estudo buscou analisar, perpassando sobre os métodos e estratégias utilizadas no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. Por conseguinte, apenas 5 (cinco) trabalhos foram selecionados, sendo 3 artigos, 1 dissertação e 1 monografia, dispostas no quadro 3.

Quadro 3 – Estudos Analisados (identificação dos estudos: título, autores/as, ano, palavra-chave, onde foi encontrado e que tipo de trabalho é).

Título	**Autor/ Ano**	**Palavra-chave**	**Base Eletrônica**	**Tipo**
Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).	BARRETO, Mayara Ferreira, 2021.	Inclusão Escolar. Alfabetização. Letramento. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Google Acadêmico	Artigo
Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).	DAVID, E. S. *et al*., 2024.	Alfabetização. Letramento. Educação Inclusiva. TEA. Práticas Pedagógicas.	Google Acadêmico	Artigo
A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança	CARVALHO, Aline Aguiar de, 2020.	TEA. Autismo. Letramento. Alfabetização.	CTDCAPES	Dissertação

com Transtorno do Espectro Autista – TEA.				
O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo "estado do conhecimento".	MENEZES, Thamirez Bruna Alves de, 2021.	Alfabetização e Letramento; Transtorno do Espectro Autista; Práticas de ensino; Aquisição da língua escrita.	Google Acadêmico	Monografia
O uso do Graphogame Brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo.	MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres, 2022.	Alfabetização. Letramento. Autismo. Tecnologias de Informação e Comunicação.	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na terceira etapa metodológica, realizou-se novamente a leitura dos estudos selecionados a fim de responder às questões norteadoras da pesquisa apresentadas no quadro 1, e por fim, analisá-los conforme as respostas obtidas.

O Artigo de Barreto (2021) publicado na Revista Amor Mundi, com o título "Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)", teve como objetivo compreender os principais desafios e as possibilidades da alfabetização do aluno com TEA. A autora argumenta que os desafios para ensinar alunos com TEA são variados, destaca que a maioria das escolas públicas brasileiras não estão preparadas para receber esse público, visto que, falta estrutura física, capacitação dos professores (em virtude práticas tradicionais e inadequadas, e da falta de conhecimento sobre o autismo) e demais profissionais da educação somados a falta de diagnóstico precoce (dificultando a inclusão do estudante) e a dificuldade e ausência de diálogo entre a instituição de ensino e a família da criança autista. A escola deve proporcionar a oportunidade de acesso ao laudo médico para crianças que ainda carecem de diagnóstico.

Para a superação dos desafios de aprendizagem do aluno autista Barreto (2021) apresenta as seguintes estratégias:

> adaptação do planejamento escolar e do projeto pedagógico à realidade do aluno autista, incluindo-o nas atividades apresentadas na escola e na interação com os colegas de classe. No planejamento pedagógico deverá conter, sempre que necessárias adaptações dos objetivos, dos conteúdos, do ambiente, dos materiais e da avaliação, permitindo, dessa forma, construir vínculo com o estudante autista. Para com isso, possibilitar um ensino sem preconceito e com condições de pleno acesso, permanência e participação ativa e reflexiva da criança e do adolescente autista na escola (Barreto, 2021, p. 46).

Durante esse processo é imprescindível a cooperação entre "familiares do aluno, profissionais de educação, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pediatras, psiquiatras, neurologistas,

terapeutas ocupacionais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno autista" (Barreto, 2021, p. 46).

Nessa perspectiva, o trabalho de alfabetização proposto a crianças autista exigirá do professor a utilização de novas técnicas de ensino, novos conhecimentos, estratégias, recursos pedagógicos para que sua prática pedagógica seja mais inclusiva e ativa, bem como compreender que esse aluno é capaz de ler e escrever e deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

O artigo de David *et al* (2024), intitulado "Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)", publicado na Revista Caderno Pedagógico, teve como objetivo realizar uma análise bibliográfica e documental sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo, no período de março a abril de 2023.

Foi possível identificar na pesquisa, que dependendo do nível de autismo a pessoa pode se desenvolver de maneira independente, enquanto em nível severo necessitará de cuidados e apoio no decorrer da vida. Os autores pontuaram que quanto mais precoce for o diagnóstico elaborado por multiprofissionais (ideal é durante a infância), maiores serão as oportunidades de desenvolver a estimulação visando a aquisição de habilidades que busquem minimizar as dificuldades de comunicação e interação social, resultando em qualidade de vida ao autista e seus familiares.

A maioria dessas habilidades são adquiridas em ambiente escolar, e para que isso ocorra se faz necessário mudanças que gerem inovações estruturais e melhores condições nas instituições de ensino, profissionais especializados e habilitados, cultura organizacional empática para disseminar os valores de amor, carinho e respeito com o objetivo de proporcionar ações inclusivas, em ambientes físicos e sociais acessíveis (David *et al*, 2024, p.12-13).

Ressaltaram que o professor é o principal agente promotor na construção e superação de limitações da criança com TEA. Um docente capacitado e preparado, terá um olhar dinâmico e perspicaz diante dos desafios, promovendo o rendimento na aprendizagem dos alunos com TEA que só serão possíveis através do envolvimento da equipe multidisciplinar formada por psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais (deverá traçar um perfil do comportamento desse aluno, descrevendo como reage a estímulos do ambiente, como se comunica, seus interesses e fixações, etc.) que deverão atuar na elaboração e planejamento de trabalhos pedagógicos, capacitações e aplicação de propostas inovadores de ensino.

Os pesquisadores destacam que o processo de aprendizagem do aluno com TEA é lento e ocorre de maneira gradativa e deve ser conduzido mediante o aproveitamento de aspectos específicos (através da exploração de seus interesses ou objetos de fixação que prendem a sua

atenção, as fazem pensar, imaginar e criar) de interesse do discente, utilizando esse gosto para estimular atividades, introduzir gêneros textuais, jogos etc. ampliando seu repertório bem como a aquisição do hábito da leitura.

Observa também, que o docente é responsável pela aprendizagem do aluno com TEA necessita saber que cada indivíduo possui suas particularidades e, portanto, nem todas as metodologias de aprendizagem são adequadas, visto que, algumas crianças se irritam com barulho, com texturas, dessa forma a utilização de música e ações que envolvem barulho não são aconselhadas. Entretanto, os alunos respondem muito bem a estímulos visuais e táteis, por isso a utilização de recursos tecnológicos é bastante utilizada por professores como alternativa de ensino que proporciona ao autista prazer em aprender, bem como amplia o aprendizado e auxilia na alfabetização.

Para os autores as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes em sala de aula devem ser acompanhadas efetivamente, visando estabelecer um diálogo de confiança entre o docente e o aluno autista, facilitando o processo de aprendizagem, dada a dificuldade de relacionamento interpessoal típicos da deficiência. Esse processo de aproximação possibilitará ao docente conhecer as peculiaridades desse aluno, para promover metodologias inovadoras e eficazes para atender às suas especificidades e desenvolver suas aptidões, potencialidades, habilidades, autonomia e socialização diminuindo suas limitações, visto que, cada criança autista é única e necessita de metodologia personalizada e eficaz.

A respeito de autonomia, os pesquisadores frisam que

> Constatou-se através desse estudo que o processo de alfabetização e letramento é importante para os alunos com autismo, pois diante do aprendizado da leitura e de escrever o aluno conquista a sua independência através da comunicação, uma das dificuldades apresentadas na literatura (David *et al*, 2024, p. 17).

Como colocaram os autores citados, os relatos e pesquisas relacionados a aprendizagem desse público são bastante limitados, entretanto aos estudos sobre educação inclusiva e políticas públicas educacionais avançaram, mas após mais de uma década da criação da Lei nº12.764/2012, ocorreram poucos avanços e espera-se que a escola exerça a sua função social diante das limitações estruturais e pedagógicas. Também foi possível identificar que apesar da dificuldade de manutenção das salas de atendimento especializados, os docentes estão buscando por vontade própria capacitar-se para oferecer um atendimento de qualidade ao público autista e sua família, e que a prática pedagógica mais comum é a afetividade construídos, pelos envolvidos, durante esse processo (David *et al*, 2024).

A dissertação de mestrado de Carvalho (2020), intitulada "A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA", defendida na Universidade FEEVALE, apresenta como objetivo geral investigar as contribuições de um ensino personalizado para o desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização de um aluno com diagnóstico de TEA.

A pesquisadora ressalta que "não há como garantir a confirmação da aprendizagem para qualquer sujeito com TEA", mas que através de um trabalho personalizado é possível auxiliar no processo de alfabetização e letramento de qualquer sujeito. Estudos destacam que os aprendizados visuais aliados aos interesses do próprio indivíduo viabilizam as aprendizagens. Carvalho (2020, p. 29) argumenta que "para que a evolução de seu aprender se confirme, é imprescindível que sejam desenvolvidos materiais e atividades adaptadas, orientando e antecipando os passos futuros, a fim de que o sujeito com TEA consiga compreender previamente as partes do processo que estarão por vir.

A autora comenta que é importante ter em mente, que a escola deve fornecer ambiente escolar favorável para a inclusão do estudante com TEA, através do pensamento inovador (escola e professor), rompendo com mecanismos excludentes, visando fazer a diferença na vida desses alunos independentemente dos desafios e diversidades encontradas, focando nas potencialidades e na construção de vínculo entre professor e aluno, visto que, todos os alunos possuem o direito de aprender.

Observou-se, pelos resultados apresentados, que alguns aspectos podem dificultar a aprendizagem das crianças com TEA como: hiperfoco que muda seguidamente (ora a criança se interessa por cores, outra animais, casas, etc.), ansiedade excessiva que provoca sofrimento desejando estar ao lado da mãe, alterações comportamentais, dificuldade de assimilar novos desafios, lidar com as emoções e expressar o que sente (prejuízos na comunicação). Enfim, para que algo possa ser aprendido necessita fazer sentido, ter significado, ou seja, precisa existir um vínculo que motive o aprendiz com TEA.

A autora desenvolveu um manual (com atividades práticas e personalizadas) intitulado "Do desejo à efetivação do aprender a ler e escrever dentro do espectro autista – TEA" e os "protocolos avaliativos referentes à interação social, às funções comunicativas, a aspectos cognitivos, ao comportamento e a letramento emergente", não foram aplicados em virtude da paralisação das aulas presenciais provocada pela pandemia de Covid 19. Por esse motivo, também não foi aplicado o diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização da criança participante, desta forma, a elaboração

proposta prosseguiu porque a pesquisadora atendia a criança participante desde 2018. Diante desses fatos, a verificação dos objetivos ficou prejudicada.

A monografia de Menezes (2021), intitulada "O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo "estado do conhecimento", defendida na Universidade Federal de Ouro Preto, apresentou como objetivo principal mapear e analisar teses e dissertações que discorreram sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças autistas, identificando estratégias de ensino, possíveis desafios e métodos alfabetizadores utilizados. Observou-se, pelos estudos identificados pela autora, que alguns fatores podem interferir substancialmente no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas, como por exemplo: "o grau de comprometimento, os sintomas e as comorbidades, bem como a ausência de capacidades interacionais e comunicacionais, que podem prejudicar a aprendizagem, e consequentemente a alfabetização e letramento por parte destes" (Menezes, 2021, p.28).

É oportuno frisar que além das características do transtorno, o comprometimento comportamental, que podem ser oriundos de quebras de rotinas ou desmodulações sensoriais, podem se tornar mais um desafio a ser superado no processo de ensino desses alunos.

Como era de se esperar um dos grandes desafios apontados pela autora é a "defasagem na formação dos docentes para lidar com crianças autistas, somadas a inseguranças e falta de experiências, foi apontado como um desafio substancial," implicando no surgimento de barreiras atitudinais pelo fato de não saberem como proceder, gerando o distanciamento dos docentes das práticas inclusivas.

A pesquisadora concluiu que no aspecto estratégia metodológica não existe, até o momento, um método ou prática pedagógica exclusivo para possibilitar o processo de alfabetização de autistas

> Quanto às estratégias metodológicas capazes de fazer com que crianças autistas avancem nos processos de alfabetização, ficou claro não haver um único método ou prática pedagógica capaz de abarcar todos os autistas, uma vez que temos um vasto espectro de singularidades dentro do transtorno (Menezes, 2021, p. 29).

Entretanto, a autora conseguiu identificar algumas estratégias eficazes para a aprendizagem da alfabetização desses alunos, conforme destacamos abaixo

> o uso de imagens e materiais concretos, estimulação da consciência fonológica, uso de narrativas curtas e objetivas, intervenções trabalhando com o nome, rotina e antecipação dos fatos através de imagens, nomeação dos objetos do ambiente alfabetizador, constatação de histórias, atividades lúdicas, uso de tecnologias e adaptação de atividades a partir do gosto da criança. Para esse último ponto, constatou-se que é necessário o docente conhecer bem seu aluno, entendendo suas limitações e preferências, para assim poder investir em práticas e atividades que vão de encontro com os interesses da criança, visto ser uma forma de aproximar o aluno do professor, devido ao seu maior engajamento e foco no desenvolvimento destas (Menezes, 2021, p. 29).

Diante dessa realidade, a pesquisadora concluiu, que não há como afirmar a concretização da alfabetização da criança autista, em virtude da interferência dos elementos destacados anteriormente. Cabe ressaltar que ação de fatores extrínsecos ao ambiente escolar podem atuar como potencializadores do processo de alfabetização como o acompanhamento especializado e multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas, pedagogos), o envolvimento dos pais e o uso de medicamentos.

Os resultados evidenciam que se faz necessário lutar contra a ineficiência/ausência de políticas públicas que propiciem o avanço social e cognitivo desses indivíduos, somados aos diagnósticos tardios, limitam o melhor desenvolvimento dos autistas, interferindo no processo de alfabetização e letramento destes. Contudo, ao analisar todos os pontos favoráveis à aprendizagem, notou-se que ao respeitar as suas peculiaridades, todos os alunos autistas apresentaram avanços significativos.

O relato de experiência de Mendes e Asnis (2022), intitulado "O uso do GraphoGame brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo", publicado nos Anais do evento CIET:CIESUD:2022, teve como objetivo apresentar o aplicativo GraphoGame, traduzido e adaptado para a realidade brasileira, no processo de alfabetização e letramento de uma criança de oito anos, diagnosticada com o TEA, período de outubro de 2021 a maio de 2022.

As autoras ressaltam que "cada indivíduo com TEA tem características únicas e distintas, o que vai demandar estratégias diferenciadas no processo de alfabetização e letramento" (Mendes; Asnis, 2022, p. 3). Em consequência disso, os estudos analisados esclarecem que essas pessoas conseguem aprender desde que estejam inseridas em ambientes que reconheçam e explorem suas potencialidades, incentivem sua autonomia, estejam adequadas às suas particularidades e que proporcionem um programa individualizado e personalizado de ensino.

Os resultaram mostraram que após sete meses de intervenção, com sessões de cinquenta minutos, três vezes por semana, constatou-se que a criança com TEA "adquiriu significativo desenvolvimento quanto à aquisição da leitura e escrita, o reconhecimento, a interpretação e a reprodução correta de palavras constituídas com sílabas simples e omissão de fonemas em palavras com utilização de sílabas complexas, ou seja, passando do nível silábico para o nível alfabético" (Mendes; Asnis, 2022, p. 4).

Em consequência disso, as instituições de ensino necessitam rever, adequar e romper com práticas pedagógicas conservadoras que limitam os docentes, incentivando o uso de materiais e intervenções inovadoras e específicas às necessidades educativas do estudante com TEA, permitindo um processo educativo que valorize suas singularidades.

Fica demonstrado que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como um mecanismo significativo no método de alfabetização e letramento de crianças com TEA. Quando utilizadas como recurso pedagógico, facilitam a construção de conhecimento de forma dinâmica, interativa, didática e divertida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por conhecimento, foi possível verificar que antes do processo de alfabetização e letramento, proposto a criança autista se iniciar, é necessário realizar a inclusão escolar desse aluno. A instituição de ensino escolhida e os profissionais envolvidos, precisam conhecê-lo, entender suas habilidades, peculiaridades, potencialidades para assim promover a acessibilidade da infraestrutura escolar, adaptar o projeto político-pedagógico, bem como capacitar, engajar e conscientizar a comunidade escolar (colaboradores em geral, alunos e familiares) visando a participação, interação, permanência, aprendizado e a autonomia desse educando.

Faz-se importante ressaltar que no aspecto do processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, foi possível identificar que não existe um método único ou prática pedagógica, exclusivo, que permita essa façanha, isso ocorre pela ampla singularidade dentro do transtorno.

Entretanto, identificou-se que algumas estratégias podem contribuir para facilitar esse processo, como: 1- Utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com estímulos visuais e táteis, alinhadas ao hiperfoco e interesses do aluno. 2 - Adaptar o planejamento escolar e o projeto pedagógico (reformulando os objetivos, os conteúdos, os ambientes, os materiais e as avaliações) à realidade do aluno autista. 3 - Promover um plano de ensino individualizado e personalizado, que explore suas potencialidades, esteja alinhado às suas limitações e que desenvolva sua autonomia; 4 - Usar na prática pedagógica materiais concretos e imagens. 5 - Desenvolver atividades para estimular a consciência fonológica observando as preferências dos alunos. 6 - Utilizar narrativas objetivas e curtas. 7 - Praticar intervenções trabalhando com o nome próprio. 8 - Trabalhar com rotina e antecipação dos fatos através de imagens. 9 - Realizar a apresentação e nomeação dos objetos do ambiente alfabetizador. 10 - Realizar constatação de histórias. 11 - Promover atividades lúdicas.

Ficou evidenciado, a partir dos estudos analisados, que existe uma carência de produções científicas sobre o assunto, diante do elevado nível de laudos positivos sobre TEA.

Aprender é arriscar-se a fazer dos sonhos textos possíveis. (Alícia Fernandez, 2001).

6. 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 /documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021. Disponível em: https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi /article/view/98. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF.1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 ago. 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. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2024/11/indexphp_131120240144.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da educação/Gabinete do Ministro. **Despacho de 12 de novembro de 2024**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 13/11/2024, edição 220, seção 1, página 67. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/despacho-12-novembro-2024-autismo.pdf. Acesso em: 13 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc especial.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mai. 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). Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANCIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Destaques,%2C0%25%20deste%20contingente%20populacional. Acesso em: 20 ago. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP. Junqueira&Marin; Brasília, DF. 2008.

CARVALHO, Aline Aguiar de. **A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA**. 2020.120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2020.

COLL, César: **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Artmed. Porto Alegre, 1994.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69. Disponível em: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

DAVID, E. dos S.; FONSECA, E. da C.; AQUINO, R. Q. P. de; NEGRÃO, M. F.; CASTRO, B. K. de M.; GOMES, I. B.; SANTOS, K. C. dos; SOUTO, R. N. P. Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 21, n. 7, p. e5545, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-081. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5545. Acesso em 15 ago. 2024.

FERNANDEZ, Alícia. Os Idiomas do Aprendente. Editora: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. pp. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GOMES, Vera Lucia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o plano estadual de educação**. Campo Grande: UFMS, 2023.

GOULART, Iris Barbosa – **Piaget**. Experiências básicas para utilização pelo professor. 8ª edição revista. Editora Vozes Ltda. Petrópolis – RJ. 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. 5 ed. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres. O uso do GraphoGame Brasil no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. **Anais do CIET: CIESUD: 2022**, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped. ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2253. Acesso em: 20 ago. 2024.

MENEZES, Thamirez Bruna Alves de. **O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas:** um estudo do tipo "estado do conhecimento". 2021. 49 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.
Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3559/1/MONOGRA FIA_ProcessoAlfabetiza%c3%a7%c3%a3oLetramento.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Escobar da Silva. **As práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de alunos com autismo.** 2023.66 f. Monografia (Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29109. Acesso em 30 de ago. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania Acesso em: 15 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: repensando a alfabetização**. Brasília, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000230725. Acesso em: 10 set. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

LEARNING DISORDERS IN EDUCATION

Gefersom Cabral[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO
Este labor consiste em identificar os principais transtornos apresentados por alunos, especialmente da educação infantil ao ensino fundamental. No escopo deste estudo, a educação inclusiva é uma premissa fundamental na busca por uma sociedade mais equitativa e justa. Nesse contexto, a adaptação curricular emerge como uma ferramenta essencial para assegurar que os alunos com deficiência possam participar plenamente do processo educacional. Diante da diversidade de habilidades e necessidades presentes nas salas de aula, torna-se imperativo ao professor compreender e conhecer as especificidades desses estudantes, garantindo-lhes oportunidades educacionais enriquecedoras. Assim os professores devem oferecer estratégias e recursos específicos para atender às demandas individuais dos alunos com deficiência. Este serviço visa promover a igualdade de acesso ao conhecimento e permanência deste público na escola, considerando as peculiaridades de cada estudante. Ao abordar a interseção entre o atendimento educacional especializado e a adaptação curricular, torna-se essencial analisar os desafios e avanços desse cenário no contexto educacional contemporâneo. A compreensão aprofundada dessas práticas contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, mas também para o enriquecimento do ambiente educacional como um todo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental. Acompanha os estudos de autores como: Silva (2011), Moysés e Collares (2010), Kanner (1972), entre outros. Considerando a singularidade dos estudantes público-alvo da educação especial, a instituição educacional deve propiciar uma melhoria na qualidade de vida, mediante a integração e participação em projetos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Especial. Transtornos de Aprendizagem.

[1] Graduação em Educação Física, Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. profcabral7@gmail.com.

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

ABSTRACT

This work consists of identifying the main disorders shown by students, especially in early childhood education to primary education. In this study's scope, inclusive education is a fundamental premise in the search for a more equitable and fairer society. In this context, curriculum adaptation arises as an essential tool to assure that disabled students can fully participate in the educational process. Before the diversity of abilities and necessities that are present in classrooms, it becomes crucial for the teacher to comprehend and meet the specificities of these students, granting them enriching educational opportunities. Like so, the teachers must offer specific strategies and resources to attend the students with disabilities' individual demands. This service aims promoting equality of access to knowledge and this public's permanence in school, considering each student's peculiarities. By approaching the intersection between the specialized educational service and the curriculum adaptation, it becomes essential to analyze the challenges and advancements of this scenario in contemporary educational context. The deep comprehension of such practices helps not only the disabled students' academical development, but also the enrichment of the educational ambient as a whole. It's about a documentary, bibliographic research. Follow the studies of authors such: Silva (2011), Moysés and Collares (2010), Kanner (1972), and others. Considering the singularity of target-audience students in special education, the educational institution must provide a improviment in quality of life, upon integration and participation in school community's projects.

Keywords: Learning. Special Education. Learning Disorders.

1. INTRODUÇÃO

A finalidade da educação inclusiva sustenta a necessidade de uma educação eficiente e abrangente para todos os estudantes, afirmando que as instituições de ensino, enquanto entidades educacionais, devem atender às demandas e especificidades de cada um, sem a distinção quanto às suas características individuais, sejam elas de natureza pessoal, psicológica ou social, independentemente de apresentarem algum tipo de deficiência ou não. Este princípio de inclusão escolar enfatiza a importância de um ambiente pedagógico que promova a equidade e a acessibilidade, garantindo que todos os alunos, com ou sem deficiências, possam usufruir de oportunidades educacionais justas e adequadas às suas particularidades.

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, que envolve a interação de fatores cognitivos, emocionais, sociais e ambientais. No entanto, para alguns alunos, esse processo pode ser dificultado pela presença de transtornos específicos como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, disgrafia, discalculia e outros distúrbios que afetam diretamente o desenvolvimento das habilidades escolares. Esses transtornos, que se manifestam de maneiras diversas e com intensidades variadas, podem comprometer a capacidade de leitura, escrita, cálculo, provocando déficit de atenção, problemas na

comunicação, interferindo no comportamento social. No contexto da adaptação curricular para os alunos da educação especial, é essencial reconhecer que cada aluno apresenta necessidades únicas e que essas condições exigem ainda intervenções pedagógicas especificas. Assim, ao professor conhecer e compreender as características desses transtornos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem é um passo fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade, Fernandez (2001).

2. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDAH)

O primeiro caso registrado que sem tem notícia sobre o TDAH, segundo Silva (2011) é de Alexander Crichton em 1798. Em 1918, o TDAH após as observações de Strauss (1918) passou a ter uma causa orgânica, no ano de 1937, Bradley administrou calmantes e anfetaminas em crianças e adolescentes com problemas de agitação e inquietação que residiam em orfanatos e abrigos conforme Moysés e Collares (2010). Strauss então retoma com este tema em 1944 conforme cita Kanner (1972) e dá a primeira denominação para o TDAH o chamando de “lesões cerebrais mínimas”, pois ele acreditava que esses sintomas não eram capazes de provocar nenhuma lesão ou comprometeria nenhuma função do sistema neurológico.

Em 1954 o TDAH passou a ser tratado como um quadro psicossomático por Blau citado por Ajuriaguerra, (1975, p.253), e em 1962, por falta de evidências de lesões cerebrais nas crianças, ficou decidido que o que de fato existia era uma disfunção – a Disfunção Cerebral Mínima (DCM), França (2012), mas, na década de 1960, houve mais uma mudança na nomenclatura, passando a se chamar Síndrome Hipercinética conforme sugerido por Clements citado por Ajuriaguerra (1975), este termo foi aceito pela Organização Mundial da Saúde e teve seu código CID-9, entrando para o DSM-III, elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), em 1968 passou a se chamar Reação Hipercinética Infantil.

Em 1980, APA sugeriu uma troca da nomenclatura para Síndrome de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, mas o DSM-IIIR, fazendo uma outra avaliação, propôs como Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade (DDA). Finalmente, no ano de 1990, o DSM-IV considerou que o déficit de atenção era o centro dos sintomas, sugeriu uma outra mudança de nomenclatura e passou a ser o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), se caracterizando como doença de natureza mental, dentre as chamadas psicopatológicas.

Assim, de acordo com o Diagnóstico e Estatístico Manual de Transtornos Mentais, Desordem Mental (DSM-V-TR, 2022), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica caracterizada por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se manifestam de maneira mais acentuada do que o esperado para a idade de indivíduos entre 7 e

12 anos. Ainda de acordo com o DSM-5, essas manifestações ocorrem em diferentes contextos e interferem diretamente nas atividades diárias, incluindo o desempenho acadêmico.

O DSM-V–TR (2022) destaca algumas características que servem como parâmetros para auxiliar o professor a identificar sinais que podem auxiliar no encaminhamento do estudante a um profissional apto a diagnosticar, que, neste caso, segundo o próprio Manual, é o médico psiquiatra, como: desviar-se da tarefa; deixar de seguir instruções; dificuldade em manter o foco; desorganização; atividade motora excessiva; agitação excessiva; batidas ou loquacidade; etc.

Alguns dados importantes que o Manual trás é a taxa de 7,2% das crianças do mundo, com prevalência maior em crianças adotadas ou ambientes correcionais; é mais frequentemente identificado durante os anos do ensino fundamental; é mais frequente em homens do que em mulheres na população geral; é fator de risco para ideação e comportamento suicida em crianças; desempenho escolar e desempenho acadêmico reduzidos; são mais propensos a serem feridos, sofrer um trauma; acidentes e infrações de transito são mais frequentes; tem uma taxa de mortalidade mais alta; pode haver uma probabilidade mais elevada de obesidade e hipertensão entre indivíduos com TDAH.

2.1 Transtornos específicos da aprendizagem no TDAH

Os sinais do Transtorno surgem antes dos sete anos de idade, embora o diagnóstico geralmente ocorra alguns anos após o aparecimento desses sinais. Eles podem ser percebidos em diversos contextos, como no ambiente familiar, escolar ou até no trabalho. Frequentemente, o transtorno só é identificado quando criança inicia sua trajetória escolar, pois é durante essa fase que as dificuldades de atenção e a hiperatividade se tornam mais evidentes para os educadores, que tendem a comparar o comportamento dessas crianças com o de seus pares da mesma faixa etária e contexto. Esse contraste com outras crianças do mesmo grupo ajuda a destacar os sintomas do transtorno, tornando-os mais aparentes em um ambiente estruturado e exigente como o escolar, onde as habilidades de concentração e autocontrole são fundamentais. Além disso, os professores, por lidarem com várias crianças simultaneamente, podem observar os padrões de comportamento que variam do esperado para a idade e o ambiente, o que facilitam a percepção das dificuldades em questão. Assim, a escola se torna um ponto chave na identificação precoce do transtorno, permitindo que as orientações especificas sejam realizadas o quanto antes para minimizar os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento. Poeta; Neto (2006).

Para o DSM-5 - TR (2022), as dificuldades em aprender e usar habilidades acadêmicas, indicadas pela presença de pelo menos um dos quatro sintomas:

a) Dificuldades em aprender e usar habilidades acadêmicas, indicadas pela presença de pelo menos um dos seguintes sintomas que persistem por pelo menos seis meses:

- Leitura de palavras imprecisa ou lenta e com esforço;
- Dificuldade em entender o significado do que é lido;
- Dificuldades com a ortografia;
- Dificuldades com a expressão escrita;
- Dificuldade em dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo;
- Dificuldades com raciocínio matemático.

b) As habilidades acadêmicas afetadas estão substancialmente e quantificavelmente abaixo daquelas esperadas para a idade cronológica do indivíduo;

c) As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos de idade escolar;

d) As dificuldades de aprendizagem não são melhor explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada;

O DSM-5- TR (2022) deixa uma orientação que diz o seguinte: "Os quatro critérios diagnósticos devem ser atendidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (desenvolvimento, médica, familiar, educacional), relatórios escolares e avaliação psicoeducacional".

O questionário Swanson, Nolan e Pelham (SNAP) em sua versão IV conhecido como (SNAP-IV), conforme Alda; Serrano Troncoso, 2013; Faraone et al., (2003, p.76), foi desenvolvido após os sintomas destacados no Manual de Diagnóstico e estatística (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (Coutinho et al., 2009).

Segundo Pereira et al. (2012, p.283):

> O SNAP-IV é composto pela descrição de 18 sintomas do TDAH, entre sintomas de desatenção (9 primeiros itens) e hiperatividade/impulsividade (itens 10 a 18), os quais devem ser pontuados por pais e/ou professores, em uma escala de quatro níveis de gravidade.

Como um ponto de partida para o levantamento de alguns possíveis sintomas primários do TDAH, o professor ao perceber alguns dos sinais de TDAH, pode imprimir e preencher o questionário que é denominado SNAP-IV, lembrando que o diagnóstico correto e preciso do TDAH só pode ser feito através de uma longa anamnese (entrevista) com um profissional médico especializado (psiquiatra, neurologista, neuropediatra).

A responsabilidade do poder público, no que tange ao desenvolvimento e manutenção de programas de acompanhamento educacional, vai além da simples oferta de serviços básicos. Ela abrange a criação de iniciativas amplamente estruturadas e contínuas, direcionadas para o atendimento integral de estudantes que apresentam dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. Esses programas devem ser elaborados com foco na

adaptação curricular, possibilitando que os estudantes possam não apenas participar das atividades escolares, mas realmente se apropriar dos conteúdos de forma significativa. Brasil (2021), Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

2.2 O Desafio da Escola no atendimento a alunos com TDAH

O ambiente tradicional escolar pode ser extremamente prejudicial no desenvolvimento acadêmico e emocional para as crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para que esses alunos possam evoluir em seu processo de aprendizagem, é essencial que sejam incentivados a trabalhar de acordo com seu próprio ritmo. Dessa forma, as escolas que estão focadas nos resultados dos conteúdos e a alta performance nas provas podem não oferecer o ambiente propicio para esses alunos.

Havey et al. (2005), realizou um trabalho investigativo sobre a percepção dos professores em relação às causas, prevalência e formas adequadas de tratamento para o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). Os resultados indicaram que os professores identificaram uma quantidade significativamente maior de casos de TDAH (23,97%) do que o esperado, conforme os índices de prevalência estabelecidos pelo DSM-IV, que variam de 3% a 5%. No que diz respeito à origem do transtorno, os dados sugerem que os educadores atribuíam maior influência aos fatores ambientais do que aos aspectos neurológicos, revelando uma compreensão limitada sobre a natureza multifatorial do TDAH.

Os dados citados representam uma superestimação significativa, demonstrando que os professores podem estar percebendo características comportamentais semelhantes ao TDAH em um número muito maior de estudantes dos que o esperado, talvez devido a uma falta de compreensão clara dos critérios de diagnósticos ou uma tendencia de considerar comportamentos desatentos e hiperativo.

Dois anos após, Havey (2007) realizou um outro estudo comparativo entre professores holandeses e americanos sobre as concepções sobre as causas e a frequência do TDAH. Os resultados indicaram que os docentes holandeses consideraram que a etiologia do transtorno estava mais associada a fatores bioquímicos, enquanto seus colegas americanos defenderam que uma combinação de fatores ambientais e bioquímicos era responsável pela manifestação do transtorno.

Adicionalmente, Havey (2007) solicita aos professores que estimassem o número de estudantes com TDAH presentes em suas turmas. Os dados revelaram que ambos os grupos,

holandeses e americanos, superestimaram a quantidade de alunos com TDAH em comparação com aqueles que foram formalmente divulgados, o que aponta para uma tendência possível de percepção elevada do transtorno entre os educadores.

3.TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA OU AUTISMO

A história do autismo é fundamental para compreendermos o desenvolvimento dos critérios diagnósticos e as abordagens de tratamento ao longo do tempo, desde os primeiros registros científicos, o conhecimento sobre o transtorno evoluiu, contribuindo para a construção de estratégias mais eficazes de intervenção e inclusão educacional. Essa trajetória histórica possibilita uma melhor compreensão das necessidades dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista - TEA, promovendo avanços na educação especial e na qualidade da adaptação curricular para atender esses estudantes (Bialer; Voltolini, 2022).

O diagnóstico psicopatológico do autismo, amplamente fundamentado nas descrições pioneiras de Kanner (2012, .111), baseia-se em suas observações clínicas sobre crianças que, desde a primeira infância, manifestam um comportamento caracterizado por um “forte desejo de isolamento e resistência a mudanças”. Em sua primeira análise, designada como o caso 1, Kanner descreveu uma criança chamada Donald T., de cinco anos, que apresentava um comportamento “extremamente autistico”. Esse diagnóstico, no entanto, era algo ainda indefinido, como afirmam Donvan e Zucker (2017, p.20), ao ressaltarem que “essa constelação de comportamentos ainda não possuía nome”. Com as publicações científicas, Kanner finalmente nomeou e descreveu esse conjunto de características como um quadro psicopatológico, o que permitiu um marco importante na história do autismo, especialmente no contexto escolar. É nesse cenário de diagnóstico e categorização que se destaca a importância da escola como um ambiente essencial para o desenvolvimento da criança com autismo. O espaço educacional torna-se não apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente importante para a socialização, observação e intervenção precoce, facilitando o progresso das crianças em termos de interação social e desenvolvimento cognitivo.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é uma condição complexa e abrangente, caracterizada por desafios no desenvolvimento social, comunicação e comportamentos repetitivos, além de outros aspectos neurológicos que afetam o cotidiano dos indivíduos diagnosticados. Sua manifestação pode ocorrer de várias maneiras e os sintomas se distribuem em um espectro e abrange desde dificuldades leves até quadros mais severos, o que torna o TEA um transtorno profundamente heterogêneo. A compreensão sobre o autismo e seu impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças é fundamental para que educadores possam adaptar suas práticas pedagógicas e garantir um processo

de ensino eficiente, (American Psychiatric Association – APA, 2013).

No que se refere ao processo de inclusão dos indivíduos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), verifica-se um crescimento substancial nas investigações acadêmicas e publicações ao longo da última década. Esse fenômeno, conforme afirmado por Goulart e Assis (2002), bem como por Camargo e Bosa (2009), ilustra de maneira clara a relevância que o tema tem adquirido no cenário educacional e científico. Esse avanço reflete não apenas a urgência de se aprofundar a compreensão sobre as especificidades do autismo, mas também a necessidade de elaborar estratégias pedagógicas cada vez mais adaptadas e inclusivas.

O processo de inclusão escolar envolve a implementação de diversas medidas que buscam responder às exigências desses alunos, por meio de ações como a adaptação curricular adequada e intervenções pedagógicas personalizadas. A mediação do processo de ensino-aprendizagem assume, nesse cenário, papel central, visto que tem como objetivo adaptar os métodos de ensino de forma a permitir que esses estudantes, com sias diferentes condições e habilidades, possam participar de maneira ativa e produtiva nas atividades escolares. Tais avanços refletem um compromisso crescente com a criação de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os estudantes, independente de suas condições, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem Mantoan, (2007).

Os diagnósticos iniciais relacionados ao TEA podem surgir antes da criança completar os 3 anos de idade. Esses sinais manifestam-se, muitas vezes, através de um desenvolvimento atípico da linguagem, com o surgimento de atrasos no início da fala ou na formação das primeiras palavras. Outro aspecto relevante é a notória falta de interesse em observar ou interagir com expressões faciais, algo que, em condições típicas, é um dos primeiros estímulos com os quais a criança se conecta. Além disso, a ausência de resposta quando são chamados pelo nome é outro ponto de atenção, indicando que, embora o ambiente externo possa apresentar sons e interações, a criança com sinais iniciais do transtorno tende a não reagir de maneira esperada a esses estímulos (Mello, 2007).

Ainda segundo Mello (2007), as características são frequentemente sutis no início, vão se intensificando com o tempo, sendo percebidas em diversas situações, como na interação com os pais, familiares, professores e colegas, levantando um alerta da necessidade de uma avaliação especializada. Esse conjunto de sinais podem variar em intensidade, mas a presença simultânea de tais comportamentos atípicos é um indicativo que favorece a detecção do TEA e a intervenção rápida e adequada. O professor desempenha um papel fundamental no auxílio da identificação e no acompanhamento dos alunos que apresentam estes sinais, com uma observação cuidadosa, através do diálogo com a família, realizando um trabalho colaborativo, o professor poderá realizar a adaptação curricular de forma correta para atender seus alunos levando-os a uma promoção social de inclusão. Para isso, cabe ao professor buscar estar sempre em formação, buscar capacitação sobre o TEA e suas

características, isso permitirá que ele se mantenha atualizado sobre as práticas e intervenções pedagógicas adequadas.

2.2.Critérios de Avaliação para o TEA

A avaliação do Transtorno do Espectro Autista - TEA é um processo complexo que envolve a análise cuidadosa de múltiplos critérios para um diagnóstico preciso. Por ser caracterizado por um conjunto diversificado de comportamentos, que podem variar significativamente entre os indivíduos, o que torna a identificação e a avaliação desafiadoras. Para garantir um diagnóstico adequado, profissionais de saúde e educadores utilizam critérios estabelecidos pelo DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e pela CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) atual CID 11, que orientam a observação de padrões de comportamento, comunicação e interação social.

O CID 10 estabelece os seguintes critérios de avaliação:

> Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos.
> a) Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens:
> 1. Dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social;
> 2. Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo;
> 3. Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade;
> 4. Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações por meio do envolvimento com outras pessoas;
> 5. Falta de reciprocidade social e emocional.
> b) Marcante lesão na comunicação:
> 1. Ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes;
> 2. Diminuição de ações imaginativas e de imitação social;
> 3. Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos;
> 4. Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais;
> 5. Ausência de resposta emocional a ações verbais e não verbais de outras pessoas;
> 6. Pouca utilização das variações na cadência e ênfase para refletir a modulação comunicativa;
> 7. Ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral;
> c) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens:
> 1. Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse;
> 2. Apego específico a objetos incomuns;
> 3. Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos;
> 4. Hábitos motores estereotipados e repetitivos;
> 5. Obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação;
> 6. Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do

> ambiente.
> d) Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito. (CID-10,1993).

Um dos sistemas mais utilizados no Brasil é a versão mais recente do DSM-V, que trouxe importantes modificações no que se refere à identificação do TEA. Esta nova edição consolida sob um único termo, TEA, diversas condições que anteriormente eram classificadas separadamente, como o Transtorno Autístico (autismo clássico), Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento. Diferente das versões anteriores, o DSM-V organiza esses transtornos dentro de uma única categoria diagnóstica, mas estabelece uma distinção baseada no nível de gravidade e suporte necessário para cada indivíduo. Essas alterações são significativas, pois permitem uma maior flexibilidade na avaliação clínica, garantindo que as especificidades de cada caso possam ser melhor compreendidas, enquanto se preserva a continuidade de acompanhamento e intervenção.

Além disso, a gravidade do TEA, é agora avaliada em um espectro, que varia desde formas mais leves, que necessitam de suporte mínimo, até casos mais graves, que demandam um nível intenso de apoio e assistência. A mudança no termo e na categorização reflete uma evolução na forma como a comunidade cientifica e educacional compreende os transtornos do neurodesenvolvimento, promovendo um enfoque mais inclusivo e detalhado em relação ao impacto no desenvolvimento infantil e as adaptações curriculares necessárias (Khoury et al., 2014).

Segundo o DSM-V os critérios de diagnósticos para o TEA são:

> A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.
> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal e compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
> 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
> 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
> B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: 1. Movimentos motores, uso de objetos, ou fala estereotipados ou repetitivos.
> 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.
> 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.
> 4. Hiper ou hipoarreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

> C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento (mas não podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
> D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
> E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (APA, 2014, p. 50).

Esses manuais direcionam e facilitam o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista - TEA, oferecendo uma base sólida para os profissionais tanto da saúde quanto para os professores na observação dos sinais. Entretanto, conforme apontado por Serra (2010), muitos familiares expressam sua insatisfação e frustração diante da imprecisão dos diagnósticos fornecidos em algumas consultas médicas, que frequentemente são realizadas de forma apressada e sem explicações detalhadas, dificultando até mesmo para um repasse ou orientação para a equipe escolar onde a criança estuda.

Os sinais e sintomas do TEA podem aparecer no ambiente escolar, mas, infelizmente, muitas vezes passam despercebidas pela equipe pedagógica, o que sublinha a necessidade de maior preparo dos profissionais. Nesse sentido, a adaptação curricular se torna uma estratégia muito eficaz no ambiente escolar, pois garante que o aluno com TEA receba o suporte adequado a sua necessidade, ajustando os conteúdos e os métodos de ensino. A esse respeito, a Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012) desempenha um papel fundamental ao prever a formação contínua de professores, capacitando-os a trabalhar com estudantes com autismo, destacando a importância de conscientizar a comunidade escolar e a sociedade como um todo sobre o transtorno e suas particularidades. Dessa maneira, o diagnóstico precoce e preciso, aliado ao conhecimento adequado por parte de educadores e familiares, pode resultar em intervenções mais eficazes, promovendo a inclusão e o pleno desenvolvimento das crianças com TEA. Lindgren e Doobay (2011, p.12) afirmam que "[...] A identificação precoce é a chave para a intervenção precoce, que demonstrou ter um efeito significativamente positivo nos resultados a longo prazo para crianças com TEA. Os primeiros sinais de autismo são frequentemente notados aos 18 meses de idade, ou mesmo antes [...]".

Em concordância com Lindgren e Doobay (2011), Bandim (2011) observa que as oportunidades de aprendizagem para as crianças com TEA são amplamente potencializadas quando acompanhadas de uma recompensa. Em termos mais claros, ao apresentar um comportamento desejado, a criança deve ser reconhecida e de forma imediata e eficaz. Tal reconhecimento pode ocorrer de diversas formas, seja por meio de palavras de elogio e incentivo verbal por parte do professor, seja através da entrega de objetos que despertem a motivação e o interesse do aluno.

A finalidade primordial desse processo não é apenas aumentar a frequência do comportamento-alvo dentro da escola, fazendo com que a criança se engaje mais com as aulas e atividades, mas também assegurar que o vínculo com o processo de aprendizagem seja mantido. O reforçamento positivo contribui para que o comportamento esperado se repita no futuro, tornando-se parte intrínseca do repertório comportamental da criança, além de mantê-la conectada e motivada a seguir envolvida nas atividades da sala de aula (Bandim, 2011).

Estudos recentes têm demonstrado que, quando expostas a ambientes que promovam interações sociais, como ocorre no cotidiano das escolas, as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam avanços expressivos em suas capacidades de comunicação e de comportamentos. A vivência escolar, ao lado de seus pares e professores, possibilita que essas crianças desenvolvam habilidades emocionais e sociais, como o aumento das demonstrações afetivas, incluindo gestos como abraços, onde não se importam com o toque físico. Diante disso, a escola se mostra essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a promoção das práticas interpessoais. Por isso a importância de uma adaptação curricular que contemple de forma geral o cotidiano escolar e não apenas dentro da sala de aula, colaborando para uma inclusão e para o crescimento integral do aluno (Orrú, 2012).

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Segundo o Ministério da Saúde (2020), o conceito de Deficiência Intelectual (DI), que anteriormente era denominado de “retardo mental”, na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10), sofreu uma reformulação importante com a introdução da nova Classificação Internacional de Doenças (CID – 11). Nesse novo modelo, a DI é categorizada entre os distúrbios do neurodesenvolvimento intelectual. Essa condição é caracterizada pela presença de uma redução substancial nas funções cognitivas, que se manifestam simultaneamente com os déficits significativos no comportamento adaptativo, ou seja, nas habilidades necessárias para lidar com os desafios do dia a dia e para se adaptar ao meio social.

Esses déficits poder ser observados em aspectos variados, como a capacidade de comunicação, as interações sociais e as práticas rotineiras, refletindo limites que afetam a autonomia do indivíduo. A deficiência intelectual é, geralmente, identificada durante o período de desenvolvimento da criança. Para as crianças acima dos cinco anos, o diagnóstico é geralmente embasado em uma série de avaliações e testes padronizados, que têm como objetivo mensurar a capacidade intelectual da criança e a sua funcionalidade adaptativa no contexto social e educacional. A partir dessa análise é possível traçar um panorama mais claro sobre as necessidades de adaptação curricular e quais intervenções

serão mais adequadas. A compreensão ampliada da deficiência intelectual como um transtorno de neurodesenvolvimento sublinha a importância de uma abordagem educacional inclusiva, centrada no reconhecimento das singularidades de cada indivíduo e na criação de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação plena tanto na comunidade escolar, Brasil (2020).

Ainda segundo o Ministério da Saúde Brasil (2020), apenas pessoas com idade superior os cinco anos podem realizar o teste para identificar possíveis deficiências intelectuais, os quais podem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI), seguindo a seguinte tabela de resultados:

• DI leve - QI entre 50 e 69.

• DI moderada - QI entre 35 e 49.

• DI grave - QI entre 20 e 34.

• DI profunda - QI inferior a 20.

Fonseca (2014, p. 247) explica as funções executivas reproduzindo a seguinte lista:

- *atenção* (sustentação, foco, fixação, seleção de dados relevantes dos irrelevantes, evitamento de distratores, etc);
- *percepção* (intraneurossensorial, interneurossensorial, meta-integrativa, analítica e sintética, etc);
- *memória de trabalho* (localização, recuperação, rechamada, manipulação, julgamento e utilização da informação relevante, etc);
- *controle* (iniciação, persistência, esforço, inibição, regulação e auto-avaliação de tarefas, etc);
- *ideação* (improvisação, raciocínio indutivo e dedutivo, precisão e conclusão de tarefas, etc);
- *planificação* e a *antecipação* (priorização, ordenação, hierarquização e predição de tarefas visando a atingir fins, objetivos e resultados, etc);
- *flexibilização* (autocrítica, alteração de condutas, mudança de estratégias, detecção de erros e obstáculos, busca intencional de soluções, etc);
- *metacognição* (auto-organização, sistematização, automonitorização, revisão e supervisão, etc);
- *decisão (*aplicação de diferentes resoluções de problemas, gestão do tempo evitando atrasos e custos desnecessários, etc);
- *execução* (finalização e concomitante verificação, retroação e reaferênciação, etc).

Ao analisarmos a função desempenhada pela escola no contexto de estudantes com deficiência intelectual (DI), torna-se imprescindível compreender a relevância desse ambiente para o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A instituição escolar, em sua essência, transcende a simples transmissão de conteúdos pedagógicos e passa a se configurar como espaço fundamental para a construção de interações sociais significativas e o fortalecimento de vínculos afetivos que serão basilares para a vida em sociedade.

Dois modelos principais de interpretação teórica da deficiência têm sido amplamente discutidos, cada um oferecendo uma perspectiva distinta e completando a forma como a sociedade compreende e responde a essas condições. O modelo individual, também conhecido como modelo

médico, interpreta a deficiência como uma disfunção no funcionamento biológico, uma limitação intrínseca que se origina no corpo da pessoa. Dentro dessa abordagem, a responsabilidade pela correção ou mitigação dessa limitação recai sobre a ciência médica e seus avanços tecnológicos. Assim, a melhoria do bem-estar de indivíduos com deficiência estaria atrelada à evolução das técnicas de tratamento, reabilitação e assistência médica, sem contar o diálogo permanente entre diferentes profissionais e instituições. Por outro lado, o modelo social vai além das restrições biológicas e coloca a deficiência como uma manifestação legitima da diversidade humana (Oliver, 1990; Santos, 2008).

Nesse sentido, não é o corpo que precisa de ajustes, mas sim a sociedade, que deve se reorganizar, adaptando seus sistemas e estruturas para garantir plena participação das pessoas com deficiência. No contexto escolar, esse modelo destaca a importância de se adotar práticas inclusivas que modifiquem os espaços e as metodologias, favorecendo a criação de ambientes educacionais acessíveis a todas as crianças, especialmente àquelas com deficiência. Isso envolve a adaptação curricular, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a formação de professores, para que o aprendizado seja uma experiencia equitativa e significativa. Dessa forma, o modelo social vincula a inclusão de alunos com deficiência à responsabilidade coletiva, promovendo o entendimento de que a deficiência é uma questão social que precisa ser enfrentada por toda comunidade (Oliver, 1990; Santos, 2008).

Há uma necessidade urgente de se uniformizar os processos de avaliação diagnóstica para a identificação de estudantes que apresentam DI. Essa uniformização pode ser vista como uma das medidas para evitar a elegibilidade de alunos com DI seja determinada de forma aleatória, baseada em critérios subjetivos ou em processos que, por sua natureza arbitrária não atendem às reais demandas educacionais desses estudantes. A ausência de um padrão claro e unificado pode gerar inconsistências o atendimento às necessidades desses alunos, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Uma vez que a avaliação diagnóstica é realizada de maneira criteriosa e consistente, torna-se possível não apenas identificar com precisão as características especificas de cada estudante, mas também traçar um plano de intervenção adequado às suas necessidades. A partir desse processo de avaliação detalhado, é possível definir de maneira mais clara quais são os apoios pedagógicos e assistenciais que serão necessários para promover a escolarização inclusiva desses apoios. Esse modelo de atuação permite a criação de um ambiente educacional mais justo e adaptado às especificidades de cada aluno, garantindo que ele receba o suporte adequado, Veltrone e Mendes (2011) e Veltrone (2011).

4.1.Dislexia: um transtorno que dificulta a leitura

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (2014), a dislexia é classificada dentro do grupo dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. O manual define a dislexia como uma dificuldade no desenvolvimento da leitura, caracterizada pela incapacidade de reconhecer palavras com precisão, leitura lenta ou com esforço excessivo e problemas com a compreensão do que é lido. Essas dificuldades não são explicadas por déficits intelectuais, falta de oportunidades educacionais ou condições sensoriais, como problemas de visão ou audição. O DSM-V (2014) substituiu a classificação de "transtornos da aprendizagem" por "transtornos específicos da aprendizagem", também destaca que os sintomas da dislexia devem se manifestar desde os primeiros anos de escolarização e persistir apesar de intervenções adequadas. Além disso, a dislexia pode estar associada a dificuldades em outros aspectos da linguagem, como ortografia e compreensão textual, o que exige atenção especial durante a preparação da adaptação curricular.

É importante destacar que, na contemporaneidade, uma grande parcela das pesquisas que abordam temas relacionadas ao desenvolvimento, diagnóstico e intervenção em sujeitos com transtornos de aprendizagem e outras deficiências estão predominantemente concentradas no campo da saúde. Essas investigações são conduzidas por um conjunto diversificado de profissionais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e demais especialistas que compõe a área. Essas pesquisas, muitas vezes, se debruçam sobre aspectos clínicos e terapêuticos, buscando soluções voltadas para a compreensão de causas neurológicas e biológicas, bem como para a proposição de tratamentos que possam mitigar os impactos desses transtornos no dia a dia desses indivíduos afetados. No entanto, observa-se que, apesar dessa predominância do enfoque clínico, há uma crescente necessidade de estudos que se voltem também para o contexto educacional e social, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva sobre como tais indivíduos podem ser assistidos de forma efetiva dentro das instituições de ensino. Isso evidencia o quão fundamental é o diálogo interdisciplinar entre as áreas da saúde e educação, para que se construam estratégias que envolvam tanto o atendimento clínico quanto a adaptação curricular adequada a esses sujeitos, conforme observam Cosenza e Guerra (2009).

Estes autores ainda trazem a discussão o fato de os professores não conhecerem o funcionamento do cérebro em sua grande maioria das vezes, quando afirmam que:

> [...] isso sempre nos pareceu estranho. Educadores – professores e pais – assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida [...] é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral. (Cosenza; Guerra, 2009, p. 7).

Em concordância, Rotta (2016), diz que a dislexia é um transtorno específico da aprendizagem

caracterizando-se por dificuldades persistentes na habilidade de decodificar os sons da linguagem e relacioná-los às letras correspondentes (fonemas x grafemas). Este distúrbio afeta o processamento fonológico do indivíduo, tornando mais desafiadora a capacidade de conectar a representação visual das letras aos sons que elas produzem. Assim, os disléxicos enfrentam obstáculos consideráveis na leitura, escrita e, muitas vezes, na fluência verbal, o que reflete uma ineficiência no mecanismo de conversão fonema-grafema. Tais dificuldades não decorrem de falta de inteligência ou motivação, mas sim de uma discrepância nas habilidades neurológicas associadas ao processamento da linguagem escrita. Isso exige uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades específicas desse grupo, especialmente no ambiente escolar, onde a intervenção precoce e o suporte contínuo são essenciais para promover o sucesso na aprendizagem de todos os alunos.

4.2.Outros transtornos de aprendizagem

Dentro do universo dos transtornos de aprendizagem, um destaque relevante é a existência de um subgrupo que compreende os chamados transtornos da linguagem, que se referem a uma dificuldade significativa em determinadas capacidades relacionadas ao desenvolvimento linguístico.

Conforme apontados pelos estudiosos Rotta e Pedroso (2016, p.113), esses distúrbios são amplamente reconhecidos como comuns, especialmente durante os cincos anos da infância. A prevalência é notável entre crianças com idade entre quatro e cinco anos de idade, sendo estimado cerca de 13% desse grupo apresente algum tipo de transtorno de linguagem. Ainda os dados sugerem que, dos 60% das crianças diagnosticadas com algum transtorno de aprendizagem até os nove anos, a dislexia tende a se destacar como a principal dificuldade. Contudo, outras condições como a discalculia e a disortografia também merecem atenção, já que também afetam o desempenho educacional de maneira expressiva. A seguir será abordado a Discalculia.

4.3.Discalculia

Para Rebelo (1998) conforme citado por Moreira (2023), a discalculia é definida como um distúrbio de aprendizagem que traz baixa qualidade às habilidades matemáticas dos estudantes, embora em outros aspectos esses alunos apresentem um desenvolvimento dentro do padrão esperado, “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais”.

Já para o DSM-V, a discalculia é uma mudança como um transtorno específico de aprendizagem com prejuízo em habilidades matemáticas. As crianças com discalculia apresentam

dificuldades em compreender conceitos numéricos básicos, realizar operações matemáticas simples e perceber relações espaciais, o que interfere diretamente em seu desempenho acadêmico. Além disso, esse transtorno se manifesta de maneira persistente e significativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando impacto em diversas áreas da vida, essencialmente no ambiente escolar. O DSM-V também destaca que o diagnóstico de discalculia requer a exclusão de outros fatores, como falta de instrução adequada ou condições sensoriais, para garantir uma análise precisa e a implementação de intervenções.

Nos estudos de Kosc (1974), foi proposta uma categorização que abrange seis diferentes tipos de discalculia. Essa classificação sugere que as dificuldades associadas ao transtorno podem se manifestar em diversas mutações, de maneira complexas e interligadas com outras condições de aprendizagem, como é o caso de crianças que apresentam dislexia ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Tal visão destaca que, ao considerar a discalculia, é fundamental analisar o impacto conjunto de múltiplos fatores que influenciam o processo de aprendizagem matemática, levando em conta as variações individuais em cada caso. Essa abordagem permite a compreensão de uma ampla gama de dificuldades que os indivíduos podem experimentar, com ênfase em intervenções e/ou adaptações curriculares específicas cada caso possa necessitar, para promover o desenvolvimento pleno do aluno.

Na sequência, segue os tipos de discalculias observadas por Kosc (1974, p.164):

> 1.Discalculia verbal: dificuldade em nomear quantidades matemáticas, os números, os termos e os símbolos;
> 2.Discalculia practognóstica: dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens;
> 3. Discalculia léxica: dificuldades na leitura de símbolos matemáticos;
> 4.Discalculia gráfica: dificuldades na escrita de símbolos matemáticos;
> 5.Discalculia ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; e
> 6.Discalculia operacional: dificuldade e na execução de operações e cálculos numéricos.

A execução de processos mentais que envolvem a habilidade de nomear e identificar detalhes matemáticos, assim como números, termos e símbolos relacionados ao campo da matemática, requer a cooperação integra de diversas funções cognitivas complexas. Isso inclui a capacidade de numerar e comparar elementos, manipular objetos no espaço de maneira coordenada e até mesmo realizar leitura simples de símbolos matemáticos.

Essas atividades cognitivas, no entanto, apenas se concretizam de maneira plena e eficaz por meio da participação ativa e simultânea das três unidades funcionais principais do cérebro, cada uma contribuindo de maneira distinta e única para os processos mentais envolvidos. O envolvimento dessas estruturas, em conjunto, permite não apenas a ativação das habilidades especificas para a compreensão

de conceitos matemáticos, mas também a integração dessas habilidades para resolver problemas e desenvolver cálculos lógicos que envolvem representações numéricas e espaciais de forma prática e aplicada, (Luria, 1981).

Para atuar de forma eficiente no processo de identificação de um estudante com discalculia, o professor precisa recorrer à utilização de instrumentos neuropsicológicos especializados, que permitam explorar de maneira detalhada as dificuldades observadas no processo de aprendizagem, especialmente na área da matemática. A partir da detecção de sinais específicos durante o acompanhamento do desempenho acadêmico do aluno, que se manifestam principalmente em relação à compreensão e manipulação de conceitos matemáticos, o professor pode levantar hipóteses diagnósticas sobre a presença da discalculia. Nesse contexto, Vieira (2004) apresenta uma lista organizada de transtornos de aprendizagem que afetam diretamente as habilidades matemáticas, as quais tem o potencial de auxiliar de forma significativa o professor na tarefa de identificar estudantes com esse transtorno. Esses transtornos listados por Vieira são uma ferramenta relevante aos professores, fornecendo parâmetros e indicadores concretos que orientam o diagnóstico e, consequentemente uma abordagem pedagógica mais adequada para esses alunos.

De acordo com Vieira (2004, p. 116), as caraterísticas encontradas nas pessoas que possuem discalculia são:

> *Dificuldades na identificação de números: o aluno pode trocar os algarismos 6 e 9, 2 e 5, dizer dois quando o algarismo é quatro.
> *Incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca: dizer o número a uma velocidade e expressar, oralmente, em outra.
> *Escassa habilidade para contar compreensivamente: decorar rotina dos números, ter déficit de memória, nomear de forma incorreta os números relativos ao último dia da semana, estações do ano, férias.
> *Dificuldade na compreensão dos conjuntos: compreender de maneira errada o significado de um grupo de coleção de objetos.
> *Dificuldades na conservação: não conseguir identificar que os valores 6 e 4 + 2 ou 5 + 1 se correspondem; para eles somente significam mais objetos.
> *Dificuldades no cálculo: o déficit de memória dificulta essa aprendizagem. Confusão na direcionalidade ou apresentação das operações a realizar.
> *Dificuldade na compreensão do conceito de medida: não conseguir fazer estimações acertadas sobre algo quando necessitar dispor das medidas em unidades precisas.
> *Dificuldade para aprender a dizer as horas: aprender as horas requer a compreensão dos minutos e segundos e o aluno com discalculia quase sempre apresenta problemas.
> *Dificuldade na compreensão do valor das moedas: dificuldade na aquisição da conservação da quantidade, relacionada a moedas, por exemplo:1 moeda de 15 = 5 moedas de 3.
> *Dificuldade na compreensão da linguagem matemática e dos símbolos: adição (+), subtração (-), multiplicação (x) e divisão (:).
> * Dificuldade em resolver problemas orais: o déficit de decodificação e compreensão do processo leitor impedirá a interpretação correta dos problemas orais.

Para que o trabalho do docente alcance resultados mais eficazes e inclusivos no ambiente

escolar, é fundamental que o professor busque não apenas se aprofundar nas limitações ou deficiências dos alunos, mas sim, se empenhe em conhecer e valorizar suas potencialidades, interesses e capacidades diversas. O professor deve adotar uma postura investigativa que lhe permita explorar diferentes formas de aprendizagem e competências singulares de cada estudante, compreendendo que a educação não se baseia exclusivamente em corrigir déficits ou lacunas, mas também em promover um desenvolvimento integral que favoreça o crescimento e desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Assim, é necessário que o professor, ao invés de focar unicamente nas dificuldades, oriente seu trabalho pedagógico de modo a criar oportunidades que revelem e aprimorem os pontos fortes de cada indivíduo, permitindo uma trajetória educacional mais personalizada e humanizada (Marchesi; Palacios 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os transtornos de aprendizagem, tais como dislexia, discalculia e disortografia, representam desafios significativos para o desenvolvimento educacional dos estudantes, exigindo uma atenção especial no ambiente escolar. A compreensão destas condições, fundamentada em estudos como os de Rotta e Pedroso (2016), permite uma intervenção pedagógica mais informada, respeitosa e inclusiva, possibilitando que cada aluno receba o apoio adequado para superar as suas dificuldades. No caso da discalculia, por exemplo, abordagens que levam em consideração as especificidades de cada tipo de transtorno, como sugere a classificação de Kosc (1974), ajudam a delinear estratégias de ensino personalizado que podem melhorar o desempenho acadêmico e a autoconfiança dos estudantes.

A relevância de uma abordagem inclusiva e adaptada aos transtornos de aprendizagem evidencia a importância de um currículo flexível e de um planejamento pedagógico sensível às particularidades dos alunos, que vão além da simples aplicação de métodos convencionais.

O comprometimento de todos os envolvidos — professores, escola, família e profissionais de apoio — é indispensável para criar um ambiente de ensino acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

5. REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. (1975). La organización psicomotora y sus pertubaciones – **Transtornos psicomotores**. Manual de psiquiatria infantil. (pp. 22-256). Barcelona: Toray-Masson.

ALDA, J. A., SERRANO-TRONCOSO, E. **Attention-deficit hyperactivity disorder**: agreement between clinical impression and the SNAP-IV Screening Tool. Actas Españolas de Psiquiatría, v. 41, n. 2, p. 76-83, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BANDIM, J. M. **Autismo uma abordagem prática**. Recife: Edições Bagaço, 2011. BARBOSA, G. O. Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA). 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. BATISTA, M. W. e ENUMO, S.R.F. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise da interação social. Estudos de Psicologia. 2004, 9.

BIALER, M., & VOLTOLINI, R.. (2022). **AUTISMO: HISTÓRIA DE UM QUADRO E O QUADRO DE UMA HISTÓRIA**. *Psicologia Em Estudo*, *27*, e45865. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.45865

BRASIL. **Lei n. 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, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021** – Câmara dos Deputados – Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14254-30-novembro-2021-792022-publicacaooriginal-164005-pl.html Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde – **Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual** – Portaria Conjunta SAES/SCTIE/MS nº21, de 25 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320_PCDT_Resumido_Diag_Etiolog_Def_Intelectual_final.pdf Acesso em 13 jun. 2024.

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). **Competência social, inclusão escolar e autismo**: Revisão crítica da literatura. Psicologia e Sociedade, 21(1), 65-74.

HaveyCOUTINHO, G.; MATOS, P.; SCHMITZ, M.; FORTES, D.; BORGES, M. **Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH**: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 3, n. 36, p. 97-100, 2009.

Donvan, J., & Zucker, C. (2017). **Outra sintonia: a história do autismo** (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 nov. 2024.

FRANÇA, M. T. de B. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**: ampliando o entendimento. Jornal de PSICANÁLISE 45 (82), 191-207. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v45n82/v45n82a14.pdf Acesso em 18 set. 2024.

GOULART, P.; ASSIS, G. J. A. de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 151–165, 2002. DOI: 10.31505/rbtcc.v4i2.113. Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/113. Acesso em: 3 out. 2024.

HAVEY, J. M. (2007). A comparison of Dutch and US teachers' **perceptions of the incidence and management of ADHD**. School Psychology International, 28(1), 46-52.

KANNER, L. (1972). **Lesión cerebral "mínima".** Psiquitaria Infantil. (pp. 326-328). Buenos Aires: Siglo Viente.

KANNER, L. (2012). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In P. S. Rocha (Org.), Autismos (p.111-170). São Paulo, SP: Escuta. Texto original publicado em 1943.

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; SCHWARTZMAN, J. S.; RIBEIRO, A. F.; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**. São Paulo: Ed. Memnon, 2014.

KOSC, L**. Developmental dyscalculia**. Journal of Learning Disabilities, v. 7, p. 164-177, 1974.Lindgren

LINDGREN, S.; DOOBAY, A. Evidence-Based Interventions for Autism Spectrum Disorders, Iowa, p.1-24, 2011.

LURIA, A. R.. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.____. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Editora da Universidade; Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

Oliver, M. (1990). **The politico disablement**. Macmillan.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos**, Direcional escolas. jul. de 2007.

MARCHESI, Á. **Os alunos com pouca motivação para aprender**. In: COLL, C. MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. 187 Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 129-146.

MELLO, A. M. **Autismo**: guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MOREIRA, K. L. C., **O Transtorno da Discalculia e o Ensino da Matemática 2023**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá -MT 2023 Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13721523 Acesso em: 27 set. 2024.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. (2010) **Dislexia e TDAH**: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia SP, Medicalização de crianças e adolescentes (pp. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, A. P. P.; LEÓN, C. B. R.; DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 90, p. 279-289, 2012.

POETA, L. S.; COSTA, C. G.; BONA, E. D., NETO, R. F. **Estudo epidemiológico em escolares com Transtornos por Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em Florianópolis**. In: XX Congresso Brasileiro de Psiquiatria: O encontro terapêutico na psiquiatria; 2002 out 16-19; Florianópolis. Santa Catarina: Associação Brasileira de Psiquiatria; 2002. p. 480.

REBELO, L. S.; VRANAS E. I. N. Sêneca, ca. 4 a.C-65 d.C. Da tranquilidade da alma - [recurso eletrônico], traduzido em 2011, Porto Alegre, RS: (Coleção L&PM Pocket; v.789). Disponível em: https://lapisphilosophorum0.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/seneca-da-tranquilidade-da-alma.pdf Acesso em: 25 ago. 2024.

ROTTA, N. T. **Dificuldades para aprendizagem**. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS R. R. (org.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.
ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. **Transtornos da linguagem escrita**: Dislexia. In: Transtornos da aprendizagem. Uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2° ed. Artimed. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, W. R. D. (2008). **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria**. Physis: revista de saúde coletiva, 18(3), 501-519. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt Acesso em: 08 set. 2024

SILVA, A. G. (2011). **Carta-resposta ao programa Mais Você**. Jornal Psiquiatra Hoje, xxiv (5), p.12.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/YLyRDpyDr5fqmKjZ8XtRdqp/?lang=pt# Acesso em: 09 set. 2024.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: Identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881 Acesso em: 09 set. 2024.

VIEIRA, E. Transtornos na aprendizagem da matemática: número e discalculia. **Revista Ciências e Letras**, n. 35, p. 109-119, 2004.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPUS DE AQUIDAUANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VISÃO DOCENTE

THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES ON THE AQUIDAUANA CAMPUS OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL: AN ANALYSIS FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Evelize Budib Victorio [1]
Joyce Tavares de Melo [2]
Renata Mendes Oliveira [3]
Ricardo Henrique Gentil Pereira [4]
Vera Lucia Gomes [5]

RESUMO

O presente estudo pretende lançar um olhar sobre o cotidiano dos cursos de graduação do campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, objetivando compreender o estado atual de envolvimento dos docentes e da própria instituição na inclusão de seus estudantes portadores de Necessidades Educacionais Inclusivas. Para tanto pretendeu-se dialogar com os professores dos cursos através de questionários estruturados, e também a realização de pesquisas nos textos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos permitindo identificar o grau de comprometimento com a Inclusão Escolar. O estudo foi desenvolvido entre os meses de abril e agosto de 2024, com todos os cursos de graduação ofertados no campus: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena, todos os cursos de licenciatura e o curso de Administração Bacharelado. Para tanto, ao referenciarmos os dados coletados são de cunho empírico, pois partiu de uma observação de um dos componentes do grupo que sente a necessidade de tornar a Educação Inclusiva de fato, não meramente utópica. Os resultados demonstram fragilidades no processo de inclusão escolar na UFMS Campus de Aquidauana, como: falta de atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais; o atendimento de profissional de apoio

[1] Graduada em pedagogia. UNIDERP – 2011 Pós-graduada em Educação Inclusiva – FAVENI – 2023. E-mail: evelizebudib@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia/UFMS- 2023. E-mail joyce.melo@ufms.br
[3] Graduada em Artes Visuais/Uniasselvi – 2020. E-mail: renatamendesoliveira33@gmail.com.
[4] Biólogo, Doutor em Engenharia Ambiental/USP, Docente da UFMS. E-mail: ricardo.pereira@ufms.br
[5] Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, psicopedagoga, mestre e doutora em Educação, Docente da UFMS/CPAQ. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

realizado por acadêmicos sem formação específica; docentes sem formação especializada tanto inicial quanto continuada para atuação com PCDs, impedindo que sejam realizadas as adequações em sua metodologia de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Licenciaturas, Educação Especial

ABSTRACT

This paper aims to investigate the daily routine of the undergraduation courses at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana campus. It focuses on understanding the current state of involvement of professors and the institution itself in the inclusion of their students with Inclusive Educational Needs. Therefore, professors were surveyed through structured questionnaires and the Pedagogical Projects of the Courses were researched so that the academic inclusion commitment could be identified. The study was conducted between the months of April and August, 2024, with all undergraduation courses offered on the campus: Biological Sciences, Geography, History, Languages, Mathematics, Pedagogy, Indigenous Intercultural Studies and Business Administration. Thus, the data collected are of an empirical nature as they are based on the observation of a group member who feels the need to make Inclusive Education a fact, not utopia. The results demonstrate weaknesses in the process of inclusion at UFMS, Aquidauana Campus, such as the following: lack of specialized educational services of multifunctional resource rooms; support professional service offered by students without specific training; professors without both initial/continuing education and specialized training to work with People with Disabilities (PwD), which prevents methodology adjustments according to students' individual needs.

Keywords: Inclusive Education, Undergraduation Courses, Special Education.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir sobre a implementação das políticas de educação especial e inclusiva da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana, utilizando o relato dos docentes dos diversos cursos de graduação existentes. O debate em torno do tema auxiliará na identificação das iniciativas que evidenciam a efetividade das ações que estão comprometidas com a inclusão escolar e que, de certa forma, promovam a equidade e o respeito às diferenças no ambiente universitário.

Por meio de revisão teórica sobre a temática da formação docente com vistas ao desenvolvimento de uma Educação Inclusiva nas instituições de ensino regular, segundo Santos e Reis (2016, p.330-334) alertam que a Educação Inclusiva tem como finalidade promover a inclusão escolar por meio do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Devemos compreender que inclusão escolar, de acordo com Gomes (2023, p. 24) abrange: "todas as pessoas que em função de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, religiosas, políticas ou outras, são discriminadas, excluídas, privadas de seus direitos sociais", e dessa forma, a autora define que a Educação Inclusiva deve envolver todos os estudantes, inclusive os alunos com

deficiência, ofertando "serviços, recursos, acessibilidade, professores com formação adequada (das classes comuns do ensino regular e do atendimento educacional especializado), entre outros, para atender às necessidades de cada um, isto é, a inclusão entendida para além da igualdade de oportunidades" (Gomes, 2023, p. 24), promovendo o acesso e participação equitativa a uma educação de qualidade.

É importante destacar que a escola brasileira, nos últimos anos, passou por muitas transformações que refletiram no aumento de ingressos, nas escolas públicas, de alunos da Educação Especial, que são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008, 2009a, 2013). Esse aumento vem ocorrendo gradativamente, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Brasil, 2024).

> De acordo com a pesquisa estatística, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023. (Brasil, 2024)

O acesso à educação é garantido em vários instrumentos legais, como a Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expresso no artigo 3º que diz assim: "O ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996).

Sendo assim, o direito à educação é preservado e estabelecido nesta lei, assegurando a todos o direito a ela e que dispõe, também, sobre a formação dos profissionais da educação, esclarecendo que o direito educativo também deve se efetivar aos estudantes da educação especial. Tais garantias demandam uma formação docente especializada, a fim de que esses profissionais consigam atender a estes estudantes durante sua atuação nas escolas regulares de ensino em todas as etapas e "modalidades da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]" (Brasil, 2013a).

No entanto, essa realidade não se apresenta no Ensino Superior, pois de acordo com a Sinopse da Educação Superior, no Brasil, existem 14.375 estudantes da educação especial matriculados em Instituições de Ensino Superior. Desses, 887 estão em Mato Grosso do Sul e 21 no município de Aquidauana (Brasil, 2023).

Desta forma, delimitou-se este artigo, partindo do seguinte questionamento: como os cursos de licenciatura do Campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul atendem as normativas legais quanto à Educação Inclusiva do público da Educação Especial?

A educação, de forma geral, ainda apresenta problemas de ordem social e estrutural, evidenciando lacunas, principalmente aquelas relacionadas à acessibilidade nos espaços escolares, como relatado por Soares e Silva, 2023; Machado et al. (2023). Os problemas estruturais e aqueles relacionados à formação inicial e continuada dos agentes da educação precisam de soluções para que, de fato, ocorra uma educação de qualidade efetiva que atenda às diferenças e promova o desenvolvimento intelectual, elevando o nível cultural dos alunos.

Franco (2015) ressalta que os modelos econômicos mundiais e as novas demandas sociais, associados ao avanço do pensamento intelectual das últimas décadas, exigem a formação de uma sociedade mais inclusiva e uma escola menos excludente.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo geral: verificar como acontece a educação inclusiva nos cursos de licenciaturas do Campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: analisar as políticas educacionais de educação especial desenvolvidas pela UFMS; verificar a acessibilidade do Campus CPAQ; examinar a formação e prática pedagógica dos docentes na atuação com o público da educação especial.

Como procedimento metodológico, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, aplicando questionário aos professores dos cursos de licenciatura campus de Aquidauana com o objetivo de investigar o nível de entendimento/envolvimento dos docentes das diversas licenciaturas na formação docente em uma perspectiva da Educação Inclusiva.

Analisamos os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas para verificar o destaque dado à Educação Inclusiva, tanto na formação do futuro professor quanto na possibilidade de trabalhar com a diversidade cultural de acadêmicos nos próprios cursos.

Além disso, investigamos a existência de programas de formação inicial como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica nos cursos de licenciatura e seus envolvimentos em projetos que abordam a Educação Inclusiva.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inclusão na formação docente dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2018).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04 de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e conceituou a Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de

ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2009a), incluindo também o ensino superior.

De acordo com Rosa et al. (2020) apesar da legislação brasileira ter apresentado, nos últimos anos, avanços importantes na busca de soluções para exclusão no meio escolar não há, da mesma forma, um progresso significativo quando tratamos do Ensino Superior. Investigar a inclusão no Ensino Superior é uma forma de compreender o tamanho desses desafios e as implicações de um ambiente excludente para a formação universitária, sobretudo nos cursos de licenciatura.

Em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva garantindo a:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Ainda na Política, as ações para promover o acesso, permanência e participação dos estudantes da educação especial no ensino superior,

> envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.11)

A partir da criação da Política, foram implantados programas e políticas educacionais que possibilitaram um aumento gradativo do público da Educação Especial na educação básica e nas universidades. O Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a Política ao dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado, garantindo o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino regular. Dentre suas prerrogativas está a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior com o objetivo de "eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (Brasil, 2011).

No âmbito de política educacional Federal, temos o Programa Incluir, criado em 2005, voltado exclusivamente para as Instituições Públicas Federais de Educação Superior (IFES) e foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Em 2012, com a reconfiguração do Programa, foram disponibilizados recursos financeiros para as Universidades Federais para que realizassem:

> Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IES. Adequações: rampas, barras de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, etc. • Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para a promoção da acessibilidade pedagógica nas comunicações e informações aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária. Materiais: computadores com interface de acessibilidade, impressoras em braile, linhas braile, lupas eletrônicas, teclados colmeia com acionadores acessíveis, etc. • Aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; • Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade; • Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (Brasil, 2013b).

Maciel e Anache (2017, p. 84) analisaram o Programa e indicaram como pontos negativos: "[...] o programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos; o financiamento do governo é insuficiente", entre outros. Na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) os setores voltados para a inclusão, ainda são reflexos desse programa.

O Estatuto da UFMS em seu artigo 4º define a finalidade e objetivo da Universidade que é gerar, difundir, socializar e aplicar conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do ser humano, utilizando as potencialidades da região, mediante processos integrados de ensino, pesquisa, extensão, com princípios de responsabilidade, de respeito à ética, ao meio ambiente e às diversidades, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado (Mato Grosso do Sul, 2021).

Na UFMS o Programa Incluir é de responsabilidade da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas que dentre suas atribuições estão: realizar avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais; promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras; coordenar planos, programas e projetos de acessibilidade do Governo Federal no âmbito da Universidade; orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade.

De acordo com Silva (2013), foi por meio do edital do Programa Incluir n. 08 de 03 de junho de 2006, que houve a possibilidade da aquisição de equipamentos, mobiliários e reformas estruturais que culminou, em 2010, com a implantação do Laboratório de Educação Especial que está localizado na sede da Universidade em Campo Grande (Silva, 2013).

Segundo Santana (2016), os programa e projetos na UFMS que investem nos processos de acessibilidade foram positivamente impactados com os recursos do Programa Incluir, no entanto as estratégias e ações da própria instituição provocam uma descontinuidade das atividades

principalmente por existir conflitos entre os editais e as políticas de inclusão já definidas pela universidade.

Renders (2016) realiza uma análise crítica sobre a acessibilidade nas universidades, especialmente em relação às pessoas com deficiência. A autora contextualiza a discussão em um debate amplo, sobre a emergência de novos paradigmas e indica que garantir apenas a acessibilidade física (infraestrutura) e comunicacional (informação) não é suficiente para assegurar que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, possam ingressar e permanecer na universidade, pois o caráter meritocrático e individualista, que é reforçado por processos classificatórios e seletivos, acaba excluindo as pessoas com deficiência. Esses processos, ao não valorizarem as experiências e os conhecimentos dessas pessoas, contribuem para a sua exclusão no campo educacional.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPUS DE AQUIDAUANA – UFMS

2.1 O Campus de Aquidauana da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

O Centro Pedagógico de Aquidauana começou a funcionar a partir de 6 de fevereiro de 1971, como uma unidade da Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT), inicialmente com os cursos de Letras Português e Literatura, Letras Português e Inglês e Estudos Sociais, instalado, inicialmente, nas dependências da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro (Cejar). Posteriormente, o Estado comprou a construção inacabada do Ginásio Imaculada Conceição, de propriedade dos Padres Redentoristas, localizado na Praça Nossa Senhora da Imaculada Conceição, concluído no ano de 1974, para instalar o Centro Pedagógico, cujas atividades permanecem ali até hoje (Unidade I).

Depois da divisão do Estado, em 1977, e com a federalização da UEMT, em 1979, o Centro passou a constituir uma Unidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o nome de Centro Universitário de Aquidauana (CEUA) e, posteriormente, Campus de Aquidauana (CPAQ). O aumento do número de cursos e, consequentemente, de vagas, levou à necessidade de construção de outros prédios, o que se materializou com a inauguração da Unidade II do Campus de Aquidauana, localizada no bairro Serraria, espaço que passou a abrigar a maioria dos cursos de graduação em 2016.

O CPAQ funciona atualmente com os seguintes cursos superiores de graduação: Administração; Ciências Biológicas Licenciatura; Geografia Bacharelado; Geografia Licenciatura; História Licenciatura; Letras Licenciatura em Português e Espanhol; Letras Licenciatura em Português e Inglês; Letras; Matemática Licenciatura; Pedagogia Licenciatura e a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, em regime de pedagogia da alternância. Como há uma dominância dos cursos de licenciatura no campus, o presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário estruturado aos docentes que lecionam no campus.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem abordagem qualitativa e utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. E como técnica de coleta de dados optamos pelo questionário, de acordo com Gil (1999, p.128), é definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisamos dados e informações relacionados a inclusão educacional e ensino superior. Na pesquisa documental buscamos elementos legais que amparassem o acesso do público da educação especial no ensino superior, tanto em âmbito do governo federal como da própria UFMS.

Com caráter exploratório-descritivo, visamos o entendimento sobre os programas e suas funções na preparação e na formação do docente, para atuarem em um ambiente educacional inclusivo, trazendo o enfoque a pertinência do assunto trabalhado nessa pesquisa para as áreas, sabendo da necessidade de se obter novos insights e compreensões no contexto da formação para a inclusão.

Para a realização desse estudo foi elaborado um questionário contendo 22 (vinte e duas) questões, sendo 19 (dezenove) abertas, nas quais o docente tem a liberdade de justificar suas respostas, abrangendo formação, tempo de atuação, prática docente, conhecimentos sobre educação especial, dificuldades para atuação, entre outras. E, ainda, e 3 (três) questões de múltipla escolha sobre a existência de estrutura ou processos no campus relacionados com a Educação Inclusiva. Os questionários foram enviados a todos os docentes do campus por meio da plataforma *Google Forms* e as perguntas foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, e versaram sobre dados gerais dos participantes; sua atuação profissional, formação, qualificação, experiência docente com alunos com deficiência, conhecimento sobre educação especial/inclusiva, atitudes tomadas, barreiras e os apoios institucionais existentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

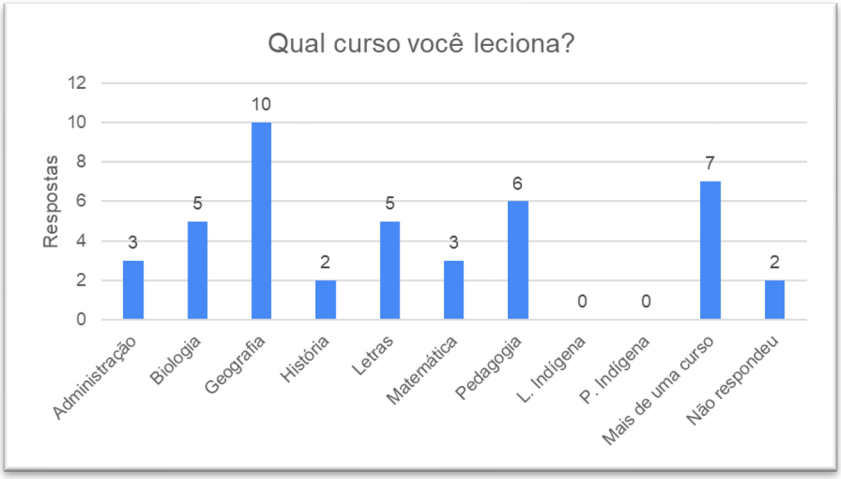
4.1 Caracterização Geral

De acordo com o endereço eletrônico da UFMS de Aquidauana, o Campus possui 64 professores efetivos que ministram aulas e estão assim distribuídos: Administração Bacharelado 07

docentes, Ciências Biológicas Licenciatura 09 docentes, Geografia Bacharelado e Licenciatura 12 docentes, História Licenciatura docentes, Letras Licenciatura 14 docentes, Licenciatura Intercultural Indígena 4 docentes, Matemática Licenciatura 7 docentes, Pedagogia Licenciatura 10 docentes e Pedagogia Indígena 1 docente. Deste universo, 23 professores responderam ao questionário encaminhado via *google forms* pelo *e-mail* institucional individualmente.

Em relação ao tempo de trabalho na docência, 85% dos docentes que responderam ao questionário declaram que atuam na profissão há mais de dez anos; e apenas um professor respondeu que trabalha a menos de 05 anos e 10% responderam que trabalham a mais de 30 anos. Considerando o tempo de trabalho, seria esperado que a maioria dos docentes tivesse contato com o tema inclusão escolar durante a sua formação ou mesmo no seu período de docência, isso porque tal paradigma está presente nas políticas educacionais desde 1990. O gráfico a seguir demonstra os cursos que os professores atuam.

Gráfico 1 - Cursos de graduação nos quais atuam os professores que participaram da pesquisa.

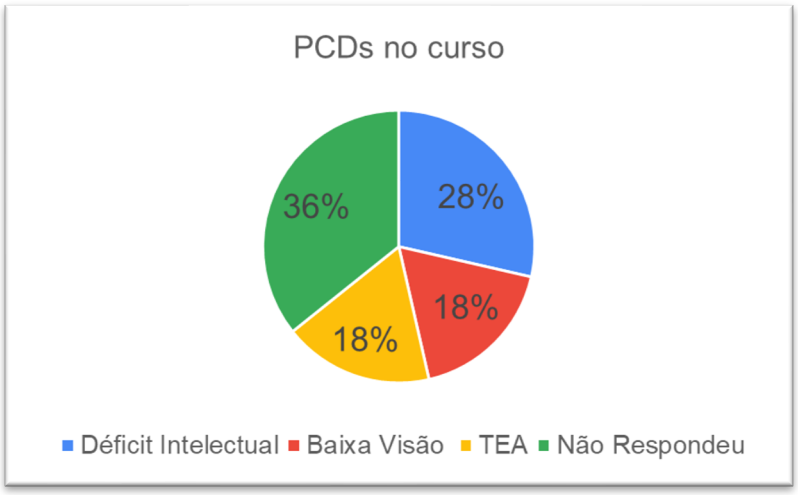


Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados coletados

Os dados obtidos demonstram o envolvimento do professor em mais de um curso no campus, de acordo com a figura 01, e demonstra que na pesquisa, talvez por conta desse fato, o maior número de respostas ocorreu no curso de geografia.

Para identificarmos os acadêmicos públicos da educação especial nos cursos, questionamos se os professores tinham conhecimento da existência desses estudantes matriculados nos cursos e em sua turma que ministrou ou ministra aula.

Gráfico 2. Porcentagem de acadêmicos da educação especial atendidos nos cursos de graduação do campus de Aquidauana, de acordo com os professores dos cursos.



Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados coletados

Percebe-se pelo gráfico que a maioria dos professores não responderam às questões (36%), indicando que desconhecem a existência desses estudantes nos cursos de graduação nos quais atuam. Os demais professores identificaram que no campus de Aquidauana há 08 (oito) estudantes com deficiência intelectual, 05 (cinco) estudantes com TEA e também 05 (cinco) estudantes com baixa visão. Os dados obtidos apontam que os professores identificam os estudantes com deficiência no curso, e de certa forma isso é um ponto positivo visto que Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) em um estudo conduzido em uma universidade, identificou-se uma realidade que aponta para a invisibilidade do estudante com deficiência no ensino superior.

Para que de fato possamos desenvolver uma cultura na universidade que favoreça a inclusão de pessoas com deficiência, é necessário um investimento significativo na reestruturação arquitetônica do campus, mas principalmente deve ocorrer mudanças atitudinais por parte dos docentes em relação ao estudante com deficiência (Omote, 2016), e o fato dos resultados na pesquisa apontarem que alguns professores identificam em suas salas de aula esses estudantes, já nos permite iniciar essa discussão com uma expectativa de respostas satisfatórias ao processo de inclusão escolar no espaço universitário, sobretudo no campus de Aquidauana da UFMS.

De acordo com dados da UFMS, identificamos valores ligeiramente semelhantes aos obtidos nas entrevistas com os docentes do campus, e no caso de estudantes com Deficiência Intelectual, provavelmente há uma falha na alimentação das informações na página da universidade, pois a existência de dois estudantes nestas condições foi informada por docentes de diferentes cursos do campus.

4.2. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como principal objetivo a promoção do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidade escolar, indica também a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é citado na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996). De acordo com o Decreto n. 7.611/2011, o poder público deve "garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminaras barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." Os serviços garantidos denominados como AEE, é [...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (Brasil, 2011), realizados de formas complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

Nesse sentido, o conceito de AEE assumido pelos autores é aquele que oferece recursos e serviços como sala de recursos multifuncionais, profissional de apoio, instrutor mediador, tradutor intérprete de Libras, entre outros, para eliminar as barreiras para a participação plena desses estudantes, levando em conta suas necessidades específicas.

Na UFMS, Campus de Campo Grande, local que se encontra a reitoria e todos os setores administrativos, há um setor denominado de Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF), que faz parte da Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil, componente da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Essa secretaria não atua como um Núcleo de Acessibilidade, pois de acordo com informações obtidas da Secretária Executiva, não desenvolvem exclusivamente ações características inerentes a um Núcleo de Acessibilidade, e sim, algumas atividades relativas à acessibilidade, sendo uma delas o apoio educacional a acadêmicos(as) com deficiência, que é realizado após a solicitação por formulário institucional, que está na página eletrônica da PROAES no site da UFMS. Após a solicitação de atendimento, o setor realiza reunião com o estudante e membros da equipe multiprofissional da SEAAF, para a realização de uma avaliação das necessidades educacionais e coletar informações para a elaboração e execução do plano de apoio.

Ainda segundo informações da Secretaria, são disponibilizados materiais de acessibilidade, equipamentos de tecnologia assistiva, serviços de guia-intérprete, tradutores e intérpretes de Libras e quando há demanda, promovem palestras nos diversos setores da universidade sobre a temática de acessibilidade e inclusão.

A UFMS, não conta com política de AEE para estudantes da educação especial, o que existe e, segundo informações da SEEAF, “com significativo sucesso”, é o auxílio do estudante apoiador educacional ao acadêmico com deficiência, que atua principalmente em termos de organização de estudos. Este apoio ocorre em todos os campos em que se fizer necessário.

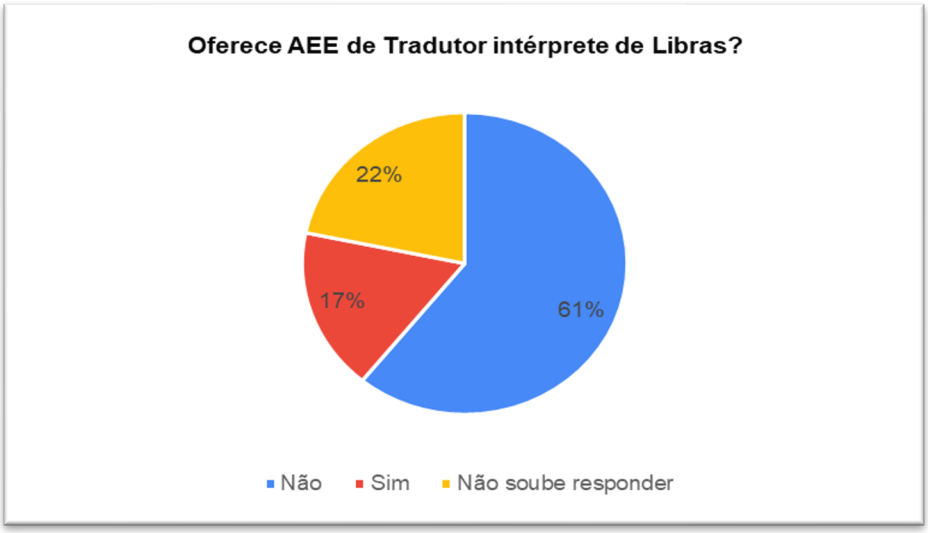
No presente estudo, foi perguntado aos docentes do campus se tinham conhecimento do desenvolvimento do AEE no campus independente do curso. Segundo os dados levantados na pesquisa, os professores relataram que apenas 4 alunos recebem atendimento de Apoio Educacional, porém este atendimento não é considerado especializado, pois o atendimento é feito por acadêmicos de cursos variados, que são bolsistas (estagiários), no caso, não tem formação para atuar como AEE. Houve apenas um professor que citou o atendimento a um aluno, porém há reclamação que este profissional de apoio faltava e não há uma constância, e nem adaptações no plano de aula.

Sobre o profissional de apoio, nenhuma especificação aborda a formação desse profissional. A Lei Brasileira de Inclusão de 2015, conceitua superficialmente como: “a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas” (Brasil, 2015). Segundo Lopes (2018), a figura desses profissionais “relativamente, recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. Considerando que esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas que pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio” (Lopes, 2018, p.13).

Sem um documento que esclareça e determine as funções dos profissionais da educação especial em sala de aula, as adaptações e intervenções, em sua maioria são feitas pelos professores regentes, que sem instrumento ou conhecimento algum sobre as especificidades dos discentes, presumem as situações, e tentam por sua vez atendê-los com sua própria força de vontade.

Como acessibilidade comunicacional aos estudantes surdos, temos o AEE de Tradutores Intérpretes de Libras, garantidos pelas Leis nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil 2002a), Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil.2005). Os docentes foram questionados quanto ao conhecimento da existência de tradutores intérpretes de Libras no Campus. As respostas foram representadas no Gráfico a seguir.

Gráfico 3. Oferta do Atendimento Educacional Especializado de Tradutor Intérprete de Libras.



Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados coletados

Podemos observar no gráfico que 61% dos professores afirmaram que não existe este profissional no Campus e 22% não souberam responder. Apenas dois professores (17%) informaram que há esse profissional a disposição, contudo um docente informou que o tradutor intérprete trabalha na sede da UFMS em Campo Grande; outro docente informou que há no campus professores da disciplina de Libras e quando necessário solicitam o atendimento dos mesmos.

Outro documento ou recurso de AEE que garante a aprendizagem dos estudantes da educação especial respeitando sua individualidade, considerando suas capacidades, habilidades e aptidões é o Plano Educacional Individualizado (PEI). É um instrumento de individualização da aprendizagem, que otimiza e norteia tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto a avaliação e, que fornece subsídios para que o professor conheça melhor o seu estudante. (Pereira e Nunes, 2018; Costa e Schmidt, 2019).

Costa e Schmidt (2019), conceituam de forma sintética o PEI a partir de três categorias: Instrumental, Operacional e Documental e que se constitui em uma ferramenta que auxilia à coordenação em suas funções pedagógicas favorecendo a promoção do trabalho colaborativo.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), podemos identificar a menção ao PEI no Art. 28 ao pontuar que "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] V - **adoção de medidas individualizadas** e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência [...].

Questionados sobre a elaboração do PEI para seus estudantes, somente 1 (um) docente do campus informou que elabora o PEI, um informou que nunca foi solicitado para que fosse elaborado, um docente informou que desconhece o instrumento e os demais responderam que não fazem.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 50/2023, o professor da regente é o responsável

> [...] por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades pedagógicas de toda a turma. Deve estar preparado para garantir a acessibilidade curricular e metodológica, como a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e a organização do ambiente da sala de aula, entre outros, de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Para isso, deve ser apoiado pelo professor do AEE e pela equipe pedagógica da escola onde atua. (Brasil, 2023, p. 17)

Quando questionados sobre a existência de programas e projetos desenvolvidos para o público da educação especial, as respostas foram todas negativas, mas, segundo *e-mail* da Secretaria de Ações Afirmativas, o setor está à disposição dos docentes, contudo é necessário que ocorra uma solicitação por parte do campus para que o setor elabore e execute atividades no campus.

Aos professores também foi perguntado sobre a existência de um espaço adequado para o atendimento especializado ao estudante com deficiência, ou mesmo Laboratórios de Práticas de Ensino capacitados de infraestrutura para esse fim. Os professores em sua maioria responderam que não há laboratórios de prática de ensino específico para o seu curso e aqueles que identificaram a existência do laboratório informaram que este espaço não é adequado para o atendimento de atividades relativas à inclusão. Dos professores entrevistados, apenas 03 (três) reconhecem a existência de um espaço para Atendimento Especial Especializado nos espaços destinados a Laboratórios de Prática de Ensino sendo eles: Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural e Laboratório de Ações Docentes Inclusivas, ambos do curso de Pedagogia, que no período da pesquisa passava por reestruturação.

4.3. Formação e Qualificação Docente sobre Educação Inclusiva

A disciplina de educação especial nos cursos de graduação e licenciaturas, foi “recomendada” pela Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994 (Brasil, 1994b). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996 a, art. 59).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Art. 6º § 3º destaca que as instituições de educação superior devem prever a formação

docente com atenção a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências contemplando: "II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas" (Brasil, 2002b).

Instrumentos legais foram elaborados ao longos dos anos, garantindo o acesso do público da educação especial a Educação Superior, no entanto, para que a inclusão escolar realmente aconteça no ensino superior, é necessária a "[...]oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos" (Glat e Nogueira, 2002, p. 25).

Na pesquisa realizada os professores foram questionados sobre sua formação docente e formação continuada, que tenha abordado a Educação Inclusiva e se essa de alguma forma, havia contribuído e sua prática pedagógica com os alunos com deficiência no curso de graduação no qual atua.

Nesta questão, observamos que os docentes em sua maioria, não tiveram em sua formação acadêmica, disciplina que abordasse o tema, talvez pelo tempo de formação, visto que somente a partir da década de 1990 que a disciplina de educação especial foi incluída na grade curricular dos cursos de licenciatura. Identificamos apenas 01 (um) professor que declarou com formação específica para trabalhar a Educação Inclusiva na universidade.

Verificamos, pelos dados encontrados a necessidade de políticas que os incentivem e promovam essa qualificação, além de apoio para realizar o atendimento, como relata o professor a seguir: "Cada professor tenta ajudar como pode as situações específicas. Tive aluno com baixa visão, imprimi as provas com letras em maior tamanho. Para o aluno autista perguntei como ele gostaria de ser avaliado (escrita ou verbal)". (Professor participante da pesquisa).

O professor que se identificou com qualificação para trabalhar com aluno da educação especial, não pode fazer o atendimento individualizado, pois tem uma sala inteira para ministrar os conteúdos, mas isso não justifica uma omissão do atendimento às necessidades específicas dos alunos, pois, toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação, que é:

> Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por **ação ou omissão**, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015, grifos nossos).

Os demais docentes, relatam que realizam adaptações a partir de pesquisas feitas por eles mesmos, pois segundo os discursos, não há um apoio aos docentes sobre como elaborar, ou atender

as adaptações das atividades, sem que tenha alguém para orientá-los sobre a especificidade da condição do discente. Para Magalhães (2008), "não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como modelo histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas de sua profissão" (Magalhães, 2008, p. 17).

Sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com os alunos da educação especial identificamos que todos os entrevistados se dizem incapazes de atender, atribuindo principalmente a falta de formação inicial ou continuada em Educação Inclusiva. O Professor 19 relata que:

> "Na instituição, a dificuldade é a falta de apoio educacional especializado com profissionais habilitados / formados/ especializados para tal. Quanto aos professores, falta formação continuada para compreensão e entendimento das necessidades educativas especiais que cada aluno com deficiência necessita" (Professor 19).

Percebemos pelos relatos um sentimento de solidão e de apoio dos professores pela Instituição. Para o Professor 20, a dificuldade "é lidar com diversas possibilidades de necessidades especiais sem o devido acompanhamento/auxílio de profissionais da Psicologia na instituição". Já para o Professor 23 as dificuldades existem porque "os alunos com deficiência chegam à universidade sem formação adequada do ensino médio e a universidade não está preparada para recebê-los". O Professor 16 afirma que "Especificamente na UFMS, não há suporte para o professor. Neste semestre, tenho uma aluna que possivelmente tem transtorno neurodiverso e ainda não consegui ninguém para me auxiliar em relação a isso".

Constatamos que mesmo após as informações da SEAAF sobre seu papel de realizar a avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais e promover o acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras, no Campus de Aquidauana, esse aporte não acontece, ficando somente no discurso, pois nenhum professore recebeu orientações da UFMS.

Salientamos que a ausência de formação e qualificação não justifica mais a falta de atendimento educacional adequado aos estudantes da Educação Especial. Atualmente existem especializações sobre o tema ofertadas tanto pelas Universidades públicas como privadas, além de cursos específicos em canais da internet, que podem ser acessados gratuitamente. Ou seja, só não busca atualização de currículo, aqueles que não tem interesse, implicando assim na omissão e discriminação desses estudantes.

4.4. Acessibilidade física na UFMS/CPAQ

A acessibilidade é um direito fundamental das pessoas com deficiência, assegurado por legislações importantes como a Constituição Federal de 1988**,** que em seu Art. 227 estabelece a proteção e a integração social das pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2000) que regulamenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. A LBI, Lei nº 13.146/2015, consolidou e ampliou esses direitos, reforçando a acessibilidade como essencial para a promoção da igualdade de oportunidades e para o pleno exercício da cidadania. Segundo o Art. 3º, I, da LBI, acessibilidade é definida como "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias". No contexto das unidades escolares, a acessibilidade física desempenha um papel indispensável, pois permite que estudantes com deficiência transitem pelos espaços educacionais de forma segura e autônoma. Rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados e sinalizações apropriadas são exemplos de adaptações previstas na legislação para eliminar barreiras arquitetônicas. O Art. 28, § 1º, da LBI destaca que os sistemas de ensino devem assegurar "a adequação arquitetônica e a acessibilidade nos prédios escolares", garantindo o direito de acesso à educação em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Outro questionamento realizado aos professores foi sobre as condições de acessibilidade do Campus de Aquidauana da UFMS. A maioria dos entrevistados relataram que no campus há banheiros e bebedouros adaptados, contudo informaram que é possível observar obstáculos que dificultam o deslocamento no interior do campus. A biblioteca, de acordo com alguns, possui equipamentos com tecnologia assistiva que facilita o acesso de pessoas com deficiência ao acervo bibliográfico.

Após realizarmos pesquisa no Campus, encontramos algumas iniciativas que procuram estabelecer um processo de acessibilidade, principalmente aos estudantes com deficiência, contudo são equipamentos em número insuficiente e estruturas fragmentadas, como exemplo o piso tátil existe somente em algumas áreas do Campus, deixando o acesso incompleto e dificultando a mobilidade dos estudantes que dependem desse tipo de adaptação.

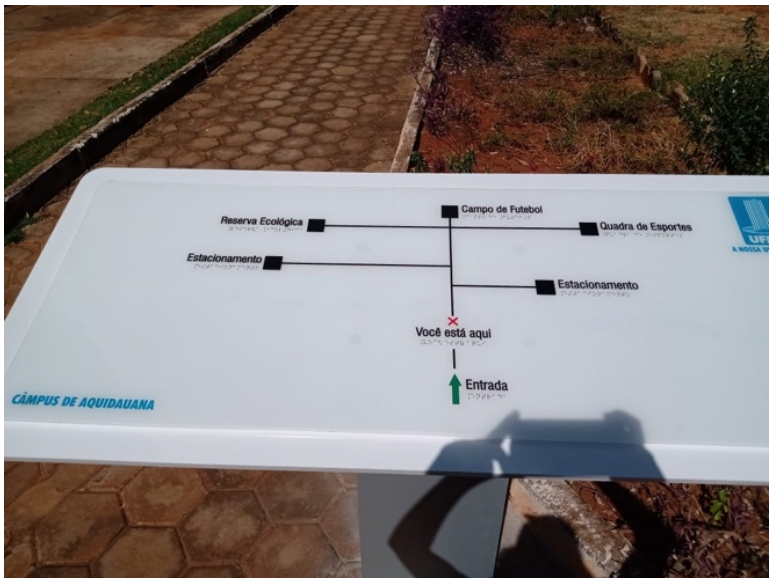
O piso tátil tem como função principal garantir a acessibilidade e a segurança de pessoas com deficiência visual ou baixa visão, promovendo sua autonomia e mobilidade em diferentes espaços. Segundo o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas (Brasil, 2009b), o piso tátil deve ser utilizado para orientar, alertar e conduzir os usuários por meio de padrões específicos. O piso tátil direcional indica o caminho seguro a ser seguido, enquanto o piso tátil de alerta informa a presença de obstáculos, mudanças de direção ou áreas de risco, como escadas, rampas e cruzamentos de corredores.

No ambiente escolar, sua implementação é indispensável para que estudantes com deficiência visual possam transitar com segurança e autonomia, permitindo que eles acessem as dependências da escola, como salas de aula, banheiros, bibliotecas e áreas de convivência. O manual também reforça a importância de instalar esses pisos em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade, como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 9050, garantindo sua eficácia e integrando o espaço escolar a uma perspectiva inclusiva.

Os pisos direcionais auxiliam na identificação de possíveis direções a tomar, sobre a presença de informação, como mapas táteis, placas indicativas em Braille e atividades de uso comum: balcão de recepção, biblioteca, entre outras.

Assim, na Universidade existe um mapa tátil na entrada, no entanto, não aborda toda a estrutura de forma que a pessoa com deficiência visual possa se orientar de forma independente para acessar os blocos, conforme figura a seguir.

Figura 1. Mapa tátil do campus de Aquidauana - Unidade II



Fonte: Acervo dos autores

No bloco C do campus, o elevador foi instalado para atender estudantes e servidores com mobilidade reduzida, possibilitando o acesso ao piso superior, conforme observamos na figura 2. No entanto, relatos de professores, técnicos e estudantes indicam sérios problemas na operação deste equipamento. Esses problemas comprometem a acessibilidade e a segurança dos usuários, afetando diretamente aqueles que dependem do elevador para deslocamento.

Figura 2. Elevador instalado no Bloco C da Unidade II do Campus de Aquidauana



Fonte: Acervo dos autores

No Bloco A existe uma rampa que possibilita o acesso ao piso superior, entretanto, além da ausência de pisos a inclinação não está de acordo com a ABNT NBR 9050/2020, norma técnica que regula que as rampas devem obedecer a parâmetros específicos de inclinação e dimensionamento, com medidas específicas para garantir que as rampas possam ser utilizadas sem esforço excessivo por pessoas em cadeiras de rodas ou com outras dificuldades de locomoção. A implementação adequada de rampas acessíveis não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas também um compromisso com a inclusão, permitindo que todas as pessoas possam circular pelos espaços com dignidade, segurança, independência e igualdade de condições.

Quanto aos banheiros, de acordo com a ABNT NBR 9050/2020 e o Manual de Acessibilidade nas Escolas (Brasil, 2009b), os banheiros nas escolas devem ser projetados para garantir o acesso e pessoas com deficiência de forma independente e segura. As normas estabelecem critérios técnicos específicos que devem ser seguidos para assegurar que esses espaços atendam às necessidades de todos os usuários, como dimensão que permite o giro completo de uma cadeira de rodas; porta larga e de fácil abertura, preferencialmente com mecanismo de empurrar ou puxar que possa ser operado sem grande esforço; vaso sanitário instalado a uma altura entre 43 cm e 45 cm do piso; barras de apoio fixadas a forma que ofereçam segurança tanto para o uso do vaso quanto para a transferência do usuário da cadeira de rodas para o vaso sanitário; pia com espaço livre abaixo para permitir que a pessoa use o lavabo em posição sentada; torneira e descarga devem ser de alavanca ou automáticas;

sinalização adequada com símbolos de acessibilidade em locais visíveis, além de placas em braille indicando a localização.

Os banheiros da Universidade apresentam equipamentos dimensões que facilitam o acesso de cadeirantes, com algumas modificações entre os prédios da unidade II. No Bloco A as dimensões dos banheiros adaptados apresentam uma área total de 2,5 m^2 o que de certa forma está em conformidade com a ABNT NBR 9050 (Brasil, 2015). Contudo, no piso superior, acessado por uma rampa, não há banheiros adaptados, precisando o cadeirante se deslocar por esta rampa até o piso inferior.

Já na unidade I os problemas de acessibilidade são mais visíveis pois como se trata de um prédio antigo os banheiros foram construídos sem a preocupação da acessibilidade, pois a legislação específica naquele período ainda não existia.

O Restaurante Universitário do campus permite acesso aos cadeirantes, contudo percebemos que as paredes todas de vidro e sem nenhuma sinalização o que pode se constituir em obstáculo as pessoas com baixa visão.

De uma maneira geral, percebe-se uma preocupação com adequações de espaços para permitir a acessibilidade das pessoas com deficiência, mas ainda são estruturas fragmentadas e que evidenciam momentos diferentes na construção, apresentando os ajustes de acordo com as exigências da legislação no período.

4.5. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ

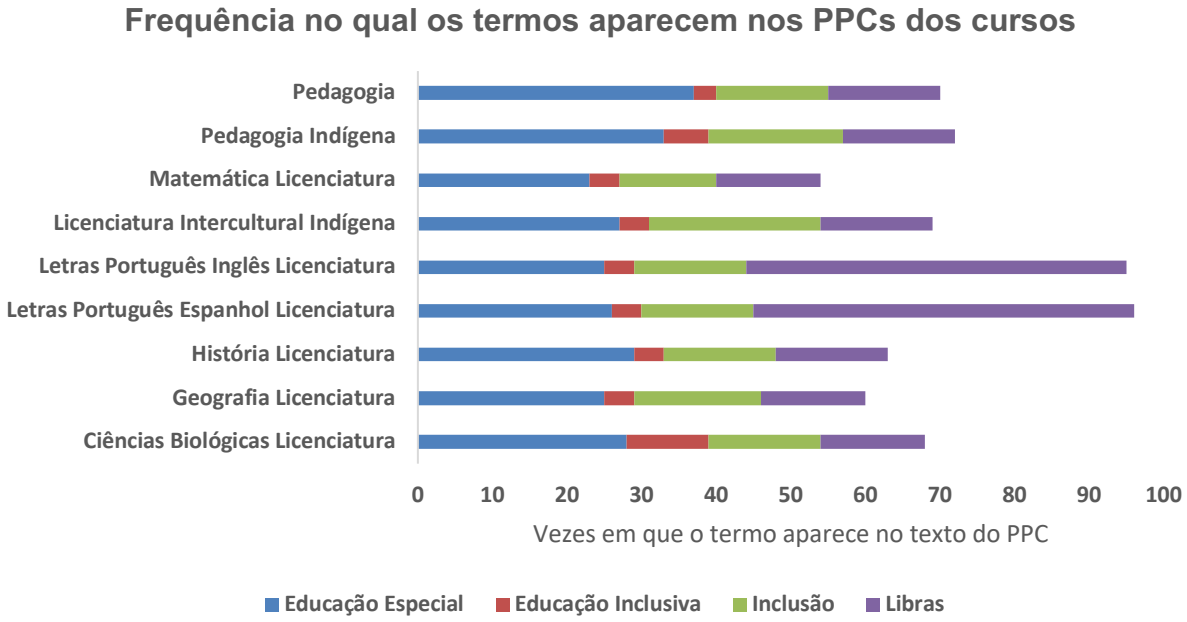
O projeto pedagógico do curso (PPC) é o documento que organiza e define a estrutura curricular, os objetivos e as metodologias de ensino que irão guiar a formação dos alunos ao longo do curso. Como exigência legal, a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu, no Art. 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino, conforme as normas comuns do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo nortear todas as ações pedagógicas, sendo ainda um documento aberto e em constante reformulação para garantir sua atualização e aprimoramento visando a melhoria da qualidade na formação tanto de bacharéis quanto de licenciados.

De acordo com Fávaro (2019), no projeto pedagógico do curso “se define a educação a ser ofertada, de acordo com o perfil do profissional que se pretende formar, para atender a determinadas funções sociais e humanas. Neste sentido, a proposta pedagógica tem uma dimensão de totalidade, pois está inserida no contexto de determinadas políticas educacionais e de relações sociais e econômicas complexas" (Fávaro, 2019, p. 137). O PPC, portanto, não apenas define a grade curricular, mas também incorpora valores e diretrizes que promovem uma educação crítica, reflexiva e inclusiva.

Outro questionamento feito aos professores foi sobre a existência de Atendimento Educacional Especializado no Projeto Pedagógico do Curso, e os resultados revelam que 11 docentes dizem que há citação de AEE no PPC do seu curso, 04 afirmam que é parcialmente comentado no PPC, 03 afiram que não há citação de AEE nos seus cursos e 05 não responderam a esta questão.

Após análise dos PPCs dos cursos de licenciatura de Pedagogia, Pedagogia indígena, matemática, intercultural indígena, Letras Português Inglês, Letras Português Espanhol, História, Geografia, Ciência Biológicas do CPAQ, organizamos a representação dos dados coletados no gráfico a seguir.

Gráfico 4. Educação Especial nos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ



Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados coletados

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura do campus de Aquidauana (PPCs) é possível observar que o termo "Educação Especial" é citado de forma homogênea nos textos, apresentando uma maior frequência nos PPCs dos cursos de Pedagogia, tanto Pedagogia Licenciatura, quanto o novo curso de Pedagogia Intercultura Indígena. O curso de Ciências Biológicas, na última revisão que ocorreu no PPC inseriu no currículo uma disciplina de Prática de Ensino em Educação Inclusiva e, portanto, apresenta uma ligeira dominância em relação ao termo "Educação Inclusiva" comparando-se com as demais licenciaturas. O Termo Libras é de longe mais citado no curso de Licenciatura em Letras, devido as características de estudos linguísticos deste curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é parte final da conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural e teve como objetivo geral verificar como acontece a educação inclusiva nos cursos de licenciaturas do Campus de Aquidauana, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: analisar as políticas educacionais de Educação Especial desenvolvidas pela UFMS; verificar a acessibilidade do Campus CPAQ; examinar a formação e prática pedagógica dos docentes em sua atuação.

O questionamento que norteou a pesquisa foi: Como os cursos de licenciatura da UFMS Campus de Aquidauana atendem as normativas legais quanto à Educação Inclusiva do público da Educação Especial?

Ao discutir sobre a educação inclusiva identificamos que vários mecanismos legais como LDB 9394/96, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Decreto 7.611/2011, Lei Brasileira de Inclusão, entre outros, garantiram o direito ao acesso, permanência e aprendizagem do público da educação especial na educação básica. As políticas educacionais, programas e projetos implantados a partir desses mecanismos oportunizaram a materialização da inclusão escolar por meio da disponibilização de recursos, serviços e atendimento educacional especializado.

No Ensino Superior, verificamos que essa política ainda está em construção, pois o acesso dos estudantes da educação especial nesse nível de ensino acontece de forma lenta e gradativa diante do número de matrículas encontradas no Censo da Educação Superior e ausências de programas e projetos federais indicando a omissão do Estado.

A pesquisa mostrou fragilidades no processo de inclusão escolar na UFMS Campus de Aquidauana, como: falta de atendimento educacional especializado; falta da sala de recursos multifuncionais, que realizaria a complementação ou suplementação curricular; serviço de apoio realizado por acadêmicos sem formação específica, prejudicando assim, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; docentes sem formação especializada, tanto inicial quanto continuada para atuação, impedindo que sejam realizadas as adequações em sua metodologia de acordo com as necessidades individuais; necessidade de orientações e acompanhamento de profissionais especializados em educação especial aos docentes; falta de política de formação continuada em Educação Especial para professores do Campus; falta do Plano Educacional Individualizado (PEI); arquitetônica incompleta ou fora das Normas da ABNT. Todos esses entraves foram encontrados

mesmo que inclusos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas, ou seja, mais uma vez constatou-se que a inclusão escolar acontece somente no papel e nas leis.

Sabemos que a inclusão escolar na educação básica foi se estruturando a partir de lutas e disputas da sociedade civil. É necessário que essa luta também aconteça no ensino superior, pois o estudante tem o direito de receber uma educação de qualidade que o preparará para o mercado de trabalho e isso não pode ser tolhido pela falta de apoio, recursos, serviços e metodologias necessárias para se cumprir as garantias dos preceitos legais. São necessárias ações concretas e políticas educacionais que sejam avaliadas em sua aplicabilidade para que realmente tenham resultados positivos.

Compreendemos que a construção de uma política de educação inclusiva não é simples, porém precisa acontecer urgentemente e para isso é necessário o envolvimento e comprometimento de todos, pois quanto mais demora a acontecer mais os estudantes são prejudicados, excluídos, desrespeitados em seus direitos humanos.

Por fim, este trabalho não termina aqui, utilizaremos os conhecimentos adquiridos durante a especialização, nos estudos, nas discussões e nas trocas de conhecimentos para realizar ações na luta pelo acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades ou superdotação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar**. Paidéia, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-863x2008000100014. Acesso em: 2 nov. 2024.

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

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de dezembro de 1994. Brasília, DF. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. https://legis.senado.leg.br/norma/551974/publicacao/34619786. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF. 2002b

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessiblidade espacial para escolas:** o direito à escola acessível / Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. – Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. ***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. 2013a.

BRASIL. **Programa Incluir.** Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF. 2013b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Associação brasileira de normas técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

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

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2024/11/indexphp_131120240144.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. [online]. Brasília, DF. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 12 mai. 2024.

COSTA, D. S. SCHMIDIT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, v. 61, p. 102-128, jan./jun., 2019.

FAVARO, N. A. L. G. Projeto pedagógia dos cursos no Ensino superior: fundamentos legais e dimensões políticos-pedagógicas**. EDUCERE-Revista da Educação**, Umuarama, v. 19, n. 1, p. 135-155, jan./jun. 2019. Disponível em: https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/6869/3792

FRANCO, M. A. M. Formação docente, ensino e aprendizagem em contextos de inclusão. **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: Situações de sala de aula. Jundiaí, SP: Paco**, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. Ministério da Educação,Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição nº 24/2002.GOMES, Vera Lucia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação**. [recurso eletrônico] / Vera Lucia Gomes. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. 290 p.

GOMES, V. L. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação** [recurso eletrônico] / Vera Lucia Gomes. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. 290 p. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/6129/4/EDUCA%c3%87%c3%83O_ESPECIAL_E_INCLUSAO_ESCOLAR_.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

LOPES, M. M. (2018). **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Recuperado em 26 de novembro de 2019 de https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4

MACHADO, A. C. R.; LEAL, L. A.; MACHADO, J. B. **Inclusão e acessibilidade na educação: legislação e conceitos**. Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Volume 2, 2023, **CEEINTER. ISSN: 2965-5102**

MACHADO, A. C. R.; LEAL, L. A.; MACHADO, J. B. Inclusão e acessibilidade na educação: legislações e conceitos. **Anais** do seminário de educação, diversidade e direitos humanos, 2(1), 2024. Acesso em 03-11-2024. https://doi.org/10.56579/sedh.v2i1.1221

MACIEL C. E.; ANACHE A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola Inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon**. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais, Caxambú, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário – UFMS. Resolução nº 93-COUN/UFMS, de 28 de maio de 2021. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2021.

OMOTE, S. **Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior** Journal of Research in Special Educational Needs _ Volume 16 _ Number s1 _ 2016, 211–215. doi: 10.1111/1471-3802.12283

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial,** v. 31, n. 63, p. 939-960, out.-dez. 2018. https://doi. org/10.5902/1984686X33048

RENDERS, E. C. C. **A Inclusão na Universidade:** as pessoas com Deficiência e Novos Caminhos Pedagógicos. Curitiba. Editora Prisma. 2016

ROSA, C. M.; CARRAZONI, C. S.; FOLMER, V.; FERNANDES Salgueiro. Andréia Caroline. Inclusão no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial** [em linha]. 2020, 36, 1-21. Disponível em: https://acesse.dev/Jjusi. Acesso em: 2 nov. 2024.

SANTANA L. L. S. **Acesso e Permanência na Educação Superior - Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas na UFMS**. 2016. 156p., Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - (UFMS). Campo Grande - MS.

SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. **A formação docente na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Travessias, v. 10, n. 02, 27º edição, 2016. p. 330-344.

SILVA, C. S. S. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior:** Análise do Programa Incluir na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2005-2010). 2013. 129p., Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), MS.

SOARES, M. F.; SILVA, E. O. **Acessibilidade da pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida nas escolas públicas brasileiras**. Revista Internacional de Estudos Científicos, V. 01, N.01 jan./jun. 2023

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS INTERFACES DAS CRIANÇAS: SUA/S INFÂNCIA/S, CULTURAS E DIREITOS

THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND CHILDREN'S INTERFACES: THEIR CHILDHOOD/S, CULTURES AND RIGHTS

Sara Regina Fernandes Silva[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a abordagem teórica da Sociologia da Infância e as interfaces entre crianças e suas respectivas infâncias, com ênfase em sua cultura e seus direitos. Parte-se da inserção das crianças nos mais diversos contextos sociais, destacando, sobretudo, os diálogos relacionados aos conceitos de infância e de criança e suas implicações para a atuação educativa na sociedade como um todo. Nesse sentido, busca-se ampliar os estudos que reconheçam as crianças como seres ativos na sociedade, o que pode ser alcançado por meio da análise detalhada das políticas que respaldam os direitos infantis na atualidade, bem como dos elementos culturais essenciais para fomentar o protagonismo infantil. O artigo também destaca o papel central das crianças no âmbito de seus direitos, com ênfase no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto marco normativo criado em 1990, que visa à proteção integral da infância e à garantia de seus direitos. Além de abordar os dispositivos legais, esta pesquisa propõe uma análise crítica sobre os direitos e deveres previstos no ECA, à luz dos estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância, que contribuem para a compreensão das crianças e das infâncias em suas múltiplas dimensões.
Palavras-chave: Sociologia da Infância. Cultura. Direitos.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the theoretical approach of the Sociology of Childhood and the interfaces between children and their respective childhoods, with an emphasis on their culture and rights. It starts with the insertion of children in the most diverse social contexts, highlighting, above all, the dialogues related to the concepts of childhood and children and their

[1] Pós-graduanda, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: sara.regina.f.s@gmail.com
[2] Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora efetiva da UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ. E-mail: janaina.maia@ufms.br

implications for educational activities in society as a whole. In this sense, we seek to expand studies that recognize children as active beings in society, which can be achieved through a detailed analysis of the policies that support children's rights today, as well as the essential cultural elements to encourage children's protagonism. The article also highlights the central role of children in the scope of their rights, with emphasis on the Child and Adolescent Statute (ECA), as a normative framework created in 1990, which aims to fully protect children and guarantee their rights. In addition to addressing the legal provisions, this research proposes a critical analysis of the rights and duties provided for in the ECA, in light of studies developed by the Sociology of Childhood, which contribute to the understanding of children and childhood in their multiple dimensions.
Keywords: Sociology of Childhood. Culture. Rights.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a Sociologia da Infância como fundamento teórico para refletir sobre a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista de sua própria história de vida, destacando a relação entre infância e direitos no contexto brasileiro, conforme delineado em diversos marcos legais.

Como ponto de partida, destaca-se a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que estabelece a prioridade absoluta às crianças, adolescentes e jovens. Este dispositivo assegura o direito à vida, à saúde, ao lazer, à educação, entre outros, além de prever a proteção contra todas as formas de opressão, discriminação e violência (Brasil, 1988).

Outro marco significativo é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seus artigos 3º e 7º, reconhece que a criança é titular de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, garantidos por meio da proteção integral. O ECA determina que toda criança tem direito ao pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, assegurado pela implementação de políticas públicas que promovam seu crescimento saudável e harmonioso, em condições dignas de existência (Brasil, 1990).

No campo educacional, um marco importante está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 29, relaciona a infância à escolarização. A LDB define a educação infantil, primeira etapa da educação básica, como voltada ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação às ações da família e da comunidade. A legislação determina que o atendimento educacional seja oferecido em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e na pré-escola para aquelas com idades entre quatro e cinco anos (Brasil, 1996).

Dessa forma, o estudo reafirma a importância da análise dos marcos normativos brasileiros, utilizando a Sociologia da Infância como ferramenta essencial para compreender e promover os direitos e o protagonismo das crianças em nossa sociedade.

Refletir sobre as interfaces das crianças no que concerne às suas infâncias, culturas e direitos implica adentrar um campo de estudos sob uma perspectiva geracional que, devido à sua multiplicidade, demanda a pluralização do termo para "infâncias" e o reconhecimento do protagonismo infantil. Como afirma Fernandes (2022, p. 8): "Estudar as crianças emerge do campo teórico da Sociologia da Infância, afirmando que elas são atores sociais de direito e têm, em suas infâncias, questões geracionais importantes para a compreensão de suas vozes e ações".

O aporte teórico da Sociologia da Infância evidencia a historicidade na forma como a infância tem sido concebida na cultura ocidental, uma vez que, em momentos passados, as crianças não eram reconhecidas como atores sociais de direito. Essa concepção foi se modificando com o surgimento de novos modos de organização da vida social.

Nesse sentido, ao trazer a Sociologia da Infância para a análise dos direitos das crianças, abre-se a possibilidade de compreender os diferentes modos de vivenciar as infâncias (Sarmento, 2005). Manuel Sarmento, um dos principais autores no debate sobre a Sociologia das Infâncias, enfatiza que:

> A constituição do campo (sociologia das infâncias) concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como ator social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento (Sarmento, 2005, p 362).

Essas contribuições permitem compreender que o século XXI é caracterizado por estudos mais aprofundados sobre a infância enquanto categoria social, geracional e historicamente construída, bem como sobre as múltiplas infâncias, com ênfase no reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Nesse contexto, a Sociologia da Infância...

> [...] abre um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando a infância como estrutura social. Nesse viés, é fundamental pensar que esse campo teórico, progressivamente, apresenta, de forma expressiva nos últimos anos, novos conceitos e abordagens, as quais foram surgindo e, consequentemente, nos possibilitando reflexões culturais e sociais da infância na atualidade (Fernandes, 2022, p.15).

Este texto baseia-se em estudos e reflexões fundamentados na abordagem teórica da Sociologia da Infância, abrangendo o protagonismo infantil sob a perspectiva dos direitos das crianças. Destaca-se, nesse contexto, o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na sociedade, com ênfase na proteção integral da infância e da adolescência, além dos direitos

assegurados por esse documento normativo, instituído em 1990.

Para além das disposições legais, esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os direitos e deveres estabelecidos pelo ECA, articulando-os com os estudos desenvolvidos e disseminados pela Sociologia da Infância, que oferecem uma compreensão aprofundada sobre as crianças e as infâncias em suas múltiplas dimensões.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Concepções de criança e infância ao longo do tempo: algumas reflexões

A concepção de criança e infância foi sendo constituída ao longo da história humana, acompanhando a evolução dos estudos e das teorias sociológicas. A infância é compreendida como uma categoria social de natureza geracional, construída socialmente. Segundo Arroyo (1994), não há uma única infância, mas sim múltiplas infâncias, vivenciadas de formas distintas e únicas por cada criança, dependendo de sua realidade, contexto espacial e momento histórico.

A criança, por sua vez, é definida como um ser social, titular de direitos, capaz de influenciar e transformar o cenário social em que está inserida. Maia (2020) corrobora essa visão ao descrever as crianças como "atores sociais do presente, (re)produtores de culturas e agentes de transformação social no contexto em que vivenciam". Complementando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) apresentam, em seu artigo 4º, a concepção de criança como um "sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2009).

Embora atualmente as concepções de criança e infância sejam pautadas em direitos e protagonismo, essas ideias passaram por profundas discussões e transformações ao longo da história. A humanidade sempre buscou compreender o papel das crianças e da infância na comunidade, resultando em visões diversas e mutáveis ao longo do tempo. Em diferentes períodos históricos, o conceito de infância foi amplamente diversificado e sujeito a alterações significativas.

Durante certas épocas, por exemplo, as crianças eram vistas como "adultos em miniatura", sem pertencimento a grupos sociais ou capacidade de produção cultural, apenas reproduzindo e copiando os adultos. Conforme Ariès (1981), nesse período, as crianças usavam as mesmas roupas e realizavam os mesmos trabalhos que os adultos, diferenciando-se deles

apenas pelo tamanho e pela força física. Essas visões, marcadas por profundas limitações, evidenciam as transformações históricas no modo de compreender a infância e a criança.

A partir de meados do século XVII, os sentimentos em relação às crianças e à infância começaram a se transformar. Nesse período, surgiu uma visão romantizada da criança, que passou a ser vista como um "anjo" ou um ser "indefeso", considerada uma distração para os adultos e necessitada de cuidados especiais. Entre o século XVIII e meados do século XX, essa perspectiva sofreu nova modificação, e as crianças passaram a ser vistas como um problema social e um objeto a ser moldado pelos adultos (Maia, 2020).

Em um terceiro momento, já na década de 1980, a sociedade começou a conceber a criança como sujeito social, cidadã de direitos, criadora e transformadora de cultura, assumindo seu papel nos grupos sociais dos quais faz parte. No século XXI, essa visão continuou se desenvolvendo, reconhecendo as crianças como indivíduos únicos, com necessidades e características próprias. Assim, a criança passou a ser entendida como um ator social, ocupando um papel ativo na sociedade (Pereira e Deon, 2022).

Nesse contexto, a concepção contemporânea de criança e infância é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo do Ministério da Educação publicado em 2018. A BNCC contribui para consolidar essa visão, destacando a importância de garantir à criança o lugar de sujeito social de direitos. O documento enfatiza que as crianças são "seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos" (Brasil, 2018).

Diante disso, é possível observar que a criança, enquanto sujeito sócio-histórico, não é a mesma de cem anos atrás e não será a mesma em cem anos no futuro. Assim como a humanidade evolui e avança, as crianças também acompanham essas transformações, contribuindo para sua ocorrência. Influenciadas pelos contextos em que estão inseridas e, ao mesmo tempo, influenciando esses espaços, as crianças constroem relações e interações nos grupos sociais dos quais participam, produzindo e transformando a cultura.

2.2 A Sociologia da Infância, a/s criança/s e sua/s infância/s: como se dá essa relação?

A infância, ou as infâncias das crianças, constitui um elemento essencial para compreender como e quando elas aprendem, interagem e se consolidam como membros de uma comunidade, ou seja, como seres sociais. Desde os primeiros anos de vida, a criança já se insere em instituições sociais, sendo simultaneamente capaz de produzir mudanças e de ser

influenciada pelos sistemas nos quais está inserida, sejam eles familiares, escolares, relacionais ou mesmo os contextos políticos, sociais e econômicos que a envolvem (Maia, 2020).

Nesse sentido, torna-se fundamental ressaltar a importância de as crianças serem vistas e ouvidas como cidadãs de direitos e produtoras de cultura. Como seres ativos na comunidade, as crianças possuem identidade própria e enfrentam seus próprios dilemas, assumindo o protagonismo de suas histórias. A esse respeito, a Sociologia da Infância, conforme Maia (2020), "propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas", com o propósito de conferir voz e ação às crianças.

Pesquisadores dessa vertente buscaram destacar as infâncias e realizar pesquisas com as crianças, e não apenas sobre elas. Essa abordagem evidencia as relações que as crianças constroem entre si e com os adultos, mostrando como influenciam e são influenciadas pelos indivíduos com quem convivem. Willian Corsaro (2011, p. 26) afirma que as crianças são "agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de negociação com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças".

A Sociologia da Infância coloca as crianças em destaque, reconhecendo-as como protagonistas e agentes transformadores de seu desenvolvimento, seres criativos capazes de construir, alimentar e modificar suas próprias relações. Sob essa ótica, os estudos passaram a considerar a capacidade das crianças de agir e resolver problemas em diferentes contextos. Segundo Marchi e Evangelista (2023, p. 5), as crianças são capazes de "[...] realizar negociações, compartilhar, resolver disputas, aceitar ou resistir às normas do novo espaço de convivência".

Com isso, as crianças e suas infâncias vêm ocupando um lugar de destaque crescente nas mais diversas áreas e discussões, especialmente porque elas estão presentes em todas as esferas sociais. Por ser socialmente construída, conforme Corsaro (2011), a infância é reconhecida como uma parte integrante da sociedade, enquanto as crianças são vistas como agentes ativos tanto em seus grupos específicos quanto em outros grupos sociais. Assim, desde o nascimento, as crianças são compreendidas como integrantes ativas da sociedade, capazes de produzir cultura e contribuir com a produção de seus pares, sejam eles outras crianças ou adultos.

Além disso, a Sociologia da Infância destaca a importância de abordar a pluralidade das infâncias, uma vez que essas são profundamente influenciadas por contextos sociais como classe, etnia, gênero e língua, entre outros fatores. Nesse sentido, Kramer (1986, p. 79) afirma: "conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história,

que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]".

A utilização do termo "infâncias" busca discutir a complexidade e a pluralidade das vivências e modos de vida experienciados pelas crianças nos mais variados espaços geográficos, culturais e sociais. A Sociologia da Infância ressignificou o conceito de infância, trazendo à tona sua heterogeneidade, uma vez que as crianças, como cidadãs e produtoras de cultura, vivem em cenários diversos e se desenvolvem a partir de experiências coletivas (Anjos, 2020, p. 5-6).

Portanto, é por meio das interações entre os pares que as crianças se descobrem como seres sociais, construindo suas próprias identidades. Elas se reconhecem como indivíduos únicos no mundo, detentores de direitos e características singulares. A Sociologia da Infância possibilitou uma nova compreensão das crianças, enfatizando sua condição de seres completos com um papel ativo na sociedade. Contribuindo para essa perspectiva, Lima, Moreira e Lima (2014) definem a criança como:

> A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (Lima, Moreira, Lima, 2014, p.99-100).

A concepção das crianças e das infâncias, defendida pela Sociologia da Infância, tem se expandido e se disseminado, especialmente entre as instâncias educacionais. No entanto, ainda resta um longo caminho a ser percorrido para alcançar todas as esferas sociais das quais as crianças fazem parte e nas quais atuam de maneira significativa, adquirindo e produzindo cultura, estabelecendo relacionamentos com seus pares, e realizando transformações e criações que impactam tanto a si mesmas quanto os demais indivíduos envolvidos em seu contexto.

2.3. As interações sociais das infâncias: as políticas, as culturas e a escuta

Para refletir sobre a inserção da criança nos diversos contextos sociais, especialmente na escola, é necessário retomar os conceitos de infância e de criança, assim como suas implicações para a prática educativa, considerando que as infâncias estão inseridas na sociedade de forma abrangente. Nesse sentido, uma das possibilidades de promover um estudo mais amplo que envolva as crianças, reconhecendo-as como seres ativos na sociedade, consiste no

detalhamento das políticas que garantem os direitos das crianças atualmente, bem como na identificação de elementos culturais essenciais para assegurar o protagonismo infantil.

A criança, enquanto ser social ativo, em pleno desenvolvimento e produtora de cultura, necessita de liberdade para criar e transformar. Em outras palavras, é imperativo oferecer-lhe oportunidades e ambientes seguros que possibilitem uma atuação significativa junto aos seus pares, modificando as relações sociais estabelecidas com os adultos ao seu redor. Para aprofundar a compreensão de como as crianças produzem cultura, Sarmento (2004) apresenta quatro eixos estruturadores essenciais para que esse processo ocorra: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

No primeiro eixo, a interatividade, o autor (2004) contextualiza os diversos meios com os quais as crianças interagem, evidenciando a heterogeneidade das relações e realidades envolvidas. Destaca, ainda, a importância da cultura de pares, composta pelas interações entre as crianças ou entre estas e os adultos, para a formação da criança como cidadã. O segundo eixo, a ludicidade, é considerado essencial e fundamental para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o autor enfatiza o brincar como um elemento indispensável para a criação, aprendizagem e sociabilidade, ressaltando que "o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis" (Sarmento, 2004, p. 26).

No terceiro eixo, a fantasia do real, Sarmento (2004) destaca a maneira como a criança compreende o mundo por meio da imaginação, atribuindo significados próprios às suas relações sociais, às adversidades enfrentadas, às experiências vivenciadas e às culturas e contextos nos quais está inserida. Por fim, no quarto eixo, a reiteração, o autor (2004) aborda a percepção do tempo pelas crianças e sua capacidade de recriar, repetir e criar novas possibilidades, em contraste com o tempo percebido pelos adultos e suas formas de lidar com ele. Sarmento (2004) complementa essa discussão afirmando que "das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente e recrie, começando tudo de novo" (Sarmento, 2004, p. 29).

Esses elementos culturais apresentados nos eixos estruturadores de Sarmento (2004) constituem os pilares das culturas infantis, as quais se formam a partir das interações da criança com o mundo, atribuindo significado a si mesma e aos outros. Destaca-se, portanto, o papel da sociedade em proporcionar esses elementos e assegurar que as crianças tenham acesso a eles, permitindo-lhes o desenvolvimento de uma identidade única como cidadãos e participantes ativos da vida em sociedade.

De acordo com Maia (2020), a administração simbólica da infância "é exercida por instituições que formulam normas, regras e orientações imateriais que configuram a norma social da infância", ou seja, meios para garantir o direito de acesso a elementos culturais, além de outros direitos fundamentais, promovendo uma reciprocidade de fala e escuta entre a criança e o adulto. Como apoio a essa necessidade, sob uma forma legal, a afirmação e o respaldo dos direitos das crianças têm crescido no Brasil por meio de leis e políticas públicas, algumas voltadas especificamente para elas.

Muitos dos direitos atualmente garantidos às crianças foram conquistados nas últimas décadas por meio de legislações e estatutos que colocaram a criança e o adolescente em evidência. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, estabelece que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 1988). Nesse artigo, a Constituição reforça que todos possuem os mesmos direitos perante a lei, incluindo as crianças e os adolescentes, respaldando-os legalmente.

Essa visão é reforçada por outros documentos federais e estaduais, com o objetivo de adequar e melhorar os ambientes educacionais nos quais as crianças estão ou estarão inseridas. Na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, de 2006, é discutido que "[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido" (Brasil, 2006).

Ao conceber a infância como uma categoria geracional e a criança como um ser social e sujeito de direitos, a Sociologia da Infância reconhece as ações das crianças e sua capacidade de modificar as relações sociais estabelecidas. Assim, ela destaca a necessidade de uma mudança no olhar e no pensamento da sociedade em relação às crianças e às infâncias. Um marco significativo para essa transição no Brasil foi a criação da Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, “[...] o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem como objetivo estabelecer normativas e diretrizes para a proteção integral da criança, além de reafirmá-la como sujeito de direitos com prioridade absoluta. O ECA (1990) garante “condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência”. É por meio do Estatuto que as crianças e suas infâncias são

resguardadas, com seus direitos garantidos e defendidos, possibilitando-lhes atuar livremente nas sociedades das quais fazem parte.

Além do ECA, outros documentos foram essenciais para os avanços conquistados nas últimas décadas em relação aos direitos das crianças e ao olhar voltado para elas, colocando-as como protagonistas de suas histórias. Entre esses documentos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, que abrange toda a educação no país.

Todos esses instrumentos contribuíram para a afirmação da criança como ator social, protagonista, detentora de direitos e produtora de cultura, destacando o papel da sociedade em garantir essas conquistas, as infâncias e, sobretudo, o respeito às diferentes realidades existentes por todo o país. O ECA (1990) reflete que "[...] o Brasil ainda tem muitos desafios, como garantir a plena efetivação do ECA, permitindo que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, protegidos e assegurados".

Nesse contexto, a Sociologia da Infância tem se consolidado cada vez mais nas escolas e em outros ambientes e atividades que envolvem as crianças, concretizando a percepção de infância como plural, com as crianças atuando na sociedade, como atores e produtoras de cultura. Assim, são garantidas práticas, oportunidades, espaços e relações que permitem à criança exercer seu protagonismo e contribuir diretamente para seu próprio desenvolvimento e o de seus pares.

2.4. Estatuto da criança e do adolescente e a sociologia da infância: reflexão sobre os direitos das crianças

Com o objetivo de aprofundar a análise do papel do Estatuto da Criança e do Adolescente na sociedade e na proteção integral da infância e adolescência, será explorado de forma detalhada os direitos garantidos neste documento normativo, instituído em 1990. Além dos registros legais, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a proposta dos direitos e deveres estabelecidos pelo Estatuto, confrontando-os com os estudos defendidos e disseminados pela Sociologia da Infância, que abordam as crianças e as infâncias. Nesse sentido, conforme afirmam Silva, Pereira e Braga (2011), "do ponto de vista intelectual, o ECA trouxe vantagens,

ocasionando uma quantidade incalculável de pesquisas e discussões, sem dúvida alterando no cotidiano a compreensão sobre o universo infantil na sociedade brasileira".

O Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado um grande símbolo da conquista dos direitos das crianças no Brasil, sendo visto como uma "[...] nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país [...]" (Brasil, 2021). O documento trouxe inovação ao reconhecer a infância como uma condição especial de desenvolvimento, tratando as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos com prioridade absoluta (Brasil, 2021). Por essa razão, é fundamental considerar o Estatuto como o principal documento da legislação brasileira no que diz respeito aos direitos e deveres das crianças e adolescentes, além de seu papel crucial em fomentar a cidadania infantil e juvenil.

Como sujeitos ativos na sociedade, as crianças e os adolescentes atuam em diversos setores e contextos, vivenciando as mais variadas realidades e infâncias. Nesse sentido, o Estatuto também aborda a responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado em assegurar que essas crianças possam usufruir de seus direitos como cidadãos, com proteção integral, além de garantir as condições necessárias para o pleno desenvolvimento dessa etapa geracional (Brasil, 2021). Em consonância com o Estatuto, os adultos passaram a reconhecer seu papel como mediadores, visto que "[...] devem assumir, a partir da escuta das crianças, uma nova postura, incluindo-as nas decisões que a elas dizem respeito" (Silva, Pereira e Braga, 2011).

Diante disso, é relevante para esta pesquisa apresentar o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura os direitos plenos das crianças e dos adolescentes garantidos por esta lei:

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente destaca o papel da criança e do adolescente na sociedade, abordando também as diferenças existentes nos diversos contextos vivenciados por esse grupo. Assim, o ECA garante, em seu parágrafo único, que os direitos inerentes às crianças e aos adolescentes são independentes de raça, sexo, etnia, condição familiar, deficiências, entre outros, ou seja, a lei se aplica a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua realidade, sem discriminação ou segregação.

Essa análise do Estatuto permite identificar o diálogo entre a Sociologia da Infância e o ECA, uma vez que a primeira apresenta uma nova forma de conceber as crianças e suas

infâncias, atribuindo-lhes um papel de destaque como sujeitos ativos, enquanto o segundo reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, atuantes nos grupos sociais e culturais dos quais fazem parte desde o nascimento, além de assegurar a proteção integral desse grupo ao discutir a necessidade de garantir oportunidades para o pleno desenvolvimento desses indivíduos.

É igualmente relevante destacar que o Estatuto trata das consequências do descumprimento dos direitos previstos na lei. Conforme mencionado, é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado garantir a proteção das crianças e adolescentes; contudo, ainda existem realidades em que isso não ocorre. Por essa razão, o ECA estabelece medidas cabíveis para resgatar as crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados ou sofram qualquer dano, buscando restabelecer sua integridade.

Nesse sentido, o artigo 13 dispõe que "os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar [...]" (Brasil, 2021), além de outros órgãos competentes em cada município e localidade. Franco (2010, p. 4880) reforça, nesse contexto, que "[...] o ECA também enfatiza a ideia da democracia participativa, com a criação dos Conselhos Tutelares, um órgão não jurisdicional, cujos representantes são eleitos democraticamente e que se destina a atender casos concretos de ameaça ou violação dos direitos das crianças e adolescentes."

Em consonância com a legislação prevista no ECA, a Sociologia da Infância destaca a necessidade de dar voz às crianças, garantindo sua segurança e respeito, ou seja, ouvindo-as com o devido cuidado e atenção, além de proteger as infâncias vividas por essas crianças, considerando suas especificidades individuais. Isso implica desconstruir olhares “reducionistas que apenas enxergam a infância como um tempo de passagem para a vida adulta [...]” (Silva, Raitz e Ferreira, 2008).

Ao considerar as múltiplas infâncias, tanto a Sociologia da Infância quanto o próprio ECA reconhecem como titulares de direitos todos os indivíduos entre 0 a 18 anos. Como afirmam Amaral e Silva (1996, p. 27), "o direito especializado não deve dirigir-se apenas a um tipo de jovem, mas sim a toda a juventude e a toda a infância, e suas medidas de caráter geral devem ser aplicáveis a todos".

Para Maia e Cezar (2022), o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de respeitar as diferenças individuais vivenciadas pelas crianças e adolescentes, assegura a dignidade, a liberdade e o respeito, além do direito de se expressar, interagir e se comunicar de forma

particular, principalmente por meio do brincar. A posição das autoras corrobora com o artigo 15 do Estatuto, que contribui para o enriquecimento do presente trabalho:

> A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990).

É pertinente também destacar o artigo 17 do ECA, que define o respeito como a "inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente [...]" (Brasil, 1990), além de estabelecer como direito da criança e do adolescente a preservação de sua imagem, autonomia, valores, crenças, espaços e objetos pessoais. Esse entendimento está em consonância com a perspectiva defendida pelos estudiosos da Sociologia da Infância, ou seja, a necessidade de garantir espaços seguros para que crianças e adolescentes se desenvolvam, construam suas relações e transformem a realidade ao seu redor, respeitando suas individualidades e histórias.

Conforme afirmam Silva, Pereira e Braga (2011), “é verdade que a criança está inserida num mundo completamente adultocentrado. Isso significa que, desde seu nascimento, ela é inserida em um mundo estruturado com arranjos sociais institucionalizados sob a ótica adulta.” Esse paradigma tem sido desafiado pela Sociologia da Infância, ao conceber as crianças como agentes atuantes no mundo, re/criadoras de cultura e protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Além disso, destaca-se a ruptura que a criação do ECA representou na sociedade brasileira, uma vez que foi necessário reconstruir a visão e o conceito sobre as crianças e os adolescentes, assim como seus direitos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais reflexões podem ser formuladas a partir da compreensão de que as crianças são atores sociais detentores de direitos? Quais ações são fundamentais em relação à criança e suas infâncias no que se refere à sua cultura e aos seus direitos? Como escutar a criança nas atividades de ensino e pesquisa sobre a infância e nas ações que envolvem diretamente a própria criança? O que caracteriza os conceitos de criança e infância no ECA, visando uma vivência mais plena na sociedade atual?

Essas são questões relevantes que surgem ao longo da leitura deste texto e que, ao serem respondidas, possibilitam uma melhor compreensão da infância como categoria geracional e da criança como ser social e sujeito de direitos, além do papel do adulto como mediador,

responsável por garantir a proteção integral da criança e assegurar seus direitos, assumindo uma postura renovada.

O objetivo principal foi ilustrar a inserção da criança nos mais diversos contextos sociais, especialmente nos diálogos relativos ao conceito de infância e criança, e suas implicações para a atuação educativa na sociedade em geral. Nesse contexto, a Sociologia da Infância oferece subsídios teóricos e práticos para que os professores compreendam a importância e a necessidade de garantir a segurança das crianças e suas infâncias, além de promover oportunidades para que elas possam ser protagonistas de suas histórias, relacionamentos e experiências, respeitando suas individualidades.

Dessa forma, é imprescindível sublinhar que a Sociologia da Infância reconhece as ações das crianças e sua capacidade de modificar as relações sociais estabelecidas. Assim, ela evidencia a necessidade de uma mudança no olhar e no pensamento da sociedade em relação às crianças e às infâncias. Um marco significativo dessa transição no Brasil foi a criação da Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, "[...] o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente" (Brasil, 1990), que tem como objetivo garantir a proteção integral da criança e do adolescente, independentemente da realidade por eles vivida.

Portanto, pensar a criança como ser social ativo, em pleno desenvolvimento e produtora de cultura, é reconhecer a necessidade de proporcionar liberdade para que as crianças possam criar e transformar a si mesmas e aos outros. Ou seja, elas precisam de oportunidades e ambientes seguros para atuar de maneira significativa com seus pares, modificando as relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu redor, e assim melhorar a compreensão de como as crianças produzem e vivenciam a cultura.

4. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em:https://cutt.ly/yECVBmB. Acesso em: 12 ago. 2024

DOS ANJOS, Ana Maura Tavares. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS SOBRE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO SERTÃO CEARENSE. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 11, n. 33, p. 485–501, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i33.4400. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4400. Acesso em: 14 nov. 2024.

FERNANDES. Natália. Prefácio. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s).** A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s), 2022.

FRANCO, R. **PARTICIPAÇÃO E MONITORAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA INFANTO- JUVENIL.** PARTICIPATION AND MONITORING BY CIVIL SOCIETY IN THE CHILDREN´S CITIZENSHIP CONSTRUCTION. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3286.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 79, ago. 1986

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. *IN:* **Revista Contrapontos Eletrônica**, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034
Acesso em 12/08/2024.

LUIZ DA SILVA, A.; DE LIRA PEREIRA, D.; SAMPAIO BRAGA, D. **O impacto social do ECA no Brasil: Uma breve análise da noção de direitos infantis construída nas relações entre crianças e adultos ao longo dos últimos 21 anos.** Disponível em: <https://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czoyOiI0NyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiJmZThjYTBlZTkzZjM1ZTlmNTUwYjJmMjdiOGFlMDdjNyI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MAIA Carvalho, Janaína Nogueira. C**ULTURAS INFANTIS: AS CRIANÇAS PANTANEIRAS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.** Campo Grande, 2020. 226 p. Tese (Doutorado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-

familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 15/08/2024

PEREIRA, T. da S. **Direito da criança e do adolescente:** uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996, p. 27

SANTOS CEZAR, Arielen; NOGUEIRA MAIA CARVALHO, Janaina. DIREITOS DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA EM AQUIDAUANA/MS: qual o lugar da criança? *In*: 3º CONGRESSO ONLINE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/CPAQ: DISCURSO, PODER, IDENTIDADE E DIFERENÇA- OS ATRAVESSAMENTOS DA EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS, 2022, Aquidauana. **3º Congresso Online Internacional de Educação da UFMS/CPAQ**: Discurso, poder, identidade e diferença-os atravessamentos da Educação nos dias atuais. Aquidauana: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2022. p. 447-465. ISBN 978-85-5722-538-1.

SARMENTO, M. J., & A. B. Cerisara (Orgs.). (2004). **Crianças e Miúdos:** perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SILVA, C. F. DA; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75–80, abr. 2009.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

REFLEXÕES SOBRE O USO DA MUSICALIDADE ALIADA AO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

REFLECTIONS ON THE USE OF MUSICALITY IN CONNECTION WITH THE LITERACY PROCESS

Carine Machado Nunes[1]
Milaine da Silva Gomes[2]
Janete Rosa da Fonseca[3]

RESUMO

A presente pesquisa traz os fundamentos que convergem para que a musicalidade, o letramento e a alfabetização sejam áreas integradas, cuja importância concentra-se em unir os conceitos e transformá-los em um método didático de forma multidimensional que faz com que a criança aprenda as letras e silabários usando a ludicidade sonora. O problema da pesquisa surgiu a partir da percepção sobre as dificuldades que as crianças pequenas apresentam durante o processo de alfabetização, em geral por não compreenderem os sons ou até mesmo diferenciá-los ao fazer a transcrição desses para a forma escrita. Assim a partir de uma pesquisa bibliográfica este trabalho propõe que seja realizada uma reflexão sobre o processo de alfabetização de maneira divertida e que no qual possa interessar ao aluno, como é o caso do uso da música para que sua alfabetização seja assertiva. Os resultados e conclusões sobre o tema música mostra que há um universo de oportunidades, quanto aos recursos pedagógicos que envolvam a musicalidade, para concretizar o aprendizado do educando sobre a assimilação das letras, sendo mais significativo e eficiente o que se aprende, no que converge na aprendizagem dos alunos durante a exploração dos silabários e apropriação dos sons para a sua transformação em escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Musicalidade.

ABSTRACT

[1] Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, kallimsaritta@gmail.com
[2] Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, milainesilvagomes@gmail.com
[3] Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNIVALE). Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE). Especialização em Administração: Capacitação Empresarial (UFSM). Mestrado em Educação (ULBRA). Doutorado em Educação (UDELMAR). Pós-doutorado em Neurociências (FURG). Estágio Pós-doutorado em Educação (UCDB). E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

This work presents the foundations that converge so that musicality, literacy and alphabetization are integrated areas, whose importance is focused on uniting the concepts and transforming them into a multidimensional teaching method that makes the child learn the letters and syllabaries using the playfulness of sound. The research problem, from which the problem arose, is based on the perception of the difficulties that young children present during the literacy process, generally because they do not understand the sounds or even differentiate them when transcribing them into written form. Thus, based on a bibliographical research, this work proposes that a reflection on the literacy process be carried out in a fun way that can interest the student, as is the case of the use of music so that their literacy is assertive. The results and conclusions on the subject of music show that there is a universe of opportunities, regarding pedagogical resources that involve musicality, to materialize the student's learning about the assimilation of letters, making what is learned more significant and efficient, which converges in the students' learning during the exploration of syllabaries and appropriation of sounds for their transformation into writing.

Keywords: Literacy. Musicality. Writing

1. INTRODUÇÃO

A música é um dos elementos que faz com que os alunos estejam mais atentos às silabas e a reprodução de seus sons, já que de maneira lúdica faz com que a compreensão dos sons seja realizada de forma harmoniosa, leve e integrada ao universo da criança, o que colabora na imaginação, interesse e no despertar de interesse dos alunos.

A alfabetização e o letramento constituem um processo no qual existem muitos desafios por parte do educando, visto que ao longo do processo surgem diversas dúvidas quanto à pronúncia de determinados sons, cada avanço do discente no processo faz com que o trabalho docente seja gratificante. Esse processo precisa ser encarado como uma aprendizagem necessária e eficiente para que o aluno conheça seu senso de mundo através da escrita e leitura.

O presente trabalho é um conjunto de reflexões sobre como a música pode ser uma grande companheira no processo de letramento e alfabetização, pontuando os desafios que ocorrem durante esse processo e como o ato lúdico da musicalidade pode minimizar as dificuldades para que a criança tenha conhecimento sobre os sons das letras e sílabas e assim desenvolva a escrita da melhor forma possível.

Doravante o processo de letramento e alfabetização nas escolas brasileiras é algo que está sempre em pauta nos planejamentos escolares, mostrando cada vez mais o quanto é preciso desenvolver profissionais que possam superar as dificuldades (sobretudo quando há crianças com deficiências), do mesmo modo que o artigo em questão mostra a importância de permitir aos alunos a oportunidade de ser alfabetizado utilizando uma forma mais interessante para a criança, já que a musicalidade na educação fará com que o aluno seja um sujeito ativo e participativo durante o

processo de aprendizagem.

A justificativa para que o presente trabalho fosse desenvolvido surgiu de questionamentos referente à forma de como se realiza o processo de letramento e alfabetização utilizando uma metodologia mais lúdica e como inserir nesse aprendizado a musicalidade como atratividade para que o aluno esteja motivado em aprender os sons e sua transcrição para o papel através da compreensão sonora e assimilação escrita.

Partindo desse pressuposto eis que surgiram as perguntas norteadoras para a construção desse artigo: Quais vantagens a musicalidade traz para que o aluno compreenda os silabários e como a ludicidade sonora contribui para que o aluno faça correspondência entre o que ouve e o que escreve?

O objetivo geral deste trabalho é: Conhecer mais sobre o uso da musicalidade e sua contribuição para a alfabetização e o letramento.

Já os objetivos específicos são: Proporcionar conhecimento para que os leitores percebam o quanto a musicalidade traz resultados positivos para o aluno durante o processo de alfabetização e letramento; Entender o significado de ludicidade sonora baseada em músicas que envolvam o conhecimento das sílabas e letras; Identificar as diferentes formas de ensinar as crianças que estão em processo de alfabetização/letramento.

No decorrer do desenvolvimento do estudo aqui apresentado foram utilizadas pesquisas diversas, para que se pudesse montar uma revisão bibliográfica sobre o tema, sendo que foram utilizadas revistas eletrônica, livros e sites de fontes confiáveis.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Para uma melhor compreensão sobre o que seria realizado no artigo, então a estratégia de construção do trabalho foi desenvolvido nas seguintes partes: primeiramente foi delimitado o tema e realizado o projeto de pesquisa que colaborou para a montagem do artigo, após foram selecionados os materiais pertinentes ao tema e que também pudessem colaborar para as reflexões (priorizou-se os artigos de até 10 anos de publicação, bem como busca nos repositórios de universidades reconhecidas), depois da leitura dos materiais e utilizando o conhecimento adquirido ao longo do curso é que foram escritas as reflexões sobre cada elemento trabalhado no artigo, cita-se a música, a alfabetização, letramento e a metodologia lúdica unindo ambos os assuntos.

O presente trabalho oferece uma pesquisa que compõe a exposição do assunto música, letramento e alfabetização, promovendo os resultados de modo qualitativo e o oferecimento de conhecimento aos futuros profissionais da área que buscam métodos diversificados para suas práxis pedagógica.

2. A MÚSICA VISTA COMO ELEMENTO IMPORTANTE NO PROCESSO HISTÓRICO

Ao longo da história o uso da música é presente em diversos acontecimentos da vida das pessoas, marcando períodos importantes, bem como através das músicas podemos contar os fatos vividos de forma lúdica e marcante.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes.

Cantar simplesmente “parabéns a você”, juntamente com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis que ocorrem de maneira quase inconsciente: a busca de uma totalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia (Granja 2006, p. 66).

A música é uma linguagem que trabalha as emoções das pessoas, ela mexe profundamente quando escutada, já sendo considerada muitas vezes como uma linguagem universal, pois mesmo que não saibamos ao certo algum idioma, quando uma música internacional é ouvida ela nos faz querer dançar e até arriscar-se a cantá-la de modo improvisado.

Dessarte, a música na sua concepção mais clara dá sentido aos momentos vividos, nos fortalece quando escutamos uma boa melodia, transforma o próprio momento em memórias significativas e proporciona ao ser humano novas experiências.

Conforme Snyders (1994) a música significa o que há de mais profundamente pessoal em nós torna-se capaz, pelo menos durante o tempo em que escutamos, de chegar a uma existência objetiva.

A música está presente na vida do ser humano já durante os primeiros momentos de vida, uma vez que muitas mães utilizam as canções de ninar para quando o bebê vai dormir, acalmando-o através da melodia, ou seja, estamos sempre conectados à música desde nossa tenra idade.

A música é uma linguagem universal, porém com diversos dialetos e cada pessoa a define de forma diferente e em cada cultura ela é apresentada de maneira diferente. Em algumas através da fala, outras através de invocações ou de canto, elas vão além de formas expressivas, ultrapassam a fala e o canto e se encaminham para os gestos e danças (Jeandot, 1997).

Através de certos ritos, seguindo o exemplo das músicas cantadas em rituais e igrejas, podemos ver que a música ensina as pessoas, porque as letras repassam informações sobre a religiosidade e suas normas.

Segundo, Loureiro (2003), a música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral ou social, contribuindo para a formação de valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

A música no contexto histórico foi utilizada para expressar as raízes de um povo, como por exemplo, na capoeira em nosso país, sendo utilizada as ladainhas para contar fatos sobre o dia a dia dos escravos, seus costumes e tradições.

Depois se perpetuou através do samba, cujas rodas de música hoje chamam a atenção por onde passam, tal ritmo advém de um processo histórico interessante, já que o mesmo passou de proibido (pois era visto como imoral pela época, devido seu ritmo vir do batuque de certos ritos religiosos) para transformar-se numa referência mundial, que além de levar alegria contam um pouco da história de nosso povo.

O samba é um caminho que possibilita uma leitura crítica para conhecermos um pouco mais as peculiaridades desses povos. A história do samba é uma evocação de um passado integrado na história do Brasil (Alves, 1976, p. 13).

2.1 A musicalidade e o cérebro

Os sons são elementos presentes na vida das pessoas desde muito cedo, pois a mãe já se comunica com o bebê durante a gestação, bem como na barriga o feto já está em contato com diversos sons, como por exemplo, as batidas do coração da mãe e o próprio barulho dentro da placenta, o que já estimula o cérebro a se habituar com a sonoridade.

Ao estimular o cérebro com os sons é perceptível que o mesmo se desenvolve melhor, muitas são as sinapses que ocorrem no cérebro ao identificar um novo som presente no ambiente ao qual o indivíduo está inserido.

A percepção do som envolve uma série de estruturas cerebrais, tais como córtex pré-frontal, córtex pré-motor, córtex motor, córtex somatosensorial, lobos temporais, córtex parietal, córtex occipital, cerebelo e áreas do sistema límbico, incluindo a amígdala e o tálamo (Overy; Molnar-Szackas, 2009).

O córtex auditivo é o responsável por fazer a diferença entre o volume e os tons de cada som ouvido e receptível no cérebro, sendo o responsável por entender sobre o ritmo da melodia, cujo processo se dá através da entrada do som no ouvido, durante esse processo há também diversas áreas que são ativadas, sendo elas: o movimento, as emoções, a fala, entre outras.

Deve ser por esse motivo que os sons mexem tanto com nosso corpo, sendo quase que impossível ficar parado diante de uma música, já que essa ativa por inteiro nosso cérebro, fazendo-o transmitir suas sensações para o restante dos membros.

Para entender sobre como o nosso cérebro recebe os sons, dizemos que ele é dividido em dois hemisférios: o direito e o esquerdo.

Em cada hemisfério há uma função relacionada aos sons, de modo que o lado direito ativa percepções relacionadas à altura, de maneira a perceber o som grave ou agudo, bem como percebe o timbre, a diferença em relação à melodia enquanto que o lado esquerdo está atento aos ritmos da música, compreendendo o processamento de cada sequência da canção, identificando a composição (letra) das melodias.

Os hemisférios realizam sua comunicação através de feixes comunicativos e o processo musical com a troca de informações dos hemisférios, alterando o funcionamento do cérebro, modificando assim o ritmo da frequência cardíaca, da respiração, de sensações gustatórias, olfato, bem como pode alterar a produção de neurotransmissores ligados à recompensa e ao bem-estar. Desse modo podemos dizer que a música ao atingir o cérebro traz um impacto grandioso para o ser humano, estimulando a coordenação motora, a linguagem, a socialização e proporcionando de maneira inconsciente uma transformação durante a escuta da melodia.

A partir disso, compreenderam-se aspectos relacionados à dominância cerebral na função dos hemisférios cerebrais. O hemisfério esquerdo contém as habilidades verbais, enquanto as não verbais dependem do hemisfério cerebral direito (Schmidek, 2005).

A música e a linguagem são ferramentas de estudo que exploram funções cerebrais. Enquanto a voz falada envolve entonação, ritmo, andamento e um contorno melódico, a música utiliza-se da linguagem de símbolos para comunicação e expressão. No entanto, ambas dependem de esquemas sensoriais responsáveis pela percepção e processamento auditivo e visual para que haja uma organização temporal e motora necessárias para a fala e execução musical (Muskat et al, 2000).

Quando um bebê nasce o primeiro som a ser reconhecido é a voz da mãe, já que durante a gestação ela falava com o feto, por esse motivo os recém-nascidos se acalmam quando escutam suas mães falarem, diferenciando-a das demais vozes no ambiente, reconhecendo o seu timbre e entonação, bem como muitas mães utilizam, durante o período da extrogestação, o ruído branco para acalmar o bebê, sendo que esse consiste em sons que se assemelham aos barulhos que o bebê escutava durante o período da gestação, dentro da barriga da mãe.

As canções e brincadeiras rimadas são vivenciadas pelas crianças em atividades diárias (banho, vestir-se, dormir etc), desde muito pequenos. Mães ou entes queridos recitam versos, que trazem relações com o corpo e o ritmo. Poemas que acompanham movimentos corporais, cócegas, palmadas são aproveitadas como formas de afago e de carinho e serão esses atos que auxiliarão na chegada da criança na educação infantil (Bordini 1986 apud Moreira, 2013)

Nas crianças, a música também exerce grande influência em seu desenvolvimento e funcionamento cerebral, sendo entendida pelo cérebro como uma forma de linguagem. Assim, à semelhança da linguagem falada, a música envolve diferentes entonações, ritmos, andamentos e contornos melódicos. É considerada uma arte que se utiliza da linguagem para a comunicação e

expressão (Cuervo, 2011).

Na primeiríssima infância a criança que for estimulada com sons terá um desenvolvimento cognitivo mais apurado, já que percebemos que tais crianças percebem o mundo à sua volta com mais atenção, por esse motivo muitas mães optam por caminhadas ao parque, por exemplo, para que seus bebês se acostumem aos barulhos do ambiente e sintam as sensações desses sons.

Considerando a música e suas ações em crianças, pode-se trazer como exemplo o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> O ambiente sonoro, assim como presença da música e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e as crianças iniciem seus processos de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (Brasil, 1998).

Desse modo, as músicas infantis chamam bastante a atenção das crianças pequenas, pois estabelecem conexões afetivas e afloram a criatividade; estimular as cantigas faz com que os pequenos desenvolvam suas habilidades pessoais (como a linguagem e coordenação motora) e sociais, do mesmo modo que os incentiva a interagirem com os demais participantes da atividade, numa troca enriquecedoras de experiências.

No desenvolvimento de suas atividades, como executar uma peça musical, eles usam os dois lados do cérebro ao mesmo tempo devido o desenvolvido das habilidades musicais localizadas em ambos os hemisférios indicando mudanças positivamente mensuráveis (Travis, 2011; Aamodt e Wang, 2013).

O poder da música faz com que o cérebro esteja em estado ativo, sendo que durante a escuta da música há uma constante atividade nos hemisférios, que faz com que o processo mental se desenvolva rapidamente e com insights fantásticos, ocasionando uma boa resposta para a resoluções de tarefas que exijam concentração, dominância cognitiva e raciocínio.

Estudos mostram que a audição e a percepção musical podem permanecer ativas mesmo em pacientes em estado de coma ou minimamente conscientes, devido à preservação de certas vias auditivas e estruturas subcorticais (Hu et al., 2021).

A musicoterapia causa um impacto tão positivo no cérebro, pois ativa regiões que despertam recompensas boas ao organismo, como por exemplo, a dopamina que é liberada quando a música ativa o núcleo accumbens, que responde rapidamente e faz com que a pessoa sinta a sensação de bem-estar e emoções tão fortes quanto às produzida pela recompensa de quem ganha dinheiro, come algo saboroso ou satisfaz alguma vontade, transformando o desejo em algo satisfatório quando atendido.

Outra estrutura, associada a estímulos prazerosos e agradáveis, é o núcleo accumbens, situado no estriado ventral. Vários estudos mostraram que música é capaz de ativar essa região, principalmente em momentos de respostas emocionais intensas (Blood, Zatorre, 2001).

Quando se fala sobre a receptividade da música e seus efeitos no cérebro, baseando-se na frequência e no treinamento auditivo, podemos exemplificar com a experiência de alguém treinar seu cérebro através de músicas instrumentais, ou melhor, como maximizar os estudos utilizando melodias que tenham uma frequência acima de 432hz, considerada a frequência que faz o corpo relaxar e os receptores do cérebro responderem a performance cognitiva com maior êxito.

A audição e a execução musical, na forma instrumental e vocal, também podem modular a liberação de alguns neurotransmissores importantes para as funções cerebrais, como dopamina e serotonina, influenciando o humor e a intensidade das nossas respostas emocionais (Salimpoor et al., 2011, Salimpoor et al., 2013).

Sobre a compreensão do som e sua recepção no cérebro, destaca-se o pensamento de Eugênio:

> Que a compreensão adequada do som depende da integridade do sistema auditivo; estudos constataram que o treinamento auditivo realizado por um estímulo sonoro pode ser generalizado para outros estímulos ou situações de escuta que não foram utilizadas nas sessões de treinamento, assim a prática musical estimula o desenvolvimento da percepção auditiva, tanto melódica quanto harmônica; por meio da percepção de intervalos e ritmos e outros parâmetros e por conta dessas generalizações estas habilidades perceptivas agem como facilitadores para aquisição e para o desenvolvimento fonológico (Eugênio et al 2011).

Estar em contato com a música faz com que o cérebro desenvolva habilidades auditivas incríveis, sendo utilizada até mesmo no treino de meditação baseado no sistema mindfulness (aliando a música relaxante ao processo contemplativo e curativo) pode-se perceber que os praticantes usam sons da natureza, instrumentais para fazer com que o cérebro fique mais focado e atento, melhorando não somente a metologia de respiração (tão utilizada na meditação), mas as percepções quanto ao ambiente e sua sintonia com os pensamentos.

Alguns estilos musicais como o heavy metal e o rap preocupam os pesquisadores devido à forte frequência de comportamentos de risco em suas letras. Ao contrário, a música clássica tem efeitos relaxantes e positivos sobre o humor, mesmo que não sejam as músicas preferidas ou habitualmente ouvidas. Assim, estudos demonstraram significativa redução nos níveis de estresse após quatro meses de sessões semanais de música clássica (Nedley, 2009).

2.2 O processo de letramento e de alfabetização

Desde os tempos mais remotos, o conhecimento é repassado de geração em geração, porém ao longo da história muita coisa acabou sendo perdida devido a falta de provas concretas, assim a humanidade decidiu que precisava documentar os fatos, dando origem ao processo da escrita como forma de perpetuar o conhecimento e aprendendo a sequência dos fatos através da leitura.

Sobre a relação da escrita e seu uso no dia a dia da humanidade, evidencia-se a reflexão de

Cagliari (1998, p. 14):

> De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

A partir dos símbolos a escrita foi surgindo para catalogar determinadas negociações e fatos, sendo posteriormente utilizada em um processo no qual as informações eram repassadas, assimiladas e feitas as correspondências linguísticas, surgindo assim a alfabetização.

O processo de transformar símbolos (letras) em forma escrita e que pudesse ser compreendida por aqueles que decifram esse código, fez com que precisasse ser pensado como a escrita poderia ser ensinada e aprendida. Desse modo, alfabetizar consiste no indivíduo apropriar-se das letras, sílabas e palavras e a partir desse processo saber o significado das frases, analisar o contexto e o objetivo da informação lida e assimilada.

Antes da criança se alfabetizar, ela passa por um processo de aquisição da linguagem de maneira informal, ou seja, pelo convívio com outras pessoas, sem regras ortográficas ou normas de escrita; tal processo se chama letramento.

Sobre a concepção de alfabetização e sua dinâmica para o mundo, pode-se destacar o que Freire afirmava:

> [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1994, p. 11).

O letramento surge através convivência com a família, dos círculos sociais e das pessoas que cercam o indivíduo, num modo geral, é o uso da linguagem para ser compreendido e fazer-se compreender em situações em que há comunicação.

Sobre a mescla da alfabetização e letramento, podemos destacar:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2017).

Tanto o letramento quanto a alfabetização são processos harmônicos, integrados um ao outro, pois não há alfabetização sem letramentro e vice-versa, já que quando o indivíduo se apropria da escrita, ele a usa como forma de comunicação de modo a compreender seus pares e formalizar seus pensamentos, mas antes disso passa pelo processo de falar em seu meio social, adquirindo os hábitos linguísticos dos que o cercam, bem como conhecer as letras de modo informal, até em suas vivências do dia a dia, como placas, outdoors, avisos e o próprio nome.

O letramento é um processo contínuo; constitui o modo como a pessoa se relaciona com a escrita, diariamente novas formas de letramento são adicionadas a vida do sujeito enriquecendo sua aprendizagem (Oliveira et al., 2015).

2.3 A música e sua utilização durante o processo de letramento e alfabetização

Aprender é um processo que envolve a estratégia da docência e a receptividade pelo discente, o que parece ser algo simples na teoria, mas na prática nem sempre é assim, pois os alunos (sobretudo os pequenos) precisam de ações que criem hiperfocos para a atividade que se pretende executar.

> Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (Pilleti, 1993, p. 87).

O professor é um mediador da aprendizagem e nessa mediação é preciso que o mesmo esteja atento aos métodos utilizados em sala de aula, preparar um planejamento pedagógico de qualidade é programar atividades que sejam envolventes e determinar as consequências do seu plano de trabalho, por isso é necessário que o docente escolha métodos diferenciados para a sua turma, colaborando pela eficiência na aprendizagem.

A palavra método tem sua origem no grego méthodos e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim (Correa e Salch, 2007, p. 10).

A dificuldade de trabalhar a concentração nas crianças é um ponto que precisa ser trabalhado com maestria, já que as crianças dispersam com facilidade, então é necessário que haja estratégias que favoreçam a aprendizagem, sendo a música uma boa metodologia para ser utilizada em sala de aula.

Nereide Schilaro Santa Rosa (1990, p,15), defende a ideia de que a criança se envolve

integralmente com a música e a modifica constantemente, transformando-a, pouco a pouco, numa resposta estruturada.

Ao utilizar a música na sala e aula é importante que haja um planejamento prévio sobre o tema a ser trabalhado, quais serão os resultados esperados após a execução e a participação dos alunos nas atividades, selecionando os materiais pedagógicos que serão usados juntamente com a musicalidade, para que se tenha um efeito positivo.

É necessário que os educadores tenham um bom planejamento para integrar a música em suas aulas, utilizando ritmos, sons, melodias e explorando as linguagens da música, que podem ganhar corpo no movimento rítmico do pulsar e das expressões das crian ças (Faria, 2001).

O letramento ganha ênfase na educação infantil, ao apresentar as letras iniciais dos nomes, as vogais, já os silabários se fazem presente nos níveis da pré-alfabetização, fazendo com que as crianças conheçam gradativamente as palavras. Nessa fase é importante que seja utilizada a música como metodologia, pois a percepção das crianças melhorará com a ludicidade promovida pelas cantigas aliadas aos desenhos apresentados, seja de letras soltas, imagens com palavras, entre outros modelos de materiais pedagógicos.

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

Quando o professor usa a musicalidade nas aulas, principalmente como forma de expressão e linguagem, ele faz com que os alunos sejam estimulados a participarem das ações, já que a música inspira a turma a se relacionar e a partir desse relacionamento gerar uma convergência para aprender de forma coletiva, isso acontece no letramento e na alfabetização quando a música é utilizada, há uma sinergia entre a turma, através do canto, das interações e nos questionamentos para as crianças sobre o que compreenderam sobre o tema.

A música e o som, enquanto energias estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau (Gainza (1988, p.22).

A criança consegue se identificar com as letras ou palavras quando percebe que as mesmas fazem sentido em sua vida, ou seja, quando uma palavra é algo do seu cotidiano ou quando a letra remete a algo que ela conhece, um bom exemplo é quando a criança vê a letra inicial do seu próprio nome, do nome da mamãe, papai ou alguém de seu círculo social, essa criança internaliza melhor a letra e aprende com mais êxito.

Baseando-se nisso há uma música simples, mas que faz muito sentido e chama a atenção das crianças em fase de letramento na educação infantil, sendo assim:

*“ A letra **A** faz parte do ABC*
Ana, você não sabe
o quanto eu gosto de você”.

Essa música pode ser cantada com todas as letras do alfabeto, baseando-se nos nomes dos alunos, dai sugere-se que o professor faça uma plaquinha com a letra inicial do nome do aluno e dê a ele para segurar, essa simples tarefa ajuda a reforçar as letras e faz com que as crianças se sintam importantes.

Com base na música, podem-se criar novas significações sobre a realidade social e sobre o cotidiano. Isso acontece não pela música em si, mas pelas relações que são estabelecidas pelos sujeitos com a própria música; permitindo a construção de novos sentidos e novas formas de lidar com si próprio e também com as relações (Wazlawick e Maheirie, 2008).

Na educação infantil as crianças que aprendem o alfabeto com a música Abecedário da Xuxa e quando a professora pede que elas reproduzam o alfabeto, eis que as mesmas o façam cantando no ritmo da melodia que escutaram, ou seja, internalizaram a aprendizagem através da musicalidade.

Outro bom exemplo é a cantiga O sapo não lava o pé, pois nela há uma jogada para ensinar as sílabas que fazem parte da “família do S”, sendo que ao longo da música a letra utiliza o Sa, Se, Si, So e Su, fazendo com que os alunos conheçam as famílias silábicas e façam um pequeno treino fonológico.

“O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer

O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mas que chulé

Xi, essa música do sapo tá muito fácil, não tá?
Vamos tentar cantar usando só uma vogal?
Então vamos começar pelo A

A sapa na lava pá
Na lava parqua na quar
Ala mara la na lagua
Na lava a pá parqua na quar
Mas qua chalá!

E agora usando só o E
E assim por diante

E sepe ne leve pé
Ne leve perque ne quer
Ele mere le ne legue

Ne leve e pe perque ne quer
Mes que chelé!

I sipi ni livi pí
Ni livi pirqui ni quir
Ili miri li ni ligui
Ni livi i pí pirqui ni quir
Mis qui chilí!

O sopo no lovo pó
No lovo porquo no quor
Olo moro lo no logo
No lovo o pó porquo no quor
Mos quo choló!

U supu nu luvu pú
Nu luvu purquu nu quur
Ulu muru lu nu lugu
Nu luvu u pu purquu nu quur
Mus quu chulú!"

Baseando-se no exemplo acima, pode-se analisar que a letra da música traz uma riqueza de detalhes a serem explorados pelo professor para alfabetizar o aluno, sendo que dá para explorar o silabário, promovendo a reflexão sobre qual das sílabas que faz mais sentido para compreender as palavras, pegar algumas palavras e fazer um ditado para ver como os alunos identificam os sons e transcrevem para o caderno, entre outros recursos disponíveis.

Conforme Zini (2005 apud Gandini), pesquisas em neurociências e ciências sociais confirmam o desenvolvimento da identidade humana com base no meio ambiente, e na história genética. O ser humano irá desenvolver seus sentidos por meio da interação. E será a música na escola, a garantia permanente para estabelecer a proposta de interação; troca com o outro, movimento, estética e razão.

A música e sua função pedagógica dará resultado quando a musicalidade é vista como um elemento essencial para atrair a atenção do aluno, para fazer o mesmo interagir, já que as crianças cantam junto com o professor e participam da aula mais motivadas, assim os resultados dessa ação pedagógica terá bons frutos se o professor aliar ao uso das músicas a criatividade de explorar cada parte da canção e transformar em atividades lúdicas.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. (Nogueira, 2003, p. 3).

Uma boa estratégia das músicas é a capacidade das crianças reconhecerem os sons semelhantes, ou seja, as letras que trazem rimas e marcam com suas palavras parecidas sonoramente, porém diferentes na escrita, aprimorando a capacidade linguística e melhorando o desempenho durante a alfabetização, pois os alunos irão diferenciar de forma gráfica cada palavra mesmo que ao ouvirem essas lhe pareçam iguais, fazendo

com que haja uma sinapse muito importante acontecendo durante a execução da atividade.

Desse modo, Benetti et al (2015) reconhecem que palavras rimadas permitem a identificação de reconhecer seus sons e os componentes que fazem parte dela. Rimar pode ser benéfico para o desenvolvimento de habilidades verbais e para a compreensão básica de uma criança, promovendo o gosto pela aprendizagem e pela leitura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto geral foram analisados vários materiais convenientes e convergentes com o trabalho aqui exposto, sendo verificadas as correspondências com o tema escolhido pela dupla e promovida uma reflexão sobre a importância da musicalidade.

Os resultados alcançados após a fundamentação teórica podem ser caracterizados como o desafio de se inovar de forma pedagógica ao se trabalhar o letramento e a alfabetização utilizando um recurso lúdico, como é o caso da música em sala de aula, visto que as novas perspectivas sobre o assunto é uma visão diferenciada sobre a exploração das melodias e o conhecimento sobre metodologias que agregam valor ao planejamento docente, já que chamam a atenção dos alunos, melhoram até a sinergia da turma, numa tarefa coletiva e interessante.

A busca por soluções pretender criar uma reflexão sobre o quanto é importante criar um planejamento pedagógico que dê resultado diante do processo de letramento e alfabetização, fazendo com que o tema sobre musicalidade seja explorado a fim de contribuir como elemento didático eficaz e que desenvolva a criança integralmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica do estudo aqui apresentado é fazer o leitor pensar na música como instrumento lúdico e de apoio para ser utilizado junto com a função da escrita, ampliando a percepção dos alunos de maneira criativa e de interesse coletivo.

Diante da pesquisa pode ser colocada como justificativa para o presente trabalho as dificuldades ao se alfabetizar os alunos, sobretudo quando se inicia o letramento na educação infantil, pois são crianças pequenas e que precisam de um elemento lúdico para manter o foco.

Assim os objetivos da pesquisa (tanto o geral quanto os específicos) se concretizaram através das reflexões sobre o tema e as revisões bibliográficas realizadas, voltadas para o contexto da educação em geral, considerando que através deste estudo surgiram conceitos para que os professores reflitam sobre o quanto é importante ofertar a musicalidade e integrá-la às atividades de escrita. Desse modo pode-se afirmar que a pesquisa fez com que os objetivos foram integralmente alcançados, já

que abordou a compreensão sobre o uso a musicalidade como prática pedagógica, que irá melhorar o processo de alfabetização e suas facetas. A metodologia utilizada (revisão bibliográfica) foi ideal para que se conhecesse a visão de autores que explanam sobre o tema e assim perceber amplamente sobre como produzir uma aula de qualidade utilizando a música.

Portanto, o tema escolhido para a elaboração desse trabalho fez com que durante a pesquisa pudesse ser analisadas uma diversidade de pontos sobre a música e sua correspondência no cérebro, bem como oportunizar um bom entendimento por parte das autoras de como utilizar essa prática e melhorar a aprendizagem dos alunos, tornando o processo de ensinar e aprender de modo significativo e dinâmico, melhorando a compressão linguística e a escrita dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Henrique Losinskas. Sua Excelência – O Samba. Ed. Símbolo, 2ª Ed. São Paulo, 1976.

BENETTI, Indonézia Collodel; JUNIOR, João Paulo Roberti; WILHELM, Fernanda Ax. **Um dois, feijão com arroz: rimas e ludicidade como pretexto para estimular o gosto pela e a aprendizagem da leitura**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, jan. 2015, Cadernos de Aplicação. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/50362/38173 Acesso em: 05 de setembro de 2024.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Ática, 1986. In: MOREIRA, Lisane Carla Souza. **Poesia e Letramento Infantil: uma estratégia pedagógica.** Brasília, 2013, Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4976/1/2013_LisaneCarlaSousaMoreira.pdf
Acesso em: 05 de setembro de 2024.

BLOOD, A J.; ZATORRE, R. J. "**Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion."** Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, v. 98, n. 20, p. 11818–23, 2001.

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério.** 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. **Práticas de Letramento: Leitura, escrita e discurso.** 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

CUERVO, L. **Articulações entre Música, Educação e Neurociências: ideias para o Ensino Superior.** IN: 7 SIMCAM – SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Brasília: UNB, 2011.

EUGÊNIO, Mayara Lopes; ESCALDA, Júlia; LEMOS, Stela Maris Aguiar. **Desenvolvimento Cognitivo, Auditivo e Linguístico em crianças expostas a música: produção de conhecimento nacional e internacional.** São Paulo, out. 2011, Revista CEFAC. http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/124-11.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. O **brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** 1ª Ed. São Paulo, 2012.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

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

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** Escrituras Editora e Distribuirdora de Livros Ltda., 2006.

Hu Y, Yu F, Wang C, Yan X, Wang K. **Can Music Influence Patients With Disorders of Consciousness? An Event Related Potential Study.** Front Neurosci, 2021 Apr 9;15:596636. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fnins.2021.596636. Acesso em 31 de agosto de 2024.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997.

JUNQUEIRA, Maria Lucila Guimarães. **Correlações entre a Leitura Textual e o processo de audição na Leitura Musical.** Campinas, 2015, 98 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284608/1/Junqueira,%20Maria%20Lucila%20Guimaraes_M.pdf. Acesso em: 29 de agosto de 2024.

LOPES, Maria Graciete Carramate. **Discurso: formação de valores nas canções de ninar e de roda.** Curitiba-PR, 4 a 7 de setembro de 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F. e CAMPOS, S. M. **Música e Neurociências.** Revista Neurociências, 8(2): 70-75, 2000.

NEDLEY, N. **Como sair da depressão: prevenção, tratamento e cura.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No 2, dez, 2003.

OLIVEIRA, Glicia Ribeiro de Oliveira; BARBOSA, Caroline Lopes Barbosa, HAGUIARA-CERVELINI, Nadir da Glória. **Práticas de Letramento de Mães de Crianças de Educação Infantil**, São Paulo, set. 2015. Distúrbios de Comunicação. Disponível em:

https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/21726/17730 . Acesso em: 30 de agosto de 2024.

OVERY, K.; MOLNAR-SZACKACS, I. **Being together in time: musical experience and the mirror neuron system.** Music Perception, v. 26, p. 489-504, 2009.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.

ROSA, Nereide Shilaro Santa**. Educação Musical para 1ª a 4ª série**. Editora Ática, p.15, 1990.

SALIMPOOR VN, Benovoy M, Larcher K, Dagher A, Zatorre RJ. **Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music.** Nat Neurosci, 2011; 14:257–262.

SALIMPOOR VN, van den Bosch I, Kovacevic N, McIntosh AR, Dagher A, Zatorre RJ. **Interactions between the nucleus accumbens and auditory cortices predict music reward value.** Science, 2013; 340:216–219.

SCHMIDEK, W. R. **Biodanza uma terapia do hemisfério direito**. 2005. Monografia de Biodanza, São Paulo, 2005.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E book.

TRAVIS, F.; HARUNG, H. S. e LAGROSEN, Y. **Moral development, executive functioning, peak experiences and brain patterns in professional and amateur classical musicians: interpreted in light of a Unified Theory of Performance**. Consciousness and Cognition, 20(4): 1256-1264, 2011.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Katia. **Música e Musicoterapia na Educação Infantil: a contextura dos sentidos e espaços de escuta**. In: SIMPEMUS 5, Curitiba, p.256- 260, 2008. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~simpemus/anais/AnaisSIMPEMUS5.pdf . Acesso em: 02 de setembro de 2024.

ZINI, M. See, hear, touch, taste, smell and love. Children in Europe, v.8, p.22-24, 2005 In: GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços. In: EDWARDS, Carolyn; _____; FORMAN, George. (Org). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ESTUDO DE CASO DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR E O USO DOS PROGRAMAS HAND TALK E VLIBRAS

CASE STUDY OF DEAF PEOPLE IN HIGHER EDUCATION AND THE USE OF HAND TALK AND VLIBRAS PROGRAMS

Maria Salete da Fonseca[1]
Helen Paola Vieira Bueno[2]

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar o cotidiano da realidade universitária de dois jovens estudantes surdos ingressos de escolas públicas. Esses alunos tiveram, no ensino médio, uma realidade pedagógica diferente da que enfrentam na faculdade atualmente. São alunos oriundos de instituições facilitadoras de conhecimentos, com material didático adaptável e atendendo as necessidades culturais da pessoa surda. Nesta pesquisa foram analisados como os usos dos programas Hand Talk conhecido como Hugo, que foi eleito e indicado pela ONU e do VLibras que é uma plataforma de código aberto, livre e gratuita, que traduz automaticamente conteúdos digitais em diversos suportes como textos, áudios e vídeos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) através de tradução automática e uso de um Avatar 3D. O objetivo é analisar de que maneira esses programas são realmente efetivos e eficazes no dia a dia de dois estudantes universitários. Para a realização do presente trabalho foram realizados apontamentos por meios de levantamentos bibliográficos e documentais. Também foi realizada uma pesquisa de campo e entrevista aberta com dois jovens universitários. Os entrevistados se declararam do sexo feminino e masculino, possuem idades entre 20 e 29 anos, onde a jovem deu continuidade aos estudos e o rapaz trancou sua matrícula. A investigação ocorreu por meio de entrevista aberta e individual e foi aplicada por meio da linguagem de sinais, e transcrita na língua portuguesa. Os resultados apontam que os programas ainda não são muito falhos no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem dos universitários.
Palavras-chave: 1. Educação Inclusiva; 2. Dificuldades de Aprendizagem; 3. Ensino Adaptado.

ABSTRACT

The objective of this study is to present the daily university reality of two young deaf students enrolled in public schools. These students had, in high school, a different pedagogical reality than what they face in college today. They are students from institutions that facilitate knowledge, with adaptable teaching material and meeting the cultural needs of deaf people. In this research, the uses of the Hand Talk programs known as Hugo, which was elected and nominated by the UN, and VLibras, which is an open source, free and free platform, which automatically translates digital content into various media such as texts, were analyzed. audios and

[1] Psicóloga, bibliotecária, especialização em psicologia jurídica, MBA em docência do ensino superior. E-mail: salete_bibliotecaria@hotmail.com
[2] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. E-mail: helen.bueno@ufms.br

videos into Brazilian Sign Language (Libras) through automatic translation and use of a 3D Avatar. The objective is to analyze whether these programs are effective and practical in the daily lives of two university students. To carry out this work, notes were made through bibliographic and documentary surveys. Field research and open interviews were also carried out with two young university students. The interviewees declared themselves to be female and male, aged between 20 and 29 years old, where the young man continued his studies, and the boy stopped his enrollment. The investigation took place through open and individual interviews and was applied using sign language and transcribed into Portuguese. The results indicate that the programs are still not very flawed in the day-to-day teaching-learning process of university students.
Keywords: 1. Inclusive Education; 2. Learning Difficulties; 3. Adapted Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Entender os indivíduos requer compreender que cada ser é diferente do outro. As pessoas constroem-se, em suas relações sociais a partir do meio em que convive, onde se formam as identidades multifacetadas, sendo alicerçados como sujeitos sociais e o ser humano evolui com base nas participações das inúmeras identidades de cada tempo. Vivemos em constates mudanças sendo passiveis de contínuas transformações e cada década traz consigo uma história diferenciada.

O sujeito surdo vem ganhando espaço entre a sociedade, lutando por seus direitos de igualdade. Por muitos séculos, as pessoas surdas eram privadas do acesso à educação, tidas como anormais, no entanto no século XVIII, com a inserção do uso das línguas de sinais como língua de formação para os surdos, houve uma evolução na educação e no cotidiano dessas pessoas.

Oferecendo um ensino de qualidade e eficiência, no entanto ainda há um caminho longo a percorrer para que realmente aconteça a inclusão de fato, e que estes discentes realmente receba um ensino de qualidade, adequado a sua realidade de não ouvinte, as universidades em sua grande maioria oferecem cursos de Língua de sinais (LIBRAS) para os docentes com duração inferior ao necessário para que se aprenda e possa dialogar de fato com esse aluno surdo.

As instituições juntamente com os docentes estão dispostas a ajustar o modo de lecionar, para que o aluno se sinta incluso de fato nas aulas, onde ele consiga ter a mesma compreensão dos alunos ouvintes.

O intuito deste trabalho é apresentar as dificuldades enfrentadas por uma pequena parcela da população surda que decide enfrentar o sistema de educação no ensino superior, sofrendo muito para conseguir o tão sonhado diploma, ou, quando desistem de realizar o seu sonho por falta de adequação das instituições de ensino superior.

Para a realização da presente pesquisa, será percorrido o caminho metodológico do estudo de caso, também será realizado um levantamento bibliográfico, documental e pôr fim a entrevista com dois jovens universitários surdos. Uma entrevistada é acadêmica do curso de Letras/Libras/Língua Portuguesa, que cursa a modalidade EAD, e o outro entrevistado é um ex-aluno do curso de Direito,

que trancou a matrícula no momento e que estudou na modalidade presencial, com idades entre 20 e 29 anos. A investigação se dará por meio de entrevistas individuais não estruturada e será aplicada por meio da língua de sinais, e transcrita na língua portuguesa, feita pela própria autora.

2. LINGUÍSTICA E LÍNGUA

A linguagem é um importante instrumento de comunicação, uma maneira de influenciar o outro, ela age como um sistema genérico e aberto, apto a construir história e de atender ao seu conjunto de necessidades, é o estudo científico das línguas naturais e humanas. As línguas naturais podem ser conceituadas como autocrática ou como algo que germina com o homem.

Platão e Aristóteles [...] consideravam que as coisas eram infinitas e as palavras eram finitamente determinadas pelos seres humanos, nesse sentido, a linguística estruturalista se desenvolveu.

> No entanto, Platão era naturalista quanto às palavras, acreditava que a linguagem nasce com o homem. Como uma criança com tão pouca informação em tão pouco tempo é capaz de produzir a complexidade das línguas? Buscar saber sobre os princípios que constituem a faculdade da linguagem humana, possibilita o avanço em direção à solução do "Problema de Platão". Faculdade da linguagem deve ser entendida aqui como um componente da mente humana (Quadros, 2004, p. 15).

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. A falta dela causa grandes desafios no desenvolvimento social, emocional e intelectual. A partir da comunicação, verbal ou não-verbal, é possível partilhar mensagens, ideias e sentimentos, no entanto é necessário que ela seja clara e inclusiva.

> A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a segunda língua oficial do Brasil desde 2002, quando foi oficializada pelo Ministério de Educação (MEC) através da Lei nº 10.436. Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizado pela comunidade surda do país. Ao contrário do que muitos pensam, a Libras não é universal, pois cada país possui a sua própria língua de sinais. No caso do Brasil, essa língua teve influência da língua francesa de sinais, tendo sido introduzida por Ernest Houet, fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Brasil (INES), na época de Dom Pedro I (Lei nº 10.436/2002).

No entanto a comunidade surda não aceita essa ideia de que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, pois no nosso país o número de habitantes que se comunicam por meio das libras é inferior a algumas línguas estrangeiras. Um estudo mostrou que a segunda língua mais falada no país é o Alemão, a Libras é uma das poucas línguas usadas no Brasil.

Diferente da linguagem falada, que é oral-auditiva, a comunidade surda utiliza a linguagem visuoespacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço através do uso de movimentos e expressões corporais

e faciais para se comunicar.

Assim como o Português e quaisquer outras línguas, a Libras também possui variações linguísticas, como termos regionais e gírias (Kishi; Simas, 2019). A linguagem é uma maneira de representar o mundo e se manifesta não apenas por intermédio de palavras, mas por sistemas de signos. Logo, a linguagem é um sistema que capacita o ser humano a abstrair, a conceituar e a comunicar por intermédio de signos, sejam orais, gestuais ou escritos.

2.1 Ensino superior e inclusão

Na década de 1990 houve um aumento significativo no número de pessoas surdas no contexto da educação no ensino superior, um dos fatores primordiais para essa evolução foi o reconhecimento da língua de sinais, as propostas implementadas na educação bilingue com o intuito de inserir realmente esse aluno surdo como parte integrante do ensino superior.

O público surdo nas instituições de ensino superior vem aumentando, um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) aponta que no ano de 2023, se escreveram para o Exame Nacional do Ensino Medio (ENEM) 38.101 pessoas surdas, esses tiveram atendimentos especializados tais como i) Tempo adicional; ii) Tradutor-intérprete em Língua Brasileira de Sinais (Libras); iii) Leitura labial; iv) Guia-intérprete; v) Auxílio para transcrição e vi) Sala de fácil acesso.

Esses dados mostram, que o número de pessoas com deficiência auditiva almeja dar continuidade em seus estudos. O INEP, adequou as provas e preparou o ambiente para que esse público pudesse concorrer de igual com os demais e esse pode ser um dos motivos que levou a comunidade surda a realizar o exame. Um evento como esse deixa claro a importância de um local apropriado para receber este público.

Vieira-Machado e Lopes (2016) contam que a partir da institucionalização da educação bilíngue, com a emergência da legislação específica sobre a Libras (Lei no 10.436/2002 e Decreto no 5.626/2005), a equipe técnica de educadores foi modificada.

> A Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 206 a 214) refere-se à educação superior determinando o dever do Estado para garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição (Vianna; Gomes, 2020, p. 199)

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) discorrem que o ensino será ministrado com base na seguinte conjectura: I – igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola. Uma conferencia mundial que aconteceu em Paris no ano de 1998, sobre Educação Superior que foi realizada pela UNESCO, estabelece todas as atribuições universitárias no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Corroborando com o artigo 3º da constituição Federal firmando um item que colaboram com as condutas inclusivas.

> Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiência, pois esses grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, artigo 3).

É necessário que haja uma reestruturação no ambiente educacional, onde o aluno surdo se sinta parte do processo, oportunizando igualdade de condições aos demais alunos. Sabe-se que muitas vezes, essa narração fica apenas no papel, pois a realidade é contraria ao script.

2.2 Dificuldades de permanência na universidade

Vários avanços aconteceram nas políticas públicas para o acesso e permanência em todos os níveis da Educação brasileira, dando oportunidade de ingressar nos níveis fundamental, médio e superior, onde o foco principal era oportunizar ensino aos menos afortunados, sem perder a qualidade e fazendo com que todos fossem favorecidos.

Ainda que as ações sejam para facilitar a entrada do surdo no ensino superior, as medidas implantadas são ainda ineficazes em algumas partes. A Lei 1690/15, traz a obrigatoriedade do intérprete de Libras, em sala de aula, mas os alunos do curso Ensino a Distância (EaD) tem grande dificuldade em aprender o conteúdo proposto, pois a Lei não alcança esse público.

Ainda que exista um aplicativo que traduza os conteúdos ministrados, esse programa é ineficiente pois, eles são robotizados, não transmite uma reação facial ou corporal, e a linguagem muitas vezes não condiz com a linguagem da localidade, com isso o surdo não consegue compreender com eficácia a tradução.

> Os surdos que hoje estão no Ensino Superior, no geral, carregam fortemente as marcas do Oralismo e das práticas bimodais da Comunicação Total, que perpassaram sua formação na educação básica, pois na época em que estavam no Ensino Fundamental (na década de 80-90), tiveram uma educação com instrução visando à alfabetização de ouvintes, agravando-se mais a situação de jovens e adultos surdos, considerando que em sua infância não se discutia a importância da Libras e tampouco

> se atribuía importância à língua de sinais como uma língua (Daroque, 2011, p. 21)

Mas para que de fato esse aluno seja incluído, não basta apenas inserir esse sujeito na universidade, mas é preciso ter um profissional capacitado dando voz e audição para ele. Um exemplo clássico da falta de empatia para com o aluno surdo é sobre o curso de Letras/Libras/Língua Portuguesa, o curso deveria ser todo ou no mínimo 90% ministrado através da Libras, afinal o profissional está se preparando para ministrar aulas de Libras.

É necessário ter domínio mínimo da língua, ir se adaptando com a realidade da profissão, mas ocorre ao contrário, ou seja, 10% ou menos dos vídeos tem um tradutor, explicando o conteúdo, facilitando a vida do ouvinte, mas o aluno surdo fica prejudicado, ainda que as instituições disponibilizem, os aplicativos esses são ineficazes, frustrando o aprendizado do acadêmico surdo. Na Figura 1 é possível observar o modelo do robô utilizado para interpretar as aulas.

Figura 1: Robô do programa Hand Talk



Fonte: https://www.handtalk.me/br/sobre/

Ainda que o programa Hand Talk, conhecido como Hugo, foi eleito pela ONU, em 2013, como o melhor aplicativo social, sua tradução é ineficiente, pois assim como a língua portuguesa, a Libras também tem suas variações, na hora da tradução essas variações dificultam muito a aprendizagem e o entendimento do surdo. Sem contar que o surdo é visual e precisa sentir exatamente o que se passa.

> Além de traduzir palavras e frases, o interprete de libras também é responsável por transmitir expressões faciais, gestos e nuances linguísticas presentes na língua de

> sinais. Essa tarefa exige habilidades linguísticas e culturais, bem como uma compreensão profunda da comunidade e suas necessidades de comunicação (Brasil, 2024)

É muito importante certas habilidades, para que de fato ocorra uma comunicação clara e objetiva e a expressão corporal é uma delas, fazendo toda a diferença no momento da tradução, apresentando sentimentos e emoções, sendo que isso o mecanismo robotizado não pode oferecer, abaixo segue, na Figura 2, a imagem do robô do Programa VLibras.

Figura 2: Robô do programa VLibras



Fonte: https://korntraducoes.com.br/vlibras

Ambas as fotografias são ilustrações dos robôs que fazem a tradução da língua de sinais, O VLibras é uma plataforma de código aberto, livre e gratuita, que traduz automaticamente conteúdos digitais em diversos suportes (textos, áudios e vídeos) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) através de tradução automática e uso de um Avatar 3D, tornando computadores, dispositivos móveis e websites acessíveis para pessoas surdas (Brasil, 2018). Assim como o Hugo, o VLibras não é diferente, é um mecanismo exíguo onde o surdo encontra grandes dificuldades no entendimento da mensagem proposta.

Ficando nítido a relevância de um profissional tradutor presente em sala de aula seja, física ou virtual, por mais que a tecnologia avance, ainda não substitui o homem em todas as funções. Para que ocorra uma comunicação para a pessoa surda ocorra de maneira eficaz é necessário transmitir sentimentos e emoções, e isso para a tecnologia ainda não é possível. O intérprete explora as nuances do relacionamento entre o aprendiz e o aprendizado, a importância da empatia, da comunicação clara

e da capacidade de adaptação que são elementos necessários no momento da tradução.

Compreender a linguagem como exercício social transparece dizer que ela é um meio de comunicação que facilita o sujeito estar preparado para o convívio na vida social, já que a multiplicidade das práticas discursivas induz mudanças na sociedade ao utilizar recursos da linguagem na interação dialógica, determinando temáticas e/ou ações. Ficando nítido a importância das expressões no aprendizado do surdo.

2.3 O Profissional Tradutor-Intérprete de Libras no Ensino Superior

Quando o assunto é educação, precisamos usar todas as ferramentas necessárias para que de fato ocorra um aprendizado eficaz. Em sala de aula o professor é o elo entre o conhecimento e o aprendiz e ao professor cabe a responsabilidade de transmitir o aprendizado com clareza e eficiência para que o aluno possa avançar em seus estudos. O intérprete como profissional tem a função de possibilitar e facilitar a aquisição dos conteúdos curriculares.

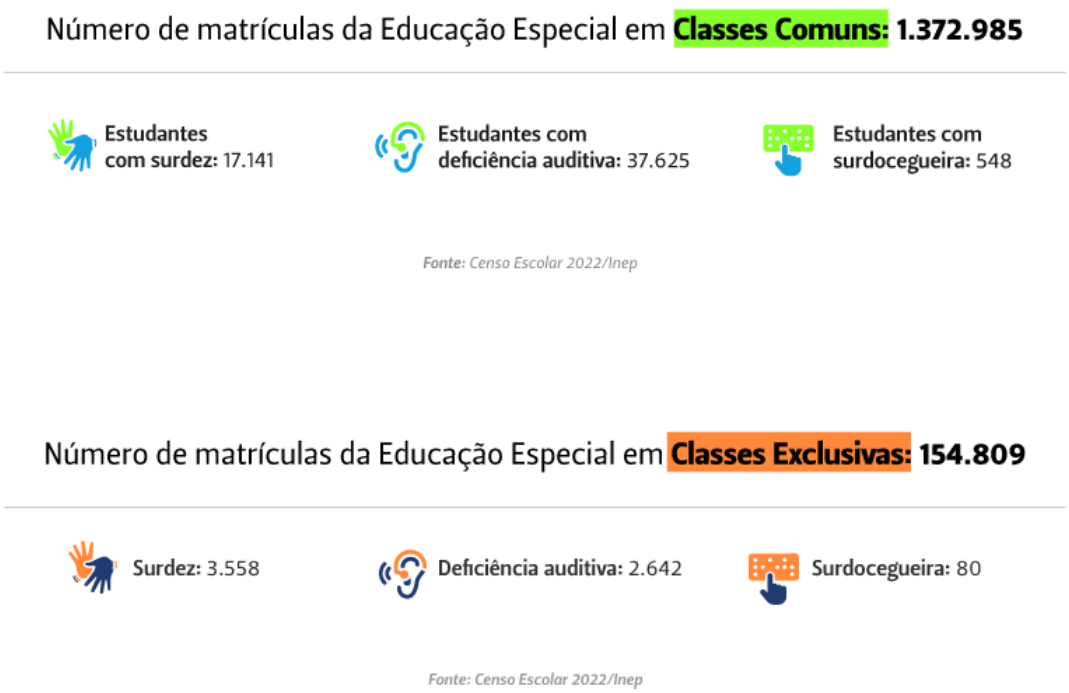
A incumbência do profissional intérprete de Libras é primordial nas escolas privadas e regulares, isto é, onde tiver um aluno surdo, é obrigatória a presença do tradutor/intérprete de libras como está previsto no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Mas não basta apenas ter o profissional em sala de aula, ele precisa ser qualificado para transmitir os assuntos concernentes. Por exemplo, um intérprete que atua em sala de aula no ensino superior, e que vai interpretar aulas do curso de Direito, deve ter um rico conhecimento dos sinais referente ao Direito, senão o aluno surdo não consegue captar as informações de maneira correta.

A instituição não deve apenas se preocupar em ter o profissional intérprete, mas precisa se atentar para a qualificação que essa pessoa tem a oferecer, e procurar ter um feddebeck do aluno surdo, afinal, ninguém mais adequando que o aluno para relatar se o objetivo está sendo atingido.

Na educação básica, diferente do ensino superior, a presença deste profissional é garantida. Dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. O Dia Nacional dos Surdos, celebrado no dia 26 de setembro, lança luz sobre a diversidade e o acesso à educação no Brasil (INEP, 2022).

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) reuniu alguns dos principais dados sobre esse público.

Figura 3: Número de matrículas na Educação Especial em classes comuns



Fonte: Censo Escolar/Inep (Brasil, 2022)

As estatísticas foram coletadas no Censo Escolar 2022, última edição da pesquisa com resultados publicados, e o Censo 2023 está em andamento. Esses dados são importantes porque podem fornecer informações para planejamento estratégico da educação nos anos subsequentes.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Para a realização deste trabalho, foi feito uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Atualmente, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes" (Godoy, 1995, p. 2).

Para a execução do trabalho optou-se por deixar os entrevistados mais livres para discorrer acerca do seus pontos de vista a respeito de cada questionamento, sendo possível fazer a coleta de informações. O propósito de deixar os envolvidos mais livres para obter suas respostas, permite uma coleta de informações de acordo com o tema. Além disso, traz elementos que tornam os resultados

mais fidedignos a pesquisa.

O estudo de caso, como abordagem, busca conhecer o porquê de um fenômeno no seu contexto real. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso se adapta às investigações de cunho social, político e antropológico das diversas modalidades. Para Vianna (2012), o seu propósito não é representar o universo, mas representar o caso, e sua finalidade é torná-lo compreensível através da particularização. Apesar de sua singularidade, é uma entidade de natureza complexa. Além disso, um discurso de estudo de caso deve facilitar ao leitor uma experiência fascinante, mas nem sempre é possível transmitir para o leitor o sentido de muitas situações.

Na pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, respeitando elementos particulares de dois casos, sem se interessar em reproduzir o universo, mas sim a experiência de cada participante.

3.2 Lócus da pesquisa

Uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

3.3 Instrumentos

Foi realizada uma entrevista não estruturada com um ex-aluno do curso de Direito e uma aluna do curso de Letras/Libras, modalidade EaD. Foi realizada a entrevistas estruturada com os alunos surdos, por meio da língua de sinais.

Segundo Brito Jr. e Feres Jr. (2011), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. Gil (1999, p. 45) conceitua entrevista como um "[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos".

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados

As entrevistas ocorreram no período compreendido entre 02 e 10 de agosto de 2024, previamente agendada com os participantes, no período vespertino, realizada e interpretado pela pesquisadora. Para a entrevista foi usado, papel, caneta e a câmera filmadora do celular. A entrevista aconteceu no espaço da biblioteca de uma instituição de ensino superior privada. O tempo de entrevista foi livre, permitindo que os participantes se expressassem de maneira clara, sem pressa e

se sentiram se a vontade para apontar todas as dificuldades encontradas durante o curso.

3.5 Público-alvo

A pesquisa foi realizada com um ex-aluno do curso de Direito presencial, e com uma aluna do terceiro semestre do curso de graduação em Letras/Libras, modalidade EaD, eles tem idades entre 20 e 29 anos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a entrevista o ex-aluno do curso de Direito afirmou que

> *as principais dificuldades encontradas durante o ingresso foi e está sendo lidar com o meio educacional, tratar com pessoas ouvintes e sem nem um conhecimento em libras, tendo que usar de estratégias como conversas pelo celular, mas que nem sempre entendem e não conseguem ser entendidos, professores sem nem um conhecimento na língua de sinais, no início do curso o intérprete não tinha muito conhecimento nos sinais voltados para o Direito.*

Já a aluna entrevistada afirmou que

> *desistiu de seu sonho pois não teve o apoio necessário*, "*as aulas on-line, sem um intérprete humano dificultou muito meu aprendizado, além das pessoas e até professores diziam que o curso era muito difícil que eu deveria escolher outro mais fácil, acabei me desmotivando e desistindo*.

O acadêmico relatou que muitas vezes faz uso da ferramenta VLibras, que foi criado para facilitar o acesso aos materiais digitais e as aulas, e disse que

> *que o programa é muito falho e acabam por preferir estudar sem o apoio do mecanismo, ainda que os sinais não são regionalizados, o programa não demonstra nem uma reação corporal ou facial, fazendo com que o conteúdo ministrado fique ainda mais confuso*.

Durante a entrevista um ponto que ambos trouxeram foi

> a *dificuldade enfrentada dentro da universidade a respeito de aprender a lidar com ambiente educacional predominante por ouvintes, sem conhecimento algum na língua de sinais, dificuldades nas interlocuções com línguas diferentes, a falta de sinais específicos para diferentes áreas do conhecimento, a luta pela manutenção e valorização de seus referenciais identitários nas interações com ouvintes, a dinâmica das aulas mediadas por tradução simultânea, levando-os a apontar a importância de a universidade repensar as estratégias de ensino considerando as especificidades dos alunos surdos e a atuação do intérprete.*

Quando perguntados sobre o que almejam para facilitar o aprendizado, responderam que

> *os professores não têm nem um tipo de conhecimento sobre a Libras, limitando a comunicação com os estudantes surdos. Onde a presença do intérprete tem que se fazer constantemente, sendo mediador desta comunicação, muitas vezes faz se uso de outras estratégias, como a escrita e gestos, no entanto nos sentimos constrangidos com esse mecanismo de comunicação que se usa, com os professores e os colegas de sala, muitas vezes vamos embora com dúvidas pois sentimos vergonha de fazer perguntas. O ideal para que a aconteça uma comunicação satisfatória é a presença da Libras, pois esta é a língua das pessoas surdas é tão importante ser utilizada nas instituições.*

Ficou claro que o processo de aprendizagem dos estudantes surdos se dá por meio do intérprete ou de gestos. Os estudantes surdos procuram se adaptar ao meio para que de alguma forma possam se comunicar e se entrosarem com os professores e colegas, mas, a falta de conhecimento da língua de sinais, por parte dos professores e dos colegas, dificulta muita essa troca de compreensão.

No mundo, tem uma média de 300 variantes da língua de sinais. Sendo responsáveis por boa parte da comunicação de surdos, representando 466 milhões de pessoas. Mesmo com um número tão grande de sinais, é necessário um esforço amplo para que a sociedade tenha conhecimento e acesso a essa língua.

> A OMS estima que, até 2050, 900 milhões de pessoas podem desenvolver surdez. Nó Brasil, existe a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é uma língua de modalidade gestual-visual, reproduzida através de gestos, expressões faciais e corporais, possuindo um alfabeto e estrutura linguística e gramatical própria. No país, cerca de 5% da população é surda e, parte dela usa a Libras como auxílio para comunicação. De acordo com dados do IBGE, esse número representa 10 milhões de pessoas, sendo que 2,7 milhões não ouvem nada. Quando o assunto é educação, a população surda se enquadra em porcentagens muito baixas de formação. Segundo estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, cerca de 7% dos surdos brasileiros têm ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução (Brasil, 2021).

Acadêmicos sejam surdos ou ouvintes, geralmente encontram dificuldades, nas interpretações dos conteúdos ministrados, principalmente ingressos do primeiro semestre na faculdade. No caso dos alunos surdos, as adversidades e os desafios ao se depararem com textos acadêmicos, que exige uma leitura pragmática, onde a escrita do texto é feita de maneira culta, traz ainda mais dificuldades na compreensão dos estudos, pois o intérprete vai apenas passar o conteúdo ministrado em sala de aula, deixando essa parte sem apoio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos nas

universidades. Durante a entrevista, os estudantes surdos participantes da pesquisa, deixaram bem claro terem conhecimento de seus direitos e deveres, e sentem que de fato não há inclusão, pois a comunicação e a interação com os ouvintes geralmente se dão por meio do intérprete.

A presença do aluno surdo em sala de aula é um desafio para o docente, pois é necessário que o professor se conscientize de que o aprendizado está sendo transmitido de fato. É necessário a elaboração de novas estratégias e métodos de ensino, que estejam adequados à realidade deste aluno. A pessoa surda faz parte da comunidade institucional, então cabe aos professores criarem condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar.

Outro fator que nos leva a analisar, é o arranjo familiar, pois na entrevista, um dos alunos surdo afirmou que a família é envolvida e presente quanto ao aprendizado educacional, oferecendo apoio e incentivos desde a infância, possibilitando o contato com a Libras, fazendo com que não desencadeie o déficit cognitivo vivenciado por muitos surdos. Somos responsáveis pela limitação da comunicação, pois a falta de conhecimento em Libras de uma boa parcela da sociedade torna se um entrave no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

Muitos surdos aprendem desde muito cedo com os pais e familiares que o contato com a língua materna dos surdos os tornam cidadãos conscientes, ativo conhecedor de seus direitos e atuante na sociedade. No entanto, esses direitos ficam restritos, pois a comunidade educacional por se tratar de um elo de aprendizado tem o dever de se atualizar, e como é colocado que a Libras é a segunda língua brasileira, podemos dizer que a população brasileira é analfabeta, pois em suma boa parte não tem nem um tipo de contato ou conhecimento com a segunda língua, fazendo com que muitos surdos não considerem a Libras como segunda língua.

Assim sendo, fica nítido a importância da população se educar, pois a Libras é tão importante como a língua portuguesa, sabemos que em média de 5% da população brasileira é surda. Muitos investem caro para ter acesso a línguas estrangeiras, enquanto várias instituições oferecem a Libras gratuitamente e devemos entender que é imprescindível termos o mínimo de conhecimento quanto a essa língua.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Dia Internacional da Linguagem de sinais procura promover a inclusão de pessoas surdas**. no Brasil, cerca de 10 milhões de pessoas apresentam algum nível de surdez. São Paulo: Alesp, 2021. Disponível em >>https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas- Acesso em: 11 de ago. 2024

BRASIL. Ministério da Economia. **O que é o VLIBRAS?** Disponível em: **https:carreiras-e-profissoes/intérprete-de-libras** <<Acesso em: 06 de jun. 2024

BRITO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em >>https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/200/186<<Acesso em: 11 de jul. 2024

Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Língua brasileira de sinais – LIBRAS. Brasília, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana**.** In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Identidades culturais:** uma discussão em andamento ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. R.; VIANA. M. V. G. Desafios do aluno surdo no ensino superior. INES, **Revista Espaço:** Rio de Janeiro. nº 53, p. 197-212, jan-jun, 2020

GONDIM, L. M. de P. **Pesquisa em ciências sociais**: o projeto da dissertação de mestrado. Fortaleza: EUFC, 1999.

GONÇALVES, H.; FESTA, P. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios Pedagógicos.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, 6, 1-13, 2013.

Costa, J. E. **Métodos de pesquisa:** introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Artmed: Sao Paulo, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISA NACIONAIS ANISIO TEIXERA. (INEP) **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira.** Censo Escolar traz algumas das principais estatísticas sobre esse público no ensino básico. Enem oferece acessibilidade; Dia Nacional dos Surdos é celebrado em 26 de setembro Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira<< Acesso em: 06 de set. 2024

Ministério do Trabalho e Educação. **Intérprete de libras**. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras. << Acesso em: 06 de jun. 2024

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre : Artmed, 2007

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1ª ed.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris, UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12- 2.html. Acesso em: 17 ago. 2024.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional.** São Paulo, IBRASA, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

KISHI, J.; SIMAS, I. **Libras:** comunicação e expressão cultural da comunidade surda. Amazonas: UFRA, 2019.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA ENTRE 2019-2024

CHILDREN'S RIGHTS IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW BETWEEN 2019-2024

Thaís Juliana Medeiros[1]
Janaína Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este trabalho tem como temática a análise dos direitos da crianças no Brasil a partir do estudo dos trabalhos publicados nacionalmente entre os anos de 2019 a 2024. Para isso foi feita uma revisão da literatura na base de dados dos Periódicos da CAPES com os seguintes descritores em saúde: "direitos da criança" e "políticas públicas" e "proteção infantil", publicados em português, com acesso aberto, sobre estudos focados nos direitos da criança no país. Foram selecionados nove artigos considerados relevantes à pesquisa, os quais foram inseridos nas seguintes categorias de análise: políticas sociais de caráter universal – saúde; políticas sociais de caráter universal – educação; políticas e programas de assistência social e políticas de garantias de direitos. Constatou-se que são necessárias políticas públicas que sejam embasadas pelos princípios da cidadania e que exista a redefinição de limites entre a atuação pública e a privada, transparência das ações, prestação de contas à comunidade, o planejamento democrático e participativo e atuações intersetoriais.
Palavras-chave: Criança. Política Pública. Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of children's rights in Brazil based on studies nationally published between 2019 and 2024. Therefore, a literature review was conducted in the CAPES Journals database using the following health descriptors: "children's rights" and "public policies" and "infant protection", published in Portuguese, with open access, on studies focused on children's rights in the country. Nine articles considered relevant to the research were selected and inserted into the following categories of analysis: universal social policies – health; universal social policies – education; social assistance policies and programs and rights guarantee policies. It was observed the need of public policies based on the principles of citizenship and the redefinition of boundaries between public and private action, transparency of actions, accountability to the community, democratic and participatory planning and intersectoral actions.
Keywords: Child. Public Policy. Sociology of Childhood.

[1] Doutorado em Psicologia, UFSCar, thaismedeiros@ufscar.br
[2] Doutorado em Educação e Professora Efetiva da UFMS, janaina.maia@ufms.br

1. INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi o primeiro marco legal dedicado exclusivamente às crianças e aos adolescentes, estabelecendo a proteção integral como princípio central. Conforme o ECA, a responsabilidade de garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes é uma prioridade da família, da comunidade, da sociedade e do poder público (Brasil, 1990, art. 4º; Epifanio, 2014). Além dos direitos fundamentais, como saúde, moradia, alimentação e educação, o ECA também aborda os direitos de ser criança e de exercer a liberdade – incluindo a liberdade de opinião e expressão, crença e prática religiosa, o direito de brincar, praticar esportes, se divertir, participar da vida familiar e comunitária sem sofrer discriminação, bem como buscar refúgio, ajuda e orientação (Brasil, 1990, art. 16; Epifanio, 2014).

Essa concepção de proteção integral trouxe profundas mudanças, especialmente para aqueles que anteriormente eram chamados de “menores em situação irregular”, ou seja, incluindo crianças carentes, que sofreram violência, cometeram atos infracionais ou se encontravam em situação de abrigo. Dessa forma, essas crianças deixaram de ser tratadas como "objetos de tutela" do Estado e passaram a ser vistas como "sujeitos de direitos" (Epifanio, 2014; Guimarães, 2017).

Portanto, para analisar as políticas voltadas para a infância no Brasil mais de 30 anos após a promulgação do ECA, o presente trabalho apresentará a perspectiva histórica sobre o desenvolvimento das políticas públicas para a infância no país. Essa análise das relações entre o passado e o presente permitirá compreender melhor os direitos da infância na atualidade. Em seguida, será discutida a abordagem adotada para a conceitualização da infância – a Sociologia da Infância. Posteriormente, serão expostos os resultados e a discussão da revisão bibliográfica, para que, ao final, sejam apresentadas as considerações finais sobre a temática.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA NA INFÂNCIA NO BRASIL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

2.1 Perspectiva histórica e política da infância no brasil

A trajetória dos direitos sociais das crianças ao longo dos séculos foi permeada por contrastes. Se, por um lado, houve períodos de violência, segregação e repressão, como nas eras colonial e ditatorial, por outro, também surgiram políticas voltadas à assistência, à cidadania e aos direitos específicos das crianças, como a criação do ECA.

Durante a colonização, com a chegada dos europeus ao Brasil no século XVI, foi imposto às

crianças indígenas um modelo de civilização europeia. Os jesuítas, que lideraram as aulas de alfabetização, escolheram os filhos dos líderes tribais para a catequização, buscando divulgar a cultura europeia e, ao mesmo tempo, prevenir possíveis revoltas indígenas. Assim, a educação infantil foi utilizada como ferramenta política e ideológica para aculturar, subjugar e escravizar os povos indígenas (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Com o crescimento populacional e o aumento da pobreza, houve um grande número de crianças órfãs e abandonadas, que foram empregadas ou enviadas para instituições de caridade. No século XVIII, muitas crianças eram deixadas nas portas de igrejas ou casas, expostas ao frio, à fome e a outros perigos. Para lidar com essa situação, foram criadas treze "rodas dos expostos" durante os períodos Colonial, Imperial e o início da República. Caso alguma criança não pudesse ser acolhida, ela era enviada para um ama-de-leite até completar três anos. Após crescerem, muitas dessas crianças acabaram nas ruas, sobrevivendo por meio da prostituição ou mendigando (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Guimarães, 2017; Passone, 2010).

No entanto, no século XIX, na Europa, houve uma campanha promovida por médicos positivistas e higienistas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que inauguraria a pediatria no Brasil. Com o apoio de instituições filantrópicas, os profissionais da saúde conseguiram abolir as "rodas dos expostos" com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil nesses ambientes. Essas mudanças refletiam o contexto histórico político e social brasileiro, com a transição do Império para a República e da sociedade escravizada para uma organização de trabalhadores, em um cenário de industrialização e de sentimento crescente de nacionalidade (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Essas transformações marcaram o início de uma nova percepção sobre a infância, atribuindo-lhe um valor social, além de promoverem o surgimento do sistema de proteção social no Brasil, influenciado pela perspectiva iluminista e humanista. A partir desse momento, a responsabilidade pela criança deixou de ser exclusiva da família e da Igreja, passando também a ser dever do Estado. Isso resultou na promulgação do primeiro Código Penal da República, em 1890, que enfatizou a importância de recursos educacionais em vez de medidas punitivas (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Com a entrada das mulheres operárias no mercado de trabalho, seus filhos passaram a ser cuidados por “criadeiras” – mulheres pobres que recebiam dinheiro para cuidar das crianças, mas que dispensavam condições materiais e afetivas adequadas. Essas mulheres chegaram a ser chamadas de "fazedoras de anjos", em razão do elevado número de mortes de crianças sob seus cuidados. Posteriormente, foram criadas redes de assistência como os “Recolhimentos para Meninas Pobres” e os “Colégios de Órgãos”, financiados pelo poder público (Guimarães, 2017; Perez;

Passone, 2010).

Até então, não havia um compromisso formal de governo com a educação das crianças. No entanto, em 1879, uma mudança ocorreu com o Projeto de Reforma de Leôncio de Carvalho, que, no seu artigo 2º, determinou a criação de Jardins de Infância para crianças de três a sete anos. Em 1899, o médico Moncorvo Filho foi pioneiro na criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAIB), que tinha como objetivo a fundação de creches e pré-escolas para crianças menores de oito anos (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Dessa forma, o aumento no número de creches e escolas ocorreu não apenas por causa das demandas políticas e econômicas da sociedade moderna, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças nas estruturas familiares, mas também em função dos avanços da Psicologia e da Sociologia. Essas disciplinas trouxeram novas visões sobre a infância, a família e o gênero, destacando especialmente como a educação pode moldar a criança para se tornar um adulto produtivo e ajustado às normas sociais (Perez; Passone, 2010).

Nesse cenário, as primeiras políticas públicas e intervenções externas para a infância visavam mais à proteção da sociedade e à "salvação e regeneração" das crianças consideradas criminosas, do que propriamente à proteção da infância em si. As famílias dessas crianças eram frequentemente responsabilizadas e punidas. As abordagens para lidar com esse público baseavam-se, de um lado, na moralidade, tutela e prevenção da criminalidade dos "menores", e, de outro, no incentivo para que as crianças se tornassem produtivas, com potencial para se adaptarem à sociedade sem futuro (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Em 1920, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que permitiu a reflexão e o debate sobre possíveis medidas de assistência e proteção para os "menores abandonados" e "delinquentes". Como resultado desse evento, foi promulgado o Código de Menores, em 1927. Essa legislação previu a inspeção da saúde das crianças e instruções em casos de abandono, incluindo a retirada do pátrio poder dos pais, internação e repressão. Além disso, no capítulo 9 do Código, que tratava da regulamentação do trabalho infantil, proibia-se o trabalho de crianças menores de 12 anos e estabelecia-se uma jornada máxima de seis horas diárias para menores de 18 anos (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Otenio, Otenio e Mariano, 2008; Perez; Passone, 2010).

Na década seguinte, ocorreu a criação do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, entre 1930 e 1934, seguida pela ditadura do Estado Novo, liderada por Getúlio Vargas (1937-1945). Esse período marcou a transição de uma sociedade predominantemente agrária para uma urbano-industrial. Caracterizado como autoritarismo populista, foi uma fase de repressão aos movimentos políticos e concentração de todo o poder nas mãos de um ditador (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado pelos ideais da Escola Nova. Seus princípios defendiam a valorização dos interesses e necessidades das crianças, o desenvolvimento natural, o caráter lúdico das atividades infantis e a crítica à escola tradicional. No entanto, o movimento fez críticas, como o fato de beneficiar mais as crianças socialmente privilegiadas, que frequentavam jardins de infância, em detrimento das crianças das classes populares, que frequentavam os parques infantis (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Na década de 1940, surgiram novas instituições assistenciais, como o Departamento Nacional da Criança (DNC), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Essas entidades mobilizaram recursos para atender às crianças pobres, adotando uma abordagem assistencialista, higienista e repressiva. Nos anos seguintes, durante o governo Vargas, foram criados vários documentos legais que garantiriam reformas, pensões e regulamentação dos direitos trabalhistas, incluindo a exigência de um local para que os filhos das mães operárias pudessem ser amamentados. Essas leis ajudaram a consolidar uma "cidade regulada", baseada em uma estratificação profissional, sem um código de valores políticos (Guimarães, 2017; Otenio, Otenio e Mariano, 2008; Perez; Passone, 2010).

Em 1946, foi apresentado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fundamentado em princípios liberais e democráticos. No entanto, devido aos debates sobre a gratuidade e obrigatoriedade da educação pública, a aprovação da lei foi adiada por 15 anos, sendo finalmente regulamentada em 1961. Essa legislação regulamentou o ensino privado associado ao religioso (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Com o golpe militar de 1964, foi criada a rede nacional da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Em 1970, ocorreu a incorporação do patrimônio material e as atividades rotineiras do SAM, que foi extinto no governo de Castelo Branco. Quase uma década depois, em 1979, o Código de Menores foi aprovado, reafirmando a doutrina da "situação irregular do menor", que considerava o "menor" sujeito de direitos apenas se estivesse em situação de patologia social, o que justificava sua institucionalização pelo Estado como réu e algo de disciplinas jurídicas e assistenciais (Guimarães, 2017; Otenio, Otenio e Mariano, 2008; Perez; Passone, 2010).

Assim, mesmo ao longo de várias décadas, persistiram diferenças profundas entre a educação de crianças pobres e de classe média. As primeiras recebiam uma educação assistencial ou compensatória, focada em suprir carências básicas, como abrigo, proteção, guarda e alimentação. Já para as crianças de classe média, a educação visava o desenvolvimento afetivo e cognitivo, além de uma função socializadora e recreativa. Para tentar modificar esse cenário, foram criados programas compensatórios que buscavam preencher lacunas culturais, alimentares e afetivas das crianças. Nas

décadas de 1970 e 1980, o Estado realizou investimentos de baixo custo, com caráter assistencialista, para atender os filhos dos trabalhadores nas creches, fornecendo itens básicos como materiais de higiene, descanso e alimentação (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Com o fim do Regime Militar e a organização da sociedade contra a ditadura, ocorreram grandes mobilizações e manifestações populares que resultaram na criação de uma nova Constituição, promulgada em 1988. A partir disso, foram desenvolvidas legislações importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei Orgânica de Saúde (LOS/1990), a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA/1991), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Outras legislações também surgiram, como a Lei Orgânica de Segurança Alimentar (LOSAN/2006) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), garantindo diretrizes para políticas sociais básicas específicas para atender as necessidades da população, como saúde, educação, cultura, alimentação, lazer e profissionalização (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Otenio, Otenio e Mariano, 2008; Perez; Passone, 2010).

Contudo, mesmo com um arcabouço legislativo sólido, recentemente, houve a inserção de novos atores no campo das políticas sociais externas para a infância, especificamente o chamado terceiro setor, que incluiu tópicos de serviços na área social e a ampliação da atuação das organizações de caráter público, como ONGs. Com a diminuição da ação dos movimentos sociais, esses novos atores passaram a ocupar os espaços públicos, promovendo ações filantrópicas e assistenciais. Essas práticas, conforme a trajetória política e social descrita, remetem às antigas abordagens de caridade, benevolência e assistencialismo, marcadas por dependência e clientelismo, características que precedem os direitos civis, políticos e sociais garantidos a partir de 1988 (Araújo *et al.*, 2014; Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

O terceiro setor impulsionou o crescimento das fundações empresariais, entidades caritativas, filantrópicas e organizações sociais, que acabaram reforçando a ineficiência do Estado ou a incapacidade do governo de realizar intervenções pautadas nos princípios de cidadania. Como alternativa considerada mais eficaz, o mercado é sugerido como promotor de eficiência nas ações externas para as crianças (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

Nesse contexto, onde coexistem práticas assistencialistas e a atuação estatal, surge um risco para a efetiva garantia dos direitos civis, políticos e sociais no atendimento à infância. Por isso, é urgente promover debates, redefinir limites e alinhar novamente essas ações aos preceitos éticos, políticos e sociais estabelecidos no arcabouço legislativo brasileiro (Guimarães, 2017; Perez; Passone, 2010).

2.2 Sociologia da Infância

Desde o final do século XX até os dias atuais, apesar do reconhecimento da criança como sujeita de direitos, muitos desafios ainda persistem para que as infâncias sejam vistas como titulares de direitos a serem efetivamente garantidas. Um exemplo é a baixa frequência escolar entre crianças e adolescentes de 11 a 19 anos no Brasil. Segundo dados da Unicef (2022), cerca de 2 milhões de jovens dessa faixa etária não estão frequentando a escola (Raminho; Gonçalves, 2023).

Nesse sentido, conforme apontam Sarmento (2013) e Castro e Carvalho (2022), atualmente, os direitos das crianças são amplamente proclamados, como os previstos na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/1996. Esses direitos incluem o aprendizado e o desenvolvimento nas diversas modalidades de ensino, valorizando aspectos como convivência, brincadeiras, participação, exploração de materiais, diferentes formas de expressão e autoconhecimento. No entanto, ainda perseveram restrições sociais severas às condições de vida das crianças, especialmente as mais pobres. Muitas delas enfrentam situações como envolvimento com o tráfico de drogas, exploração pelo trabalho infantil, violência urbana, fome, guerra e degradação ambiental. Embora haja um reconhecimento da autonomia e cidadania das crianças, seus espaços e tempos são frequentemente limitados por uma agenda de atividades variadas (como balé, informática, idiomas, esportes e artes), restrições de circulação no ambiente urbano e a influência intelectual imposta pela indústria cultural (jogos eletrônicos, internet, *fast food*, filmes e séries) (Sarmento, 2013).

A sociedade geralmente enxerga a criança como alguém que deve atender às expectativas do mundo adulto, obrigada a se submeter às alheias, desprovida de poder, sem identidade própria, vulnerável e dependente dos cuidados e da proteção dos adultos que exercem autoridade. Nesse contexto, as crianças são percebidas como futuros adultos que deverão se integrar e contribuir para a ordem social, não como indivíduos com necessidades e desejos próprios. As suas vontades são tratadas como problemas sociais que precisam ser resolvidos para evitar que se tornem uma ameaça à sociedade. Como resultado, tanto os adultos quanto as instituições educacionais posicionaram as crianças à margem da estrutura social, desprovidas de uma cultura própria e passivas, tornando-os alvos de manipulação e controle por parte dos que estão ao seu redor (Corsaro, 2011; Raminho; Gonçalves, 2023; Sarmento, 2013).

Por outro lado, a Sociologia da Infância propõe uma visão da infância como um conceito vertical, não linear, sem um início e um fim claramente definido. A imaginação da criança é caracterizada por uma rede de circuitos, imagens, *insights* e reflexos que se interligam e se alternam. Assim, é inadequado compreender a infância apenas sob a perspectiva de questões biológicas, teleológicas ou universais do desenvolvimento, como sugerido pelas teorias de Piaget. É necessário

promover uma reflexão que leve a uma visão inovadora, acolhedora e valorizadora das infâncias, permitindo a construção de uma nova perspectiva no entendimento das crianças, acompanhando-as como atores sociais, identidades e agentes capazes tanto de transformar a realidade, quanto de criar a partir da interação com diversas práticas de socialização, como escola, família, igreja, redes sociais, arte, música, dança e teatro, entre outras. Com essa perspectiva, as infâncias são vistas como construções que emergem de movimentos sociais e históricos, ocorrendo tanto como produtos quanto como agentes de transformação social. As crianças têm a capacidade de contribuir e aprender com aqueles que convivem, moldando suas interpretações a partir de suas experiências cotidianas. Essa relação mútua de influência e ser influenciada é conhecida como agência (Castro; Carvalho, 2022; Raminho; Gonçalves, 2023; Santos, 2012; Sarmento, 2013).

O tempo da criança abrange tanto o presente quanto o passado, manifestando-se através de seu próprio contexto e de sua singularidade, além das expectativas impostas pela estrutura social. Ao entrar no mundo, a criança se depara com um ambiente que regula uma determinada concepção de infância, influenciada por fatores como gênero, raça, classe social e sexualidade. Em relação ao gênero, existem comportamentos esperados para meninos e meninas, que são frequentemente reforçados pelos adultos. No que diz respeito à raça, as interações dos adultos podem transmitir carinho ou preconceito, diferenciando a criança negra da não negra. A partir dessas interações, os ideais de beleza e os comportamentos esperados são incentivados pelos adultos: força para os meninos e delicadeza para as meninas, perpetuando estereótipos sociais. Os corpos, portanto, são moldados, civilizados e discriminados. Contudo, as crianças também desafiam essas normas sociais ao brincar, em que encontram novos significados ao criar e recriar. Elas não são seres passivos e submissos; ao contrário, se subjetivam, se reinventam, se opõem e experimentam. Cada criança é única e singular (Santos, 2012; Sarmento, 2013).

Nesse sentido, a educação infantil tem a possibilidade de compreender a realidade da criança por meio das relações que ela estabelece com seus colegas, bem como sua identidade e representações sociais. Assim, o professor considera, nesta perspectiva as diversas culturas infantis e a variedade de identidades histórico-culturais, incluindo crianças quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, aquelas que trabalham no campo e que vivem em situação de vulnerabilidade social, além das crianças que, apesar de terem condições financeiras satisfatórias, não possuem cuidado e atenção. A educação desempenha um papel social, cultural e político, interligando aspectos afetivos, físicos e cognitivos na construção de uma aprendizagem significativa para as crianças (Castro; Carvalho, 2022; Raminho; Gonçalves, 2023; Santos, 2012). De acordo com Freire (1977), o educador deve ter formação, sensibilidade, afetividade, escuta atenta, conhecimento e flexibilidade metodológica para que as crianças se sintam envolvidas no aprendizado, tenham voz, sejam protagonistas.

Portanto, o desafio da Sociologia da Infância é identificar e desconstruir os modelos existentes que rejeitam o novo, a invenção e a noção de criança como agente, em prol da padronização de comportamentos e instituições. É essencial adotar uma perspectiva que se aproxima da categoria geracional conhecida como infância, registrando as crianças como sujeitos com voz e protagonismo nos diversos contextos em que se inserem. **“**Conduzir uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia real das crianças é algo que a análise sociológica da infância pode ajudar a construir” (Sarmento, 2013, p.42)

3. DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho constituiu-se como uma revisão da literatura com o objetivo de investigar os direitos da criança no país. Para isso, foi feita uma pesquisa nas bases de dados Portal Periódicos da Capes com os seguintes descritores em saúde (DECS): “direitos da criança” e “políticas públicas” e “proteção infantil . Optou-se por escolher somente artigos publicados no idioma português, entre os anos de 2019 e 2024, com acesso aberto, para avaliar as políticas sobre direitos da criança no país após mais de 30 anos da promulgação do ECA. A investigação embasou-se no ECA e nas leis brasileiras e por isso a pesquisa exclusiva do Portal Periódicos da Capes.

Assim, foram obtidos 43 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, foram excluídos 27 textos que não atenderam aos seguintes critérios: pesquisas com alinhamento ao tema da pesquisa e aquelas que não disponibilizaram o texto completo. Desse modo, foram escolhidos 15 artigos para a leitura na íntegra, dos quais foram selecionados 9 para discussão no presente trabalho.

Após a leitura do material, os artigos foram organizados de acordo com os direitos das crianças e dos adolescentes presentes no ECA, que estabelece quatro linhas de ações principais: a) políticas sociais de caráter universal como saúde, alimentação, educação, moradia, etc. (art. 87, item 1); b) políticas e programas de assistência social (art.87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem; c) as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso e opressão (art.87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art.87, IV); d) as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art.87, item V).

Desse modo, foram determinadas as seguintes categorias de análise: políticas sociais de caráter universal – saúde (quatro artigos); políticas sociais de caráter universal – educação (dois artigos); políticas e programas de assistência social (dois artigos) e políticas de garantias de direitos (um

artigo). Em relação às políticas de proteção, não foram identificados artigos alinhados a esses direitos.

3.1 As políticas de caráter universal – saúde

Nessa categoria são abordados quatro estudos que discorrem sobre os temas do aleitamento materno, a vacinação infantil e a educação hospitalar.

As autoras Ortelan, Venancio e Benicio (2019) falam sobre as práticas de amamentação, especialmente o aleitamento materno exclusivo (AME) associado ao baixo peso ao nascer (peso inferior a 2.500 gramas), as quais influenciam no processo saúde-doença do desenvolvimento infantil em médio e longo prazos. Por não existirem dados nacionais sobre os fatores relacionados ao AME em lactantes nascidos com baixo peso, menores de seis meses, e pela estabilidade dos números sobre a amamentação do país, fez-se necessário uma análise pormenorizada da temática. Diante dessa lacuna, as pesquisadoras objetivaram avaliar os fatores individuais e contextuais associados ao aleitamento exclusivo (AME) em lactentes com baixo peso ao nascer, menores de seis meses e residentes em 64 municípios brasileiros. Para isso, foi realizado um estudo transversal que abrangeu os 2.745 lactentes com baixo ao nascer menores de seis meses da Pesquisa de Prevalência de Aleitamento Materno (2008).

Como resultados, constataram que o trabalho materno é um dos principais motivos para a interrupção da amamentação ou para o desmame precoce. Assim, a licença maternidade possui um efeito protetor para todos os lactentes menores de seis meses. Além disso, faz-se necessário que existam intervalos durante o expediente, em salas reservadas, para que ocorra a amamentação no trabalho. Tais políticas favoreceriam tanto a amamentação quanto na redução do absenteísmo e na melhora do desempenho laboral. Outra medida sugerida é o investimento público para aumentar o número de hospitais credenciados ao Hospital Amigo da Criança (HAC) no país, além da expansão dos Banco de Leite Humano (BLH) para outros municípios brasileiros, os quais oferecem suporte ao aleitamento materno, bem como o oferecimento de orientações, palestras e treinamentos sobre a importância de coletar e distribuir leite humano com qualidade e certificação. Por fim, e não menos importante, o apoio dos profissionais da saúde durante o processo de amamentação, na discussão de estratégias após a alta hospitalar e na formação de grupos de apoio é fundamental para o sucesso do aleitamento materno.

Portanto, suscita-se ser realizadas diversas políticas e estratégias para garantir o apoio e a proteção às lactantes com baixo peso ao nascer: legislação, investimento financeiro, políticas, condições de trabalho flexíveis e serviços de saúde qualificados e credenciados. Com essa diversidade de ações é possível oferecer apoio para uma amamentação adequada que resulte na diminuição da

mortalidade neonatal, infantil e materna.

No texto de Siqueira e Tatibana (2022) objetivou-se analisar a cobertura vacinal infantil no Brasil, principalmente o impacto que a Política Nacional de Humanizações vem sofrendo com os movimentos de antivacinação, principalmente no período pandêmico. Para isso, buscou-se utilizar da pesquisa exploratória, envolvendo um levantamento bibliográfico, tais como artigos científicos dispostos em revistas jurídicas.

Como resultados, observaram que há uma significativa diminuição na cobertura vacinal infantil, o que pode comprometer o dever de assegurar o melhor interesse da criança, além de sério risco de violação aos direitos fundamentais à saúde e, consequentemente, ao direito à vida da criança. Segundo o Ministério da Saúde (2018), as causas podem estar na crença de que não há mais necessidade de vacinar, desconhecimento dos esquemas vacinais preconizados nos calendários, profissionais da saúde insuficientes para atender a demanda e sem a devida capacitação, a manutenção insuficiente do Sistema de Informações do Programa Nacional de Imunizações – SPNI, até mesmo a falta de tempo dos pais. Adicionalmente a este cenário, há o movimento antivacinas, que questiona a obrigatoriedade em relação a determinadas vacinas, além da disseminação de notícias falsas sobre a eficácia das vacinações fornecidas pelo Programa Nacional de Imunizações, especialmente nas redes sociais.

Um modo de tornar mais eficaz a cobertura da vacinação infantil é a partir da ação conjunta entre o Estado, a sociedade e os pais. A partir da Política Nacional de Imunização, o primeiro deve fornecer dados sobre os benefícios da vacinação, com informações que combatam a propagação de notícias falsas e que não deixem margem para dúvidas quanto a sua relevância da vacinação, em uma gestão com transparência e rica em informação. Concernente a sociedade e os pais, eles devem consultar os profissionais da saúde que tenham confiança para que eles expliquem sobre os benefícios das vacinas e os dados das doenças que pretendem combater, proporcionando maior conscientização a todos os brasileiros.

Em uma abordagem também a respeito do contexto pandêmico, o texto de Penello e Nogueira 2022 aborda o reconhecimento do Paradigma do Cuidado em contraposição ao da Dominação como balizador das ações para atenção integral às brasileiras e brasileiros desde a sua primeiríssima infância, presente na Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis existente na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança e Aleitamento Materno no âmbito do SUS.

Como resultados, constatou-se que é necessário que exista uma maior interação e ampliação das ações de saúde para que se pode intervir nas desigualdades entre diferentes grupos e indivíduos. O SUS e a ciência são partes efetivas desse processo/projeto civilizatório, no qual provê condições de segurança para todos os brasileiros. Faz-se necessário o financiamento de projetos que fortaleçam a

construção e a implantação de políticas públicas voltadas para a Atenção Integral às crianças brasileiras e seus cuidadores, além da implantação em todo o território nacional do Plano Nacional Primeira Infância (RNPI), desenvolvido pela Rede Nacional Primeira Infância e os planos municipais que seguem suas diretrizes e ações. Portanto, deve-se instaurar um ambiente favorecedor à vida na luta pela saúde em todas as políticas e na busca pelo Cuidado em todas as políticas.

Na perspectiva do Cuidado e Ambiente Favorecedor à Vida, o artigo intitulado "Classe Hospitalar e o direito à educação da criança hospitalizada" objetivou realizar uma reflexão sobre o direito à educação da criança em condição de enfermidade e de hospitalização, tomando como cenário a realidade do processo educacional desenvolvido na classe hospitalar de um hospital público estadual situado na região metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, na correlação com a legislação que apregoa a manutenção da educação para crianças e adolescentes hospitalizados. Trata-se de um estudo qualitativo realizado a partir da observação direta e a realização de entrevistas com profissionais da saúde da classe hospitalar investigada. A utilização do estudo de caso como estratégia dessa pesquisa mostrou-se fundamental para a reflexão sobre o atendimento educacional na classe hospitalar investigada. Os dados obtidos foram tratados pelo método da Análise de Conteúdo.

Como resultados, constatou-se que, embora a prática educativa das classes hospitalares seja formalmente reconhecida pela legislação no campo da educação, sua realização esbarra em condições objetivas de estrutura, recursos e articulação com as escolas. Foi possível extrair que embora o acesso à educação seja viabilizado na classe hospitalar, o direito à educação escolarizada não necessariamente está assegurado, pois a própria gestão pública deixa de cumprir com suas competências para a viabilização da classe hospitalar como política educacional.

Dessa forma, apesar da legislação que respalda a educação de crianças e adolescentes hospitalizados, ainda não há uma política bem delineada para tratar das peculiaridades das classes hospitalares. Ainda persistem lacunas quanto às formas de atuação do professor, o vínculo de trabalho dos docentes, bem como inexiste uma formação específica para o trabalho na classe hospitalar, o que na prática implica uma série de indefinições que, inevitavelmente, afetam a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Os quatro artigos evidenciam a necessidade de o campo da saúde possuir uma abordagem do Cuidado e Ambiente Facilitador à Vida, que privilegie o favorecimento da saúde integral das crianças. Para isso, são necessários investimentos em políticas de formação e capacitação de profissionais, atuação intersetorial da saúde, investimento financeiro, políticas, condições de trabalho flexíveis para as mães, educação em saúde e serviços de saúde qualificados e credenciados.

3.2 As políticas de caráter universal – educação

Neste tópico são abordados dois artigos a respeito da educação das crianças no país, ambos recorrendo a uma perspectiva histórica para a compreensão do ensino contemporâneo.

No artigo de Marques, Pegoraro e Silva (2019) traçou-se a trajetória histórica e política da educação infantil no país. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica abrangendo as perspectivas históricas e políticas com o objetivo de discutir algumas questões relacionadas ao atendimento das crianças de zero a cinco anos. De acordo com os autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), entre outras legislações do campo da educação infantil, introduziram uma série de inovações na Educação Básica, como a integração das creches nos sistemas de ensino junto com as pré-escolas (primeira etapa da Educação Básica). Além disso, também foi reafirmado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, conforme garante a constituição nacional. Essa Lei possibilitou ainda a autonomia das escolas em relação à flexibilidade na organização do currículo e na pluralidade de métodos pedagógicos para a ocorrência do desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

Apesar das leis, no país, há um cenário de falta de financiamento público, currículos organizados por campos de experiência em escolas sucateadas e sem um programa de formação de professores em serviço, bem como o aumento das instituições filantrópicas, o que retoma momentos anteriores da história em que, novamente, tem-se uma educação assistencialista no atendimento de crianças de zero a três anos. No caso das crianças de quatro a cinco anos, há uma volta à educação compensatória, centrada na antecipação da escolarização.

Em uma perspectiva também analítica e crítica, no artigo de Domiciano (2020) foram analisados os efeitos da transferência de gestão de Centros de Educação Infantil do setor público para o privado para o atendimento à Educação Infantil pública em Campinas-SP. Os aportes financeiros para a sua consecução provinham do governo municipal a partir da aprovação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), em 2007, por meio da Lei Municipal n.º 12.884. Como método, focou-se na análise das matrículas públicas e privadas, nos repasses de recursos às instituições privadas e nas características gerais do PAEEI, no período de 2007 a 2014, compreendendo o primeiro ano de vigência do PAEEI, seguindo até o último ano para o qual os dados estavam disponíveis. Além disso, a autora fez a análise da legislação relacionada ao Programa, as matrículas e o relatórios municipais de acompanhamento e financiamento.

Como resultados, constatou-se que o PAEEI está inscrito na denominada Nova Gestão Pública, que possui uma "rede" de provedores privados, os quais disputam a gestão e os recursos

públicos. Como consequência, a cidade de Campinas-SP apresenta desigualdades no atendimento à criança pequena por direcionar essa etapa da educação básica aos interesses da iniciativa privada, em uma lógica privatizante e mercadológica. Além disso, essas articulações público-privadas escancaram problemas circunscritos a essas relações, como as dificuldades no controle social, falta de transparência no uso dos recursos públicos, favorecimento do capital em detrimento dos direitos sociais e históricas relações clientelistas, desfavorecendo o direito humano educacional. Por tudo isso, faz-se necessário que existam pesquisas sobre a privatização e a defesa da manutenção da educação sob a gestão, o financiamento e a oferta pública.

Os dois textos presentes nesta categoria fazem análises históricas e críticas sobre a educação brasileira da atualidade. Embora existam legislações inovadoras na educação, constata-se a insuficiência de financiamento público, escolas precarizadas, falta de capacitação dos professores e o aumento das instituições filantrópicas e privatizadas, as quais retomam momentos anteriores da história em que a educação possuía, por um lado, um caráter assistencialista orientado para os pobres e, por outro lado, um ensino de qualidade destinado a grupos privilegiados da sociedade.

3.3 As políticas e programas de assistência social

Os dois estudos a serem abordados na categoria discorrem sobre o Programa Criança Feliz (PCF) e sua efetividade e intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância - da gestação até os primeiros 6 anos, considerando sua família e seu contexto de vida.

O Programa “Criança Feliz” (PCF) foi criado em 2016 pelo governo Temer por meio de um decreto, financiado pela Função Assistência Social. O PCF é instituído pelo Decreto nº 8.868/16 (alterado pelo Decreto 9579/18) e prevê o acompanhamento das crianças no período da primeira infância e gestantes, e tem uma das principais atividades a visitação às famílias público alvo.

Os autores Almeida *et al*. (2022) pretendem contribuir para a compreensão dos aspectos que caracterizam as interações entre o Governo Federal e os governos locais para implementar o PCF. Para isso, foi realizado um levantamento dos documentos existentes junto ao portal da transparência dos municípios. Em sua maioria, foram facilmente acessados, apenas em um caso os dados não foram localizados em uma amostra de 11 cidades. São elas: Santo Antônio do Leverger (MT); Carauari (AM); Correntina (BA); Baraúna (PB); Duas estradas (PB); Pilões (PB); Japi (RN); Montanha (ES); Catuti (MG); Miguel Pereira (RJ) e Poá (SP).

Nos Planos Plurianuais (PPA) dessas cidades, constatou-se que muitos dados foram preenchidos por mera formalidade, ou seja, como itens a serem apenas cumpridos. Assim, foram

observadas a ausência ou irrelevância de diretrizes, objetivos, metas, indicadores e planos de ação, falta de elementos presentes no planejamento estratégico e por um inadequado sistema de governança, que se caracteriza por mecanismos de coordenação, participação e transparência. Além disso, em uma análise dos aspectos que caracterizam um plano estratégico foram identificadas lacunas que apontam para uma ausência de alinhamento entre os dois níveis de governo. No nível federal, são estabelecidas as barreiras de entrada no PCF e condições de permanência, cabendo ao nível municipal cumprir essas regras. Entretanto, não foi identificada nos documentos analisados a sistemática de acompanhamento que deve ocorrer ao longo de todo o processo, o que limita não apenas o alinhamento, mas também o processo de aprendizado de políticas e seu desenvolvimento coletivo.

Com poucas exceções, os municípios mencionaram ações específicas para assistência às crianças e adolescentes e alguns sequer indicaram as ações para a primeira infância. Apenas as cidades de Japi (RN) e Baraúna (PB) apresentaram um conjunto de requisitos alinhados com os métodos de planejamento estratégico e de práticas de governança multinível. Para estudos futuros, os autores sugerem uma análise mais minuciosa sobre os PPAs desses municípios que se destacaram em relação às práticas de planejamento estratégico e governança por meio de entrevistas em profundidade.

Outro estudo com o objetivo de analisar o PCF está no artigo de Soares (2022). Nesse estudo intencionou-se identificar os rumos da Assistência Social no Brasil a partir de 2016 a partir da análise dos rumos da política de Assistência Social no Brasil após a intensificação neoliberal ocorrida neste período. Para isso, foram analisados os programas PCF e Auxílio Brasil, implantados após 2016. Como resultados, foi possível identificar não só que os elementos que haviam sido superados pelos avanços das legislações da política de Assistência Social e implantação do SUAS foram retomados, mas também que os serviços socioassistenciais começaram a ter cada vez menos recursos para a sua efetivação, o que comprometeu a qualidade dos serviços prestados e o próprio financiamento dos equipamentos da Assistência Social. Além disso, o programa não preservou a intersetorialidade, mas tentou abarcar as funções de outras políticas sem ter o potencial necessário para a execução.

Outra crítica ao PCF está na responsabilização da proteção social à família, em uma lógica de desresponsabilização do Estado. O Programa prevê orientar as famílias nos cuidados com os filhos, imputando aos pobres uma incapacidade para lidar com os filhos e culpabilizando-os pela desproteção de seus integrantes. Além disso, outra crítica ao PCF está no fato de dar enfoque apenas na criança e no seu cuidador, personificado na figura da mãe, desconsiderando o núcleo familiar e reforçando o papel social de cuidadoras das mulheres.

Para a autora, outro programa que exemplifica essa lógica de desmonte de direitos é o Auxílio Brasil, que modifica o programa Bolsa Família para introduzir elementos mais condizentes com a lógica neoliberal. O Programa Auxílio Brasil foi implantado para substituir dois programas até então

existentes, o programa Bolsa Família e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). O programa foi instituído por meio da Medida Provisória n.º 1061, de 9 de agosto de 2021. Inicialmente, ele aumentou o valor do benefício de transferência de renda que era efetuado pelo Programa Bolsa Família, porém ele não conferiu um acréscimo condizente com o significativo aumento da inflação. Além disso, ele ofereceu uma ampliação no número de famílias atendidas (de 14 para 18 milhões de pessoas), porém ainda insuficiente para a demanda de brasileiros em situação de pobreza e pobreza extremas existente no país. Outra medida que acompanha o Auxílio Brasil, regulamentada pela Lei 14.431/2022, permitiu que os beneficiários realizem empréstimos nos bancos com a garantia do auxílio, o que pode gerar uma dependência do setor financeiro, pois as famílias, na urgência da fome, podem aderir ao empréstimo com alta taxa de juros.

Portanto, nas análises dos programas Criança Feliz e Auxílio Brasil presentes nos artigos foi possível identificar que ocorre uma sobreposição da perspectiva da meritocracia em detrimento do direito, e do controle sobre a pobreza. O PCF retoma ainda vários outros elementos contidos nos primórdios da política da Assistência Social, tais como a sobreposição de serviços, falta de profissionalismo, de transparência e de efetividade, além da tutela e culpabilização dos pobres que não são considerados sujeitos de direitos.

3.4 As políticas de garantia de direitos

No artigo das autoras Guimarães e Guimarães (2020), elas refletem sobre o Estatuto da Criança e da Adolescente (ECA) no momento em que ele completa 30 anos de sua implementação. Para discorrer sobre o tema, as autoras abordaram o processo de construção histórica da infância, que se inicia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, na qual a criança foi reconhecida como sendo objeto de cuidados e proteções especiais. A seguir, houve a criação de um instrumento próprio para os direitos da criança – a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. Para subsidiar a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, foi aprovada em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que se configurou como um instrumento normativo de direito internacional, com previsão da obrigação dos países participantes. Nessa direção, o Brasil assinou-a e a incluiu no ordenamento jurídico nacional, a partir do registro com o Decreto n. 99710, de 21 de novembro de 1990. Influenciada por essas políticas, a Constituição Federal de 1988 inseriu a Doutrina da Proteção Integral, explícita nos artigos 227 à 229, na qual reconheceu a criança possuindo dignidade própria e sujeito de direito, sendo a educação como um direito fundamental. Outra política fundamental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9394/96), inscrita como um direito prescrito por ordem político-jurídica democrática.

Entretanto, apesar desses regimentos, a família, a sociedade e o Estado estão ainda sendo influenciados pelas demarcações anteriores da infância, as quais defendiam, por um lado, medidas repressivas-punitivas, por outro, a educação associada a assistência social com viés religioso. Logo, o maior desafio do ECA é sair dos modelos ideais e dos princípios gerais a caminho da realidade prática. Na contemporaneidade, constata-se que a elaboração e execução de políticas direcionadas para a atenção integral da criança e do adolescente não estão sendo efetivas e promotoras dos direitos fundamentais, como uma vida digna a todas as crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análises dos textos, observou-se que nas políticas universais, referentes ao sistemas de saúde e educação, foram encontrados mais estudos a respeito dos direitos sociais das crianças, com seis artigos do total de nove trabalhos, enquanto nos programas de assistência social e nas políticas de garantias de direitos apenas três artigos. Concernente às políticas de proteção, no presente estudo, não foram identificados artigos relacionados a esses direitos. Esses achados são indicativos de que há um direcionamento maior para as políticas universais em detrimento das outras políticas preconizadas pelo ECA. Além disso, foram encontrados apenas nove estudos nos periódicos da base de dados da CAPES com enfoque nos direitos das crianças em um momento em que o ECA completou 30 anos de sua promulgação.

Outra constatação está da ocorrência da realização de intervenções higienistas e clientelistas pelos novos atores sociais presentes no atendimento às crianças – o terceiro setor. Apesar dos preceitos preconizados pelo ECA, esses novos integrates atuam com perspectiva sobre a criança que remonta à década de 1970, em que se havia um discurso pseudocientífico que justificativa o afastamento do convívio social pela afirmação da reeducação e da cura. Assim, apesar da existência do ECA no Brasil, 34 anos após sua promulgação, constatam-se diversas infrações a sua doutrina, como crianças tuteladas, vistas como sujeitos sem autonomia, sem direito à voz e a opinião, carentes de ações benevolentes e afetivas e com desconhecimento acerca dos seus direitos sociais.

Desse modo, são necessárias algumas medidas para que se tenha atendimentos às crianças que primem por princípios da cidadania, como a redefinição de limites entre a atuação pública e a privada, a transparência das ações, a prestação de contas à comunidade, o planejamento democrático e participativo e as atuações intersetoriais. Essas são algumas ações necessárias para que se possa ser garantido os direitos sociais, políticos e civis das crianças brasileiras.

Para estudos futuros sugere-se que sejam feitas mais pesquisas sobre a pluralidade e especificidade das infâncias - crianças com deficiências, negras, imigrantes, indígenas, em situação

de abrigamento e vítimas de maus-tratos, entre outras particularidades. Além disso, mais pesquisas e intervenções direcionadas às questões de moradia, lazer, transporte, saneamento básico e segurança das crianças do país são imprescindíveis.

Portanto, sob o olhar da Sociologia da Infância, são necessárias mais pesquisas com problematizações, caminhos e possibilidades acerca do tema dos direitos da criança, para que assim exista não só a descontrução de práticas assistencialistas, clientelistas, de homogenização e adultocêntricas com essa população, mas também a possibilidade de construção de uma outra perspectiva que visualize a criança como um sujeito de direito social no momento presente e não apenas uma reprodutora da cultura adulta, com um olhar futuro de produtividade e adaptação social.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Antônio; VALADARES, Josiel Lopes; FARIA, Evandro Rodrigues de; TAVARES, Bruno; DIAS, Amanda Antônia da Silva. Planejamento e políticas intergovernamentais: o programa criança feliz na perspectiva da governança multinível. **Research, Society and Development**, v.11, n.1, p. 1-14, 2022.

ARAÚJO, Juliane Pagliari; SILVA, Rosana Meire Munhak; COLLET, Neusa; NEVES, Eliane Tatsch; TOSO, Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira; VIERA, Cláudia Silveira. História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas. **Rev. Bras. Enferm.,** v.67, n.6, p.1000-1007 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **O que é o Programa Criança Feliz.** Disponível em https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Avaliação das coberturas vacinais.** Calendário Nacional de Vacinação. Brasília – DF. 2018. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/29/3.a-Avaliacao-coberturasvacinais-2018.pdf. Acesso 02 de agosto. 2024.

CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro; CARVALHO, Janaína Nogueira Maia. Infância, ser criança e deficiência no contexto escolar. *In:* CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de; GOMES, Vera Lucia (org.). **O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência** – das políticas ao espaço escolar. Campo Grande: Editora UFMS, 2022. p. 148-170.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOMICIANO, Cassia. Nova gestão pública e programa 'nave-mãe': caminhos comuns à privatização. **Educação em Revista,** v.36, p.1-22, 2020.

EPIFANIO, Thaís Pacheco. **Crianças como sujeitos de direitos:** uma revisão sistemática sobre crianças em situação de acolhimento institucional. 2014. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Terapia Ocupacional) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUEDES, Brena Kecia Sales; SILVA, Francicas Kecia Lisboa da; COSTA, Geiza Rodrigues da; SOARES, Josevan Beviláqua; SILVA, Marinelsa Nunes de Sousa; SOUZA, Jamyle Martins de. **O Programa Criança Feliz:** O Reforço Ao Familismo Na Política De Assistência Social. Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais | ISSN 2675-1054

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.18, n.38, p.80-142, 2017.

GUIMARÃES, Thaís Pimenta; GUIMARÃES, Laís Pimenta. ECA 30 anos: direito à educação e infância. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v.8, n.17, p.465-485, 2020.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.20, n.42, p.255-280, 2019.

MIGUEZ, Brunella Poltronieri; TRUGILHO, Silvia Moreira; PINEL, Hiran; NASCIMENTO, Solange Rodrigues da Costa. Classe hospitalar e o direito à educação da criança hospitalizada. **Ser. Soc. & Saúde,** Campinas-SP, v.19, p.1-25, 2020.

ORTELAN, Naiá; VENANCIO, Sonia Isoyama; BENÍCIO, Maria Helena D´Aquino. Determinantes do aleitamento materno exclusivo em lactantes menores de seis meses nascidos com baixo peso. **Cad. Saúde Pública**, v.35, n.8, p.1-15, 2019.

OTENIO, Cristiane Corsini Medeiros; OTENIO, Marcelo Henrique; MARIANO, Érika Roberta. As políticas públicas para criança no Brasil: o contexto histórico-social e da saúde. **Estação Científica Online**, n.6, p.1-14, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d´Água: São Paulo, 1997.

PENELLO, Liliane Mendes; NOGUEIRA, Jane Gonçalves Pessanha. Falar de amor em tempos de cólera: a pandemia pela covid-19 e o ambiente facilitador à vida como princípio de políticas públicas cuidadoras. **Cadernos de Estudos Sociais**, v.37, n.1, 2022.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas Sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p.649-673, 2010.

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **Direito em Revista,** v.8, p. 14-21, 2023.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.2 (68), p.235-240, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *IN:* ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores.** Curitiba: PUCPRESS, 2013. p.13-46.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; TATIBANA, Caroline Akemi. Os direitos da personalidade: liberdade individual *versus* tutela da saúde pública no caso da vacinação obrigatória. **Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania,** Londrina, v.7, n.2, p.1-24, 2022.

SOARES, Erica Aline Aparecida de Araújo. Programa Criança Feliz e Auxílio Brasil: a refilantropização e a financeirização das políticas sociais. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.12, p.79643-79662, 2022.

UNICEF, 2022. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-eadolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil. Acesso set. 2024.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS COM TEA

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AS A STRATEGY TO TEACH CHILDREN WITH ASD TO READ AND WRITE

Lenira de Jesus Prado[1]
Angela Cristina Lindeman Córdoba Nunes[2]
Joviano Ferreira Lima[3]
Rubia Correa Ottoni [4]

RESUMO

Este trabalho investiga o papel das tecnologias assistivas na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando seu impacto na inclusão escolar. Utilizando uma metodologia qualitativa baseada em revisão bibliográfica, o estudo explora como essas ferramentas podem melhorar as habilidades de leitura e escrita, além de promover a inclusão social. Os resultados indicam que as tecnologias assistivas transformam o aluno em protagonista de seu aprendizado, conforme apontado por Bersch (2007) e outros autores. A pesquisa reafirma a importância dessas ferramentas para a educação inclusiva, sugerindo que sua aplicação eficaz pode reduzir barreiras educacionais e promover a igualdade de oportunidades. Conclui-se que as tecnologias assistivas são essenciais para garantir a inclusão e o sucesso educacional de alunos com TEA.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas, Alfabetização, TEA.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the role of assistive technologies in the literacy of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting their impact on school inclusion. By using a qualitative methodology based on a bibliographic review, the research explores how these tools can enhance reading and writing skills as well as promoting social inclusion. The results indicate

[1]Pedagoga, especialista em Educação especial pela Facuminas, lenira.prado94@gmail.com
[2] Graduada em pedagogia e letras-Português pela UNIGRAN/ Dourados e UNIASSELVI, Angela103prof@gmail.com
[3] Pedagoga, especialista em Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão Pela Faculdade Única,joviano1995@gmail.com
[4] Mestre em Educação. Especialista em educação especial- AEE- UFMS.

that assistive technologies transform students into active learners, as noted by Bersch (2007) and others. The study reinforces the importance of these tools for inclusive education, suggesting that effective application can reduce educational barriers and promote equal opportunity. Therefore, assistive technologies are essential for ensuring the inclusion and educational success of students with ASD.

KeyWords: Assistive Technologies, Literacy, ASD.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo no contexto educacional, exigindo abordagens inovadoras para promover a inclusão. Como ressaltam Bersch (2007) e Pereira e Júnior (2020), as tecnologias assistivas oferecem estratégias valiosas para capacitar alunos com TEA, aumentando suas capacidades de ação e interação. A utilização dessas tecnologias visa transformar o aluno de espectador a protagonista de seu aprendizado, promovendo a construção de novos conhecimentos.

Este estudo tem como objetivo investigar a aplicação de tecnologias assistivas na alfabetização de crianças com TEA, conforme destacado por Reis, Souza e Santos (2020). A pesquisa busca explorar como essas ferramentas podem facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de promover a inclusão social. A análise será baseada em uma revisão bibliográfica, com foco nas práticas mais eficazes para a implementação dessas tecnologias no ambiente escolar.

A metodologia qualitativa adotada, sustentada por Bersch (2007), envolve uma revisão bibliográfica e análise documental, proporcionando uma compreensão aprofundada das potencialidades e limitações das tecnologias assistivas na educação especial. As questões norteadoras incluem: de que forma essas tecnologias podem apoiar o desenvolvimento das habilidades de alfabetização? Quais práticas pedagógicas são mais eficazes para integrar essas ferramentas no contexto educacional?

Justifica-se este estudo pela sua importância pessoal, científica e social. No âmbito pessoal, a pesquisa visa desenvolver estratégias educacionais inclusivas que respeitam a diversidade dos alunos. Cientificamente, busca-se ampliar o conhecimento sobre a eficácia das tecnologias assistivas, conforme discutido por Silva et al. (2021). Socialmente, promove-se a inclusão e igualdade de oportunidades, contribuindo para a redução das barreiras educacionais para alunos com TEA.

Apesar de suas contribuições, a pesquisa enfrenta limitações, como a necessidade contínua de adaptação das tecnologias às necessidades específicas de cada aluno. Essa adaptação é essencial para garantir que as soluções tecnológicas sejam eficazes e acessíveis, conforme apontado por Ismaili et al. (2017). Assim, este trabalho se propõe a aprofundar a compreensão do impacto das tecnologias assistivas na inclusão e alfabetização de crianças com TEA.

2. CONTEXTOS HISTÓRICOS DO AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por diversas modificações e classificações ao longo do tempo, com novas características específicas sendo identificadas a cada década. As primeiras descrições do autismo foram realizadas em 1943, nos estudos do médico austríaco Leo Kanner, declarando que o autismo era a "incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações" (Kanner, 1943, p. 20 *apud*. Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 09). Até a década de 1960, o autismo era associado a um transtorno emocional no desenvolvimento da criança, cuja causa era atribuída à incapacidade dos pais em oferecer afeto aos filhos na infância, uma teoria que foi contestada por estudos posteriores.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 159):

> A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos.

A definição de Transtornos Globais do Desenvolvimento, na visão de Belizário Filho e Cunha (2010), surge no final dos anos, traduzindo a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, deixando assim de ser apresentado como uma psicose infantil" (Belizário Filho; Cunha, 2010, p. 12). Atualmente, o termo autismo é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Segundo Cordioli et al (2014) O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais comuns na infância. Ele se caracteriza por dificuldades em dois aspectos principais: 1) déficits na comunicação e na interação social e 2) padrões de comportamento, interesses ou atividades que são repetitivos e restritos.

Com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicada em 2013, o diagnóstico de TEA passou a abranger o transtorno autista (autismo), a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do

desenvolvimento sem outra especificação. Estes eram anteriormente classificados como subtipos do transtorno global do desenvolvimento na edição anterior, o DSM-IV. A síndrome de Rett, por outro lado, não é mais considerada parte do mesmo grupo diagnóstico, mas continua a ser uma das causas genéticas associadas ao TEA.

O autismo não se manifesta de maneira uniforme e pode variar em intensidade, mas geralmente envolve dificuldades na comunicação, expressão emocional, interação social, comportamentos repetitivos e sensibilidade a estímulos sensoriais. Crianças com autismo podem apresentar isolamento, falta de interesse em brincadeiras coletivas, hiperatividade e agressividade, o que pode levar à exclusão na escola.

Algumas pessoas com autismo possuem inteligência dentro da média ou demonstram habilidades excepcionais em áreas como a matemática. Os sinais de autismo podem ser percebidos desde cedo e incluem características como ecolalia, dificuldade em compreender metáforas, menor frequência de contato visual, forte apego a rotinas, além de possíveis desafios relacionados ao sono e à alimentação. O diagnóstico precoce e o suporte especializado, com profissionais de diversas áreas, são essenciais para um tratamento eficaz. (Barreto, 2021)

Desde o século XIX, a compreensão do autismo passou por várias modificações. No final dos anos 1970, Wing e Gould (1979) identificaram um padrão comum entre os indivíduos no espectro do autismo. Naquela época, as pesquisas indicavam uma tríade de dificuldades nas áreas de comunicação verbal e não-verbal, interação social e atividades lúdicas e imaginativas. Esses três sintomas foram então denominados a "Tríade de Lorna Wing", como ilustrado na imagem a seguir.



Figura 1: Tríade do autismo em Wing e Gould (1979). **Fonte**: Bareto (2021)

Segundo Wing e Gould (1979), a tríade principal do autismo abrange três domínios centrais. O primeiro é o domínio social, que inclui as dificuldades nas interações sociais e na

formação de relacionamentos. Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em interpretar e responder a sinais sociais, como expressões faciais e emoções, e em engajar-se de forma recíproca em interações sociais. O segundo domínio é o do pensamento e comportamento, caracterizado por padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. Isso pode se manifestar em rotinas rígidas, comportamentos repetitivos e uma fixação intensa em tópicos ou objetos específicos. O terceiro domínio é o da linguagem e comunicação, que envolve desafios na comunicação verbal e não-verbal. Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em usar e compreender a linguagem falada, além de enfrentar problemas com gestos, expressões e outras formas de comunicação não-verbal. Esses três domínios são fundamentais para entender o perfil comportamental e as dificuldades associadas ao autismo.

A Lei nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil e cria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A lei tem como objetivo promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com autismo, assegurando a elas acesso a cuidados médicos, educação, e serviços de apoio adequados.

Em seus artigos, a lei define o autismo como um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, garantindo o direito das pessoas com TEA a um atendimento especializado (Art. 2º). A lei assegura direitos fundamentais, incluindo o acesso a serviços de saúde, educação inclusiva e programas de apoio, além de estabelecer a obrigatoriedade do diagnóstico precoce e da intervenção especializada para melhorar a qualidade de vida (Art. 3º).

Também assegura o direito à educação inclusiva e adaptada, com apoio especializado nas escolas e promove a formação e capacitação de profissionais da educação para melhor atender os alunos com autismo (Art. 4º).

No que diz respeito à saúde, a lei enfatiza a importância do acesso a serviços médicos e terapias adequadas, e cria diretrizes para a organização e oferta desses serviços, incluindo a cobertura por planos de saúde (Art. 5º).

A lei promove a inclusão social, garantindo o acesso a espaços públicos, transportes e atividades sociais com as adaptações necessárias (Art. 6º).

Além disso, estabelece mecanismos para a articulação entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil, visando à implementação efetiva das políticas e à fiscalização do cumprimento dos direitos estabelecidos (Art. 7º).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001 Resolução nº

02/ 2001, bem como a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como a Lei do Autista, foram um grande marco para a inclusão escolar do aluno com TEA, inclusive prevendo o serviço educacional especializado e, em alguns casos, o cuidador. Mas, ainda assim, existe uma diferenciação na maioria das vezes, por esses alunos serem retirados das salas regulares e irem para salas de apoio, com um currículo adaptado, o que contradiz a educação inclusiva.

Atualmente, o número de crianças diagnosticadas com autismo no Brasil é significativo. Embora muitos especialistas e teóricos defendam o diagnóstico precoce, antes dos 3 anos de idade, há uma crescente preocupação com a possibilidade de equívocos associados a esse diagnóstico. A ênfase excessiva na detecção precoce pode levar à medicalização desnecessária e, consequentemente, à estigmatização do desenvolvimento da criança. (Ribeiro, 2022).

2.1 Tecnologias Assistivas: Alfabetização com alunos TEA

Acredita-se que a alfabetização de uma criança requer a aplicação de métodos baseados em teorias e princípios que estimulem e guiem suas operações cognitivas e linguísticas, conduzindo-a gradualmente a uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita em uma ortografia alfabética. A atuação do professor é essencial nesse processo, pois é através dessa mediação que se considera todas as dimensões e aspectos envolvidos, promovendo seu desenvolvimento simultâneo (Soares, 2017).

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015, Tecnologia Assistiva (TA) é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo 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.

> Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador e etc. é envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator [...] (Bersch, 2007, p. 31).

Segundo Reis, Souza e Santos (2020) não se pode pensar em um ensino pautado na concepção inclusiva sem a participação das novas tecnologias, visando a participação de indivíduos

com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, de forma a desenvolver sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas desempenham um papel crucial ao fornecer ferramentas que podem ajudar a identificar sinais de autismo com maior precisão e apoiar o desenvolvimento das crianças de maneira mais eficaz. Esses recursos, como aplicativos de comunicação e softwares educacionais, oferecem suporte personalizado e promovem a inclusão, ajudando a minimizar a medicalização desnecessária e a estigmatização, ao mesmo tempo em que garantem uma abordagem mais equilibrada e informada para o tratamento e desenvolvimento das crianças com autismo, além do desenvolvimento da alfabetização e letramentos destas crianças.

A alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) pode representar um desafio significativo. No entanto, a utilização de aplicativos educativos oferece práticas pedagógicas inovadoras que são acessíveis aos usuários. A tecnologia assistiva (TA) desempenha um papel crucial na superação de barreiras na aprendizagem para indivíduos com deficiências. Sua integração com a Tecnologia Móvel pode ser especialmente relevante para a aprendizagem, facilitando a alfabetização de crianças autistas (Pereira e Júnior, 2020).

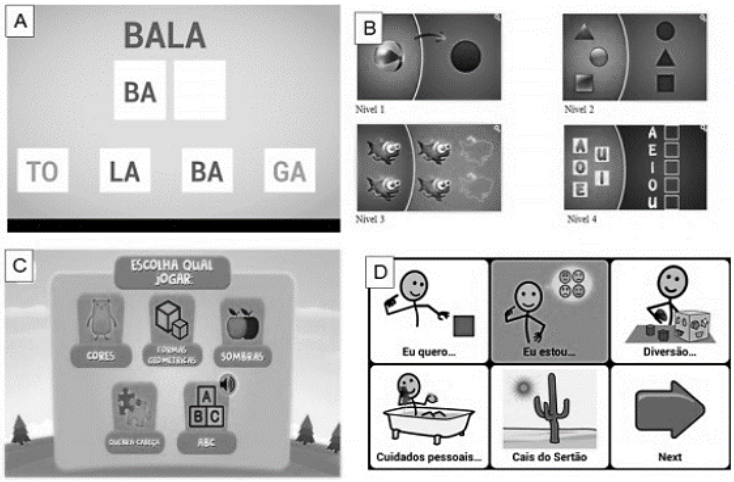
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Telefones Celulares

Para Ismaili et al. (2017), a tecnologia assistiva (TA) revolucionou a aprendizagem para estudantes com necessidades especiais nas últimas três décadas, tornando a acessibilidade e a inclusão educacional mais viáveis. No entanto, muitos dispositivos de TA ainda são inacessíveis para muitos alunos com deficiências, especialmente em países em desenvolvimento, devido a limitações de disponibilidade e acessibilidade. Smartphones e tablets oferecem soluções alternativas, servindo como ferramentas educacionais importantes para casos de deficiências físicas e mentais, como deficiências auditivas, visuais, autismo e distúrbios na fala.

Na pesquisa dos autores Silva et al (2021) aborda-se quatro opções de alfabetização com TA específicos para alunos com TEA.

Figura 2 : Aplicativos que auxiliam no processo de alfabetização: (a) Lina Educa, (b) ABC autismo, (c) Aprendendo com Biel e seus amigos e (d) Livox.

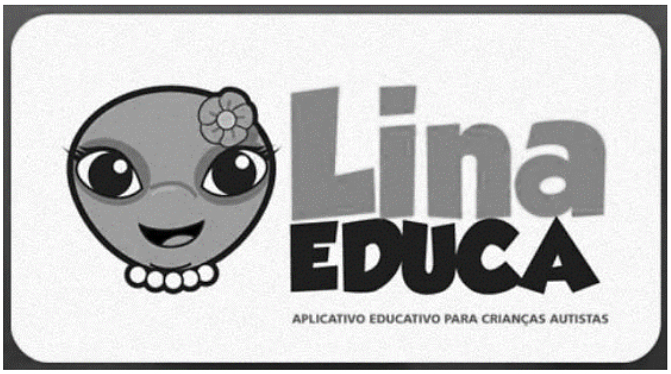


Fonte: Silva, et al (2021).

3.2 Lina Educa

O aplicativo Lina Educa foi pensado na rotina e alfabetização. Para Silva et al. (2021), o objetivo deste aplicativo (figura 3) é ajudar crianças autistas a desenvolverem a capacidade de organização diária, alinhada ao desenvolvimento cognitivo, para que se acostumem à rotina educacional. O aplicativo oferece um calendário que permite a criação de uma rotina, com cada dia da semana representando uma disciplina a ser estudada. Conta com o auxílio verbal e gestual da personagem Lina. Além das instruções para a execução de cada atividade, o aplicativo permite ao aluno treinar o som das vogais e suas tipografias. Promete ajudar no aprimoramento da comunicação, compreensão e funcionamento independente. Após avanços com o software, é possível introduzir a segunda edição, cujo objetivo é a alfabetização, ensinando a formar sílabas e palavras. É recomendado para crianças de quatro a sete anos. Os pontos positivos deste aplicativo são a utilização do método TEACCH, atividades que promovem a organização diária, criação de rotina e as instruções para a execução de cada atividade. Os pontos negativos são a disponibilidade apenas para desktop e tablets, além de ser um aplicativo muito pesado.

Figura 3: Capa do aplicativo Lina Educa:



Fonte: Gomes e Silva (2007).

3.3 ABC Autismo

Este é um aplicativo móvel, utilizado em smartphones e tablets, destinado a auxiliar no processo de alfabetização e servir como ferramenta de apoio no tratamento educacional de crianças e adolescentes no espectro autista. Sua metodologia é baseada no método TEACCH. O aplicativo contém 40 frases interativas divididas em 4 níveis de dificuldade A cada nível avançado, um novo estágio do método TEACCH é implementado. As características do método TEACCH utilizadas incluem: ordem crescente de nível, diferenciação entre tamanhos, formas e cores dos objetos, aleatoriedade dos elementos na tela, uso de letras do alfabeto e a aprendizagem sem erro, onde não ocorre avanço de nível caso algum elemento esteja incorreto.

A idade recomendada para o uso do aplicativo é entre quatro e sete anos. Entre os pontos positivos, destacam-se que educadores podem utilizar o aplicativo em sala de aula como ferramenta de apoio, ajudar em atividades de emparelhamento, desenvolver habilidades de leitura e usá-lo em atividades remotas no atendimento educacional especializado. Os pontos negativos incluem travamentos durante o uso, a falta de reprodução do nome dos objetos, o que dificulta o aprendizado da fala pelas crianças, e problemas de instalação em alguns dispositivos.

Figura 3: Capa do Aplicativo ABC Autismo

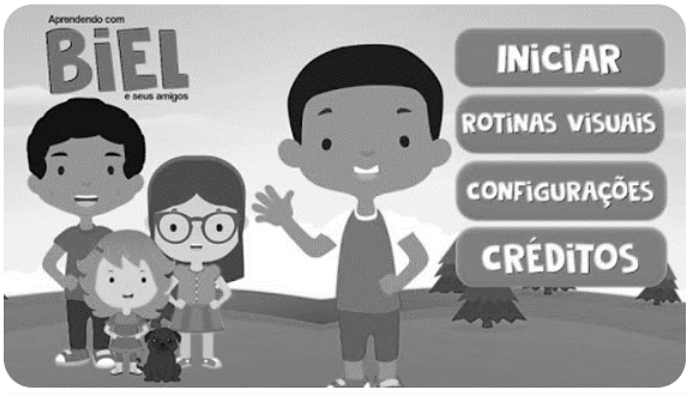


Fonte: Google Play (2024)

3.4 Aprendendo com Biel e seus amigos

Este aplicativo (Figura 4) é indicado para crianças de dois a oito anos de idade, não apenas para crianças autistas, mas também para aquelas com outros atrasos no desenvolvimento. Durante sua fase de criação, o aplicativo foi acompanhado por uma equipe multidisciplinar composta por psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e pais de crianças com autismo. O aplicativo visa facilitar o aprendizado e a interação da criança no seu dia a dia. Um ponto relevante é a forma como estimula a coordenação motora e a percepção. Utiliza-se o método ABA e auxilia no treino de atividades de vida diária. Entre os pontos negativos, destaca-se o fato de o aplicativo possuir fases pagas, o que pode dificultar a evolução da aprendizagem das crianças, e a liberação de tarefas com erros.

Figura 4: Capa do aplicativo Biel e seus amigos.



Fonte: Google Play

3.5 Livox

Esse aplicativo (Figura 5) foi desenvolvido por pais de uma criança com paralisia cerebral. O pai, Carlos Edmar Pereira, é analista de sistemas, e a mãe, Aline Costa Pereira, buscava apenas uma maneira de se comunicar com sua filha, Clara Costa Pereira. Eles se associaram a profissionais da área tecnológica, fonoaudiólogos e terapeutas, e juntos criaram o Livox, o primeiro software de comunicação alternativa para tablets em língua portuguesa no mundo. O aplicativo utiliza imagens como elementos de comunicação, contendo cerca de 12 mil símbolos e diversas frases e expressões comuns no cotidiano. O Livox também permite a conversão de texto em voz, podendo ser utilizado por qualquer pessoa que tenha dificuldades na fala. O Livox recebeu o prêmio de melhor aplicativo de inclusão social do mundo. Entre os pontos positivos do aplicativo, destacam-se a utilização de

imagens como meio de comunicação, o desenvolvimento de rotinas diárias e a conversão de texto em voz. Os pontos negativos incluem a necessidade de uma chave de acesso para utilizar o aplicativo, que pode alcançar um valor superior a 600 reais.

Figura 5: Capa do aplicativo Livox.



Fonte: Google Play.

3.6 PECS

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) é um método de comunicação que enfoca a interação interpessoal, facilitando a comunicação entre indivíduos com dificuldades de fala e um adulto por meio da troca de figuras. O treinamento com o PECS é dividido em seis fases: 1) Fazer pedidos trocando figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, pegar uma figura e entregá-la a um adulto; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens usando várias palavras em frases simples na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta "O que você quer?"; 6) Fazer comentários espontâneos (BONDY; FROST, 2001).

Figura 6: PECS (Picture Exchange Communication System).



Fonte: https://www.climabajio.org/post/m%C3%A9todo-pecs

3.7 Pictográfica

Uma das formas de comunicação alternativa amplamente utilizadas atualmente é a pictográfica. De acordo com Silveira (1996), essa forma de comunicação utiliza imagens e fotos que se assemelham bastante à realidade, apresentando um elevado grau de iconicidade, o que facilita seu aprendizado e memorização. No entanto, uma limitação é a dificuldade de criar novos significados a partir da combinação dos símbolos já existentes.

Figura 7: Pranchas de comunicação alternativa.



Fonte: Franco (2014, p. 21).

Essa forma de comunicação utiliza pranchas de comunicação alternativa, que podem ser de baixa e de alta tecnologia, como mostra a Figura 7.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de tecnologias assistivas como estratégia para alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como uma abordagem inovadora e promissora, capaz de transformar significativamente o processo educativo desses alunos. A partir da análise realizada ao longo deste trabalho, fica evidente que o emprego dessas ferramentas tecnológicas não apenas facilita a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também promove a inclusão social e educacional dos estudantes com TEA.

Em primeiro lugar, as tecnologias assistivas oferecem recursos personalizados que atendem às necessidades específicas de cada aluno, permitindo uma abordagem mais individualizada e eficaz. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos interativos e dispositivos de comunicação alternativa proporcionam uma variedade de métodos e estratégias que podem ser adaptadas às particularidades de cada criança, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas contribui para a motivação e o engajamento dos alunos com TEA. A interatividade e a ludicidade proporcionadas por essas ferramentas tornam o processo de aprendizagem mais atrativo, estimulando o interesse e a participação ativa dos estudantes. Essa motivação é crucial para a manutenção do foco e da atenção, aspectos frequentemente desafiadores para crianças com autismo.

Outro aspecto relevante é a potencialidade das tecnologias assistivas em promover a autonomia e a independência dos alunos. Ao facilitar a comunicação e a expressão de ideias, essas ferramentas permitem que as crianças com TEA participem de forma mais ativa e autônoma nas atividades escolares e na vida cotidiana. Essa independência é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e autossuficientes.

A integração das tecnologias assistivas no ambiente escolar também traz benefícios significativos para os educadores. Professores que utilizam essas ferramentas podem diversificar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e eficazes. A formação continuada e o

apoio técnico são essenciais para que os educadores se sintam preparados e confiantes no uso dessas tecnologias, garantindo a implementação adequada e o sucesso das estratégias adotadas.

No contexto da educação inclusiva, as tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na construção de um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade. A adoção dessas ferramentas reflete um compromisso com a equidade e a justiça social, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa abordagem inclusiva beneficia não apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito e cooperação.

Entretanto, é importante destacar que o sucesso da utilização de tecnologias assistivas depende de diversos fatores, incluindo a disponibilidade de recursos, a formação dos profissionais envolvidos e o apoio das famílias. A colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para a implementação eficaz dessas estratégias, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira integral e contínua.

Adicionalmente, a pesquisa e o desenvolvimento contínuo de novas tecnologias assistivas são essenciais para acompanhar as evoluções e demandas do campo educacional. Investimentos em inovação e estudos que avaliem a eficácia dessas ferramentas são necessários para aprimorar as práticas existentes e desenvolver novas abordagens que atendam de forma ainda mais precisa e eficiente às necessidades dos alunos com TEA.

Em suma, as tecnologias assistivas representam uma poderosa ferramenta na alfabetização de crianças com TEA, oferecendo oportunidades únicas de aprendizado e inclusão. Através de uma abordagem colaborativa e integrada, que envolva educadores, famílias e especialistas, é possível criar um ambiente educacional mais justo, inclusivo e eficaz, onde todos os alunos tenham a chance de desenvolver seu pleno potencial.

Por fim, a implementação bem-sucedida dessas tecnologias depende de um compromisso coletivo com a inclusão e a inovação. Ao investir em formação, recursos e pesquisas, podemos construir um sistema educacional que verdadeiramente acolha e valorize a diversidade, proporcionando um futuro mais inclusivo e promissor para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva (TA). In: SCHIRMER, Carolina R; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência física. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System. **Behavior Modification,** v.25, n.5, p.725-744, 2001.

BRASIL. **LEI Nº 12.764/2012**, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **LEI Nº 13.146**, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 ago. 2015.

CORDIOLI, A.; KIELING, C.; SILVA, C.; PASSOS, I.; BARCELLOS, M. Transtorno do espectro autista. In: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

DAS MERCÊS PEREIRA, Neuma; JÚNIOR, Niltom Vieira. O Transtorno do Espectro Autista e a Utilização de Aplicativos para Dispositivos Móveis como Ferramenta Educacional. 2020.

FRANCO, Natália de Melo. Uma linguagem para a modelagem do vocabulário de pranchas de comunicação alternativa. 2014. 90f. **Dissertação** (Mestrado em Modelagem Computacional) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

GOMES, A. N.; SILVA, C. B. Educational Software for Autistic Children of Severe Level. In: **4th International Conference on Design Research**, outubro 2007, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: http://www.linaeduca.com/artigo/software-para-autismo-Alice_NevesClaudete_Barbosa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014. Disponível em: https://www.climabajio.org/post/m%C3%A9todo-pecs. Acesso em: 06 jul. 2024.

GOOGLE PLAY. **ABC Autismo**. Disponível em: https://abc-autismo.br.uptodown.com/android. Acesso em: 03 jul. 2024.

GOOGLE PLAY. **Biel e seus amigos.** Disponível em: https://apptopia.com/google-play/app/com.gerenciar.desenrola/about. Acesso em: 20 jul. 2024.

ISMAILI, Jalal; IBRAHIMI, El Houcine Ouazzani. Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. **Education and Information technologies**, v. 22, n. 3, p. 883-899, 2017.

NASCIMENTO, Fabrício Crispim do; CHAGAS, Gardênia Santana das; CHAGAS, Francinaldo Santana das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 04 jul.. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lilian Cristina dos. Tecnologia assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas**. Eccos Revista Científica**, n. 55, 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Danielle A.; FARIAS, Letícia C.; PIMENTEL, Lia X.; SILVA, Samuel V. da; VENANCIO, Geisy Anny; FERNANDES, Priscila; BREMGARTNER, Vitor; RIVERO, Luis. Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA: Uma Análise de Aplicativos da Plataforma Google Play. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 27. , 2021, On-line. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 255-266. DOI: https://doi.org/10.5753/wie.2021.218491.

SILVEIRA, Milene Selbach. Aplicações de técnicas de inteligência artificial à comunicação alternativa e aumentativa. 1996. 116f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

WING, L.; GOULD, J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in **Children**: Epidemiology and Classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 9, p. 11-29, 1979.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA: UM ESTUDO DE CASO

THE IMPORTANCE OF FAMILY AND PSYCHOMOTRICITY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD: A CASE STUDY

Gislene de Souza Bruno[1]
Jéssica Bellodi[2]
Karin Kelli Souza Godoy[3]
Helen Paola Vieira Bueno[4]

RESUMO

As atividades psicomotoras são importantes para crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) porque visa auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, percepção espacial e controle corporal, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, estimulando a interação, fatores essenciais para a autonomia e a qualidade de vida da criança. Realizar atividades de psicomotricidade em família com uma criança com TEA, ajuda a criança a aprimorar sua independência. Além disso, quando a família participa, cria-se um ambiente seguro e acolhedor, fortalecendo o vínculo emocional, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. O objetivo deste trabalho expõe a intervenção de uma mãe com seu filho com o TEA em atividades de psicomotricidade no ambiente familiar. Este é um estudo de abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso para apresentar os resultados. De forma geral a criança conseguiu realizar as atividades de coordenação motora fina sem grandes dificuldades e em apenas algumas tarefas precisou de alguma intervenção da mãe. Pode- se concluir que a prática

[1] Licenciatura em Pedagogia. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: briseidabruno367@gmail.com
[2] Licenciatura em Pedagogia. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: bellodijessica@gmail.com
[3] Graduação em Administração. Especialização em MBA. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: karin.souza@ufms.br
[4] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. E-mail: helen.bueno@ufms.br

psicomotora ajuda a criança em seu percurso maturativo tanto na expressividade motora quanto a capacidade de descentração cognitiva sendo esta área rígida na criança com espectro autista.
Palavras-chave: Psicomotricidade. Intervenção. Autismo.

ABSTRACT

Psychomotor activities are important for children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) as they aim to assist in the development of motor coordination, balance, spatial perception, and body control. Additionally, these activities contribute to the development of social and communication skills by stimulating interaction, which are essential factors for the child's autonomy and quality of life. Engaging in psychomotor activities as a family with a child with ASD helps the child enhance their independence. Furthermore, when the family participates, a safe and welcoming environment is created, strengthening the emotional bond and contributing to the child's overall well-being and holistic development. The objective of this study highlights the intervention of a mother with her child with ASD in psychomotor activities within the family environment. This is a qualitative study, using a case study approach to present the results. Overall, the child was able to perform fine motor coordination activities without major difficulties, requiring the mother's intervention in only a few tasks. It can be concluded that psychomotor practice aids the child's developmental journey, both in motor expressiveness and cognitive decentering capacity, an area typically rigid in children with autism spectrum disorder.
Key words: Psychomotricity. Intervention. Autism.

1. INTRODUÇÃO

Entende-se que a pesquisa é a base da ciência, questionando e construindo a realidade para alimentar o ensino e mantê-lo atualizado em relação ao mundo. A pesquisa, mesmo sendo teórica, está ligada ao pensamento e à ação. Conforme Minayo (2009, p.22), "nada pode ser intelectualmente um problema se não foi, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

Gil (1999, p.42), salienta que a pesquisa científica pode ser definida "[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos", sendo racional com objetivo de proporcionar respostas aos problemas propostos.

Este artigo é uma pesquisa qualitativa, compondo-se de um estudo de caso, que segundo Gil (2006, p. 58), é uma forma de explorar situações da vida real; descrever uma situação da investigação que está sendo feita; uma forma de explicar uma diversidade de causas sobre um fenômeno nas mais complexas situações.

O estudo tem como objetivo analisar a interação familiar no desenvolvimento motor atípico sobretudo na motricidade fina de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é uma condição geral que se caracteriza por baixa interatividade social, pouca habilidade comunicativa verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e estereotipados, bem como um repertório mais restrito de comportamento social (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

No contexto do transtorno, o papel da família fica claro quando compreendemos que até as intervenções diretas só funcionam quando são mantidas em todos os ambientes em que a criança vive. A relação familiar é fundamental para o desenvolvimento motor da criança e esse trato se inicia na gestação e segue ao longo do tempo quando desenvolve sua percepção e comportamento, conhecimento e habilidades e se reconhece como parte integrante.

Para a criança com TEA obter benefícios no desenvolvimento motor, além da terapia multidisciplinar, é necessário que a família desenvolva como complemento, atividades práticas psicomotoras que deve ser entendidas como um processo para que a criança se sinta mais segura, confiante e capaz de enfrentar as dificuldades do dia a dia, contribuindo para seu desenvolvimento saudável e equilibrado.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem por meio do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo. Presente em diversas atividades cotidianas da criança, seu desenvolvimento inicial pode ser estimulado para um melhor aproveitamento.

Segundo Bueno (1998, p.83)

> Entende-se por estimulação psicomotora o (processo) que envolve contribuições para o desenvolvimento harmoniosos da criança no começo de sua vida. Caracteriza-se por atividades que se preocupam e vão ao encontro das condições que o individuo apresenta, acima de tudo, na sua capacidade maturacional, procurando despertar o corpo e a atividade por movimentos e jogos e buscando a harmonia constante. Estimulação quer dizer despertar, desabrochar o movimento. Dirige-se prioritariamente a recém-natos e pré-escolares.

É evidente a contribuição da psicomotricidade a ser trabalhada na Educação Infantil e a sua influência no desenvolvimento psicomotor, nos jogos, na ludicidade e na aplicação em sala de aula. O tema é muito importante porque o desenvolvimento psicomotor faz parte da vida da criança desde a idade pré-escolar, preparando seu corpo, seu psicológico, suas relações sociais e trabalhando também o afeto, estes todos dependentes um do outro.

Le Boulch (1981) comenta que “a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares”. Levando isso em consideração, nesse artigo, atividades serão elaboradas com materiais pedagógicos, para ser aplicados pela genitora da criança, como: alfabeto móvel, jogos de encaixe, pinça, corda, pintura, colagem, e diversos. Também serão utilizados materiais reciclados, para que além da sua psicomotricidade, possa também ser trabalho a sua imaginação, já que estes mesmos,

possam se tornar brinquedos não estruturados, tendo assim uma ampla quantidade de recursos e materiais para preparar e estimular a iniciação da escrita.

As atividades serão avaliadas e observadas em todo momento. A genitora deve anotar e fazer um relatório da criança e em seguida arquivar. Deve anotar o que mais precisa ser trabalhado de acordo com suas dificuldades e necessidades. Ao observar suas dificuldades, realizar uma intervenção se assim for necessário. É por meio de atividades lúdicas espontâneas que a psicomotricidade oferece ao aluno a noção de espaço e tempo adequados, no qual possa expressar suas dificuldades relacionais, com o objetivo de oferecer oportunidade ao seu desenvolvimento. Wallon (1995, p.17) afirma que "entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa", para isso é necessário vínculo afetivo para o auxílio no desenvolvimento das habilidades.

2. TRASNTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta o desenvolvimento do cérebro, se manifestando de diversas maneiras. É necessário compreender suas características para melhorar a qualidade de vida das pessoas portadoras do transtorno.

O TEA é reconhecido pela multiplicidade de sintomas, que podem se caracterizar por interações sociais atípicas, dificuldade na comunicação, comportamentos repetitivos e estereotipados. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS),

> Os transtornos do espectro autista (TEA) são um grupo diverso de condições caracterizadas por dificuldades variáveis com interação social e comunicação. Outras características incluem padrões atípicos de atividades e comportamentos, como dificuldade na transição de uma atividade para outra, foco em detalhes e reações incomuns a sensações (2020, p. 1).

Porém afeta o desenvolvimento cerebral de maneiras diversas para cada pessoa, ou seja, cada autista pode ter sintomas únicos. Segundo Singer (1988), “Nós somos todos habitantes neuro diversos do planeta, porque não há duas mentes neste mundo que possam ser exatamente iguais”. Por conta dessa diversidade, é importante oferecer apoio e cuidados que se adequem a cada necessidade específica dos indivíduos, garantindo seu desenvolvimento e integração na sociedade. A OMS (2020, p.1) relata que “as habilidades e necessidades das pessoas autistas variam e podem evoluir ao longo do tempo. Enquanto algumas podem viver de forma independente, outras têm deficiências severas e necessitam de cuidados e apoio ao longo da vida”.

Esse tema é assunto relevante para estudo, já que há uma prevalência estimada de que uma em cada 100 crianças está sendo diagnosticada com TEA, impactando suas famílias, educadores e a sociedade. A importância de se entender mais sobre o autismo, fica evidente quando se considera a necessidade urgente de proporcionar intervenções e suporte as pessoas diagnosticadas.

Inicialmente descrito em 1908 pelo psiquiatra Eugen Bleuer, como um conjunto de sintomas relacionados à esquizofrenia, o termo "autismo" evoluiu significativamente desde então. Em 1943, Leo Kanner cunhou o termo "Transtorno Autístico do Contato Afetivo", caracterizando como "autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia", sendo um marco inicial na compreensão e destaque aos sintomas específicos, que até hoje, são fundamentais na identificação da condição (Dias, 2015).

Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, realiza um estudo e escreve um artigo denominado "Psicopatologia autista na infância", descrevendo manifestações como transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e prevalência observada no sexo masculino. Junto de Kanner, atribui-se para a identificação do autismo (Dias, 2015).

Segundo Klin (2006), o psiquiatra inglês Michael Rutter, propôs em 1978, uma nova definição do autismo, como um transtorno mental distinto da esquizofrenia. Ele destacou a importância de realizar pesquisar que explorassem tanto os aspectos biológicos, como análises de DNA e exames de imagem, quanto aspectos sociais, incluindo a avaliação das influências no desenvolvimento infantil dentro do ambiente familiar e escolar.

O acesso as intervenções psicossociais, desde a infância até a vida adulta, podem potencializar o desenvolvimento, saúde, bem-estar e qualidade de vida das pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atualmente, tem seus direitos garantidos legalmente pela Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana.

Esta Lei criou a Política Nacional de Proteção dos Diretos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando o direito ao diagnóstico precoce, tratamento e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e em seu Artigo 3º, assegura que as pessoas com TEA o direito ao acesso a educação e ensino profissionalizante.

Além disso, a legislação estipula que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, conforme previsto pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, podendo usufruir de atendimento prioritário em estabelecimentos e outros direitos essenciais.

2.1 Coordenação Motora

Crianças em idade escolar entre 4 e 6 anos de idade estão desenvolvendo sua coordenação motora fina e ampla na escola, um exemplo disso é o movimento da pinça ao segurar o lápis para escrever, já na coordenação motora ampla ou grossa é o movimento do saltar, pular ou correr.

Crianças em idade escolar entre 4 e 6 anos de idade estão desenvolvendo sua coordenação motora fina e ampla na escola, um exemplo disso é o movimento da pinça ao segurar o lápis para escrever, já na coordenação motora ampla ou grossa é o movimento do saltar pular, correr.

Ao aprender uma variedade de habilidades motoras, o aluno não apenas desenvolve aspectos psicomotores específicos, mas também fortalece estruturas funcionais que são fundamentais para funções cognitivas mais amplas. Conforme destacado por Fonseca (1995), esse processo de aprendizagem não se limita à execução física, mas também estimula habilidades como atenção, concentração, memorização, formação de conceitos, raciocínio, antecipação, planejamento e imaginação.

Além disso, Petersen e Catuzzo, citados por Greco e Silva (2013, p. 8), enfatizam que a coordenação motora é mais do que a simples execução de movimentos, ela representa uma ordem complexa de tempo e espaço que surge de um sistema multidimensional. Essa ordem é influenciada tanto pelas capacidades do organismo quanto pelas demandas específicas da tarefa e do ambiente onde o movimento ocorre.

Essas perspectivas sublinham a interconexão entre o desenvolvimento motor e cognitivo, sugerindo que o aprendizado de habilidades motoras não é apenas físico, mas também essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, influenciando tanto suas capacidades físicas quanto mentais.

Segundo Almeida (2006) a coordenação motora fina está diretamente relacionada ao que podem ser executados com as mãos e dedos. Nessa fase, as crianças estão aprendendo diariamente na escola. Nas crianças com TEA essa coordenação motora é mais lenta e desenvolve-se de forma gradativa, e exige do Professor que proporcione a criança atividades em que elas possam melhorar e conseguir desenvolver mais esta coordenação motora fina.

É fundamental que os profissionais da educação compreendam a complexidade do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e criem atividades que promovam tanto a socialização quanto o aprendizado desses indivíduos (Leite, 2012).

Bueno (2014) define a coordenação motora ampla como o controle de movimentos amplos do corpo humano, envolvendo a habilidade de coordenar grupos musculares de maneira integrada e sincronizada. Por outro lado, Gorla (1964) destaca as limitações associadas à coordenação motora, observando que indivíduos com dificuldades nesse aspecto enfrentam desafios em movimentos reflexos e amplos comparados aos seus pares.

Essas perspectivas sublinham a importância de estratégias educacionais sensíveis às necessidades motoras e sociais específicas das crianças com TEA. É na fase de Alfabetização que a coordenação motora se torna mais importante para a criança porque ela irá utilizar o traçado de letras e a forma de segurar o lápis, também será significativo em sua aprendizagem.

Entre as atividades que podem ajudar no desenvolvimento da coordenação motora fina estão, brincar e manipular massinha, cortar e amassar papel, utilizar fios e barbantes na confecção de colares pulseiras, pintura utilizando esponja ou pincéis e as dobraduras que ao fazer e manuseá-las as crianças exercitam os movimentos com as mãos.

O desenvolvimento infantil, particularmente no que diz respeito à coordenação motora, é amplamente influenciado pelo ato de brincar. Como observado por Fonseca (2008), a brincadeira desempenha um papel importante ao estimular diversas áreas da coordenação motora da criança. Durante essas atividades lúdicas, não apenas os aspectos motores são aprimorados, mas também ocorre um enriquecimento na organização sensorial, perceptiva, cognitiva e neuronal. A criança, ao brincar, não está apenas se divertindo, mas está estruturando de maneira integrada suas habilidades motoras adaptativas, fundamentais para seu desenvolvimento global (Fonseca, 2008).

Negrine (1995) ressalta a importância do papel do professor no processo educacional, especialmente no que se refere ao estímulo à brincadeira como uma ferramenta de aprendizado significativo. É fundamental que os educadores possuam o conhecimento e as habilidades necessárias para guiar as crianças através de experiências de brincadeira que não apenas promovam a diversão, mas também catalisem avanços significativos em seu aprendizado posterior. Ao oferecer um ambiente educacional rico em oportunidades lúdicas e educativas, os professores podem facilitar um desenvolvimento mais completo e integrado nas crianças (Negrine, 1995).

Negrine (1995) afirma ainda que toda criança tem o direito a atividades práticas de forma interativa e educativa. O professor deverá facilitar, sugerir, desafiar e provocar um contexto lúdico para os envolvidos e se posicionar em situação de escuta para promover o desenvolvimento das crianças. Deste modo, o professor pode disponibilizar e oportunizar de forma adequada a interação de todos os envolvidos em determinada atividade.

Na literatura, diversos autores se dedicam à definição e à avaliação da coordenação motora. Um exemplo notável é o teste Movement Assessment Battery for Children (M-ABC), introduzido por Henderson e Sugden (1992). Este teste inclui oito tarefas agrupadas em três categorias principais: habilidades com bola, equilíbrio estático e dinâmico, e destreza manual, onde pontos específicos são atribuídos para cada tarefa, permitindo uma avaliação quantitativa da coordenação motora.

Segundo Meinel, conforme citado por Silva e Giannichi (1995), o desenvolvimento da coordenação motora passa por três fases distintas. Na primeira fase, a coordenação motora grossa é predominante, caracterizada por movimentos que frequentemente apresentam força excessiva e imprecisões, com muitas tentativas falhas. Na segunda fase, ocorre o desenvolvimento da coordenação motora fina, marcada pela execução de movimentos com menos erros e menor presença de movimentos desnecessários ou desviados. Na terceira fase, a coordenação motora fina se estabiliza, permitindo a execução segura de movimentos mesmo em situações desafiadoras.

2.2 Breve Histórico Sobre a Psicomotricidade, Psicomotricidade Relacional a Autismo

Para que possamos entender a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento humano e na área educacional vejamos como surgiu o termo psicomotricidade, suas definições, quais as contribuições de ser trabalhada nos anos iniciais e a sua influência no desenvolvimento psicomotor ainda na idade tenra. Neste projeto pesquisaremos sobre a coordenação motora fina em crianças com autismo, com atividades a serem realizadas no ambiente familiar.

A palavra "Psicomotricidade" foi dita pela primeira vez em 1870, surgindo da necessidade médica de explicar certos fenômenos patológicos do cérebro humano. As primeiras pesquisas que deram origem ao campo psicomotor focavam principalmente aspectos neurológicos (Imai, 2007).

Segundo Imai (2007), historicamente, o termo "Psicomotricidade" apareceu no discurso médico, especificamente neurológico, no início do século XIX, quando foi necessário nomear as áreas do córtex cerebral situadas além das regiões motoras. Originalmente, ela tinha a função de tratar pessoas com deficiências neurológicas ou mentais. Com o avanço do conhecimento em neurofisiologia, começou-se a observar que há diversas disfunções graves sem que haja necessariamente uma lesão cerebral evidente ou localizada. O *psi* seria os aspectos emocionais, *co*, os aspectos cognitivos, *motric* os aspectos de movimento humano e idade seria as etapas da vida do ser humano.

Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, dedicou-se ao estudo do movimento humano, atribuindo-lhe uma importância fundamental como ferramenta na formação do psiquismo. Ele estabeleceu uma conexão entre o movimento, o afeto, as emoções, o ambiente e os hábitos individuais (Imai, 2007).

Em 1947, o Dr. Julian de Ajuriaguerra, médico psiquiatra reconhecido como "o pai da psicomotricidade", reformulou o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com características distintas. Ele foi responsável por delimitar de forma clara os transtornos

psicomotores que abrangem tanto aspectos neurológicos quanto psiquiátricos. Essa contribuição significativa permitiu à psicomotricidade desenvolver sua especificidade e autonomia em relação a outras disciplinas, especialmente na área da Educação Física, solidificando assim as bases do desenvolvimento psicomotor (Imai, 2007).

Segundo Ajuriaguerra (1976), o desenvolvimento infantil é influenciado pela interação do corpo com o ambiente. Ele enfatiza que o progresso da criança ocorre através da consciência corporal, considerando o corpo como uma unidade crucial para o desenvolvimento das esferas mental, afetiva e motora. Costallat (2002) argumenta que a organização e construção da personalidade são moldadas pelas experiências corporais vivenciadas pela criança.

> [...] a evolução da criança é sinônimo de consciencialização e de conhecimento cada vez mais profundos do seu corpo, ou seja, do seu eu total. É com o corpo, diz-nos este autor, que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade única, total e evolutiva [...].(*Apud* Fonseca, 2008, p. 104).

Segundo Fonseca (1995, p. 12), a Psicomotricidade representa a ligação profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. Ele argumenta que "o movimento é considerado como uma parte essencial do comportamento humano. É concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre o indivíduo e o meio, na qual a consciência se forma e se materializa".

Na psicomotricidade trabalhamos a coordenação motora fina ou praxia fina – que é o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos, englobam principalmente a atividade: lingual, labial, ocular, manual, pedal, digital (Mello, 1993).

Segundo Lapierre (1988), criador do conceito de Psicomotricidade Relacional elucida que

> Percebendo que as perspectivas da prática psicomotora, passam pelo diálogo corporal, torna-se vivida numa busca simultânea de harmonia de acordo com o tônico dos gestos e das intervenções através do contato corporal conforme Lapierre e Aucouturier (1982), Com isto, dar-se à passagem da psicomotricidade organicista para um psicomotricidade relacional partindo das ideias humanistas e construtivistas na evolução da própria pedagogia, que pouco a pouco se desenvolveu em uma outra visão, a da vivência da criança e da descoberta de sua potencialidade e criatividade (Lapierre, 1988, p. 53).

Seguindo na mesma vertente Lapierre e Aucouturier (1988), esclarecem sobre a psicomotricidade

> Nesta perspectiva, no decorrer do tempo foram formuladas teorias explicativas sobre o Autismo, estabelecendo critérios diagnósticos e outras perturbações associadas, bem como uma grande preocupação nas metodologias de intervenção, os quais

> tiveram maior reconhecimento acadêmico: “Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – TEACCH , Applied Behavior Analysis - ABA , Picture Exchange Communication Sytem - PECS e Floortime ”. Neste diapasão, a dissertação busca subsídio no campo da psicomotricidade relacional, como uma alternativa interventiva da tríade sintomática do autismo, na primeira fase da infância, com seus pais ou responsáveis,... (Lapierre, Aucouturier, 1988, p. 53).

Transmitir segurança, afeto, confiança diante da criança, aumenta os momentos de prazer, desejo e emoção, principalmente no relacionamento entre pais e filhos. No caso das crianças autistas que não conseguem se expressar, que não são verbais em sua maioria, que não aceitam que os toquem e não conseguem transmitir sentimentos, as atividades realizadas são uma oportunidade para que ambos, pais e filhos consigam estreitar laços afetivos entre si.

Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 28) afirmam que "temos uma psicomotricidade que visa privilegiar a qualidade afetiva, a disponibilidade tônica onde o corpo e a motricidade são abordados como unidade e totalidade do ser."

> Portanto, esse espaço de segurança, em uma relação de confiança e comunicação possibilita a criança a partir do jogo simbólico, vivenciar e conectar com sua realidade psíquica interna com o mundo real. uma relação sem pré-julgamentos tem a possibilidade de ressignificar a sua história, fortalecendo de modo à superação de suas dificuldades. as mudanças mencionadas são profundas, sólidas e duráveis. (Lapierre, 2002, p. 8).

Este estudo visa portanto, a colaboração que a parceria entre a escola e a família pode beneficiar o comportamento, as necessidades, a socialização, elencar as habilidades da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro do Autismo, proporcionando um ambiente prazeroso, divertido, educativo construindo laços familiares e na iniciação escolar.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A família, além de uma antiga instituição social, é um grupo de seres humanos unidos pelo laço consanguíneo e pela afinidade, essa socialização propaga normas e valores compartilhados socialmente. De acordo com as observações de Morgan (1877, p. 49), diferentes partes da família humana existiram em diferentes estágios de desenvolvimento: alguns em estado de selvageria, outros em estado de barbárie, e alguns já em estado de civilização, além disso, argumenta que ambos os pais têm direito a guarda e cuidado em relação a seus filhos.

Consequentemente, os pais não apenas exercem "poder" sobre seus filhos, mas assumem um "dever natural e legal de proteção à sua prole", acompanhando-os durante o processo natural de amadurecimento e formação de suas personalidades (Madaleno, 2017, p. 688).

No contexto do TEA, o papel da família fica claro quando compreendemos que até as intervenções diretas só funcionam quando são mantidas em todos os ambientes em que a criança vive, indo além da contribuição da escola e dos profissionais especializados. Crianças com TEA apresentam uma desordem do neurodesenvolvimento, da interação social e da comunicação.

> [...] as características clínicas do transtorno afetam as condições físicas e mentais do indivíduo, aumentando a demanda por cuidados e o nível de dependência dos pais ou dos cuidadores. Essas famílias se veem diante do desafio de ajustar seus planos e expectativas, além da necessidade de se adaptar com intensa dedicação às necessidades específicas do filho (Silva, 2018, p.334).

A relação familiar é fundamental para o desenvolvimento motor sequencial e continuado da criança, esse trato tem início na vida intrauterina e envolve aspectos como amadurecimento neurológico, crescimento físico e obtenção de habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais do bebê e segue ao longo do tempo quando desenvolve sua percepção e comportamento, conhecimento e habilidades e se reconhece como parte integrante desse microssistema (CDC, 2012; Volpon, Del Ciampo, 2012).

As abordagens pedagógicas em crianças com TEA são de base comportamental, no entanto, não visam caracterizar, mas atentam ao aprendizado, Papalia *et al.* (2006, p. 31) definem a aprendizagem como “uma mudança duradoura no comportamento como base na experiência ou adaptação ao ambiente.” O estímulo, as motivações, juntamente com a alegria, devem ser usados e entendidos como técnicas lúdicas, de forma a ser de extrema importância que a criança aprenda e sinta prazer em aprender (Andrade, 2014).

Os pais têm um papel muito importante no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos com TEA e fatores como amor, dedicação, comprometimento, persistência e sacrifícios são primordiais para obter o sucesso do método aplicado. A ação participativa dos pais representa um ponto positivo na organização da consciência do autista sobre si mesmo e da consciência de que existem outras pessoas atuando junto a ele.

A família representa um dos mais importantes elementos na formação da criança, pois constitui a base de sua essência e suas raízes, então se a família não tiver um olhar minucioso para o desenvolvimento dos filhos, a possibilidade de o problema perdurar sem tratamento pode prejudicar as crianças. Considera-se a família o primeiro ambiente de socialização a qual exerce grande

influência na personalidade, e essa influência pode ser negativa ou positiva (Minuchin, 1982). A aceitação dos pais também é um aspecto delicado que surpreende após um diagnóstico de autismo. Portanto, buscar a assistência de profissionais, métodos adequados e apoio institucional são passos cruciais para ajudar pessoas com autismo a romper o ciclo de isolamento social, dificuldades de comunicação e falta de compreensão. Investir no desenvolvimento de uma criança autista significa contribuir para que ela se torne um adulto menos propenso a conflitos, mais integrado à família e aos amigos, com habilidades de comunicação mais desenvolvidas, e um cidadão tão digno quanto qualquer outro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iremos apresentar a seguir, as atividades realizadas em casa, por uma mãe e seu filho, uma criança de quatro anos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, Nível 1 de suporte (leve). Essas atividades e experiências foram concebidas para que a psicomotricidade da criança fosse testada e estimulada, com maior foco na área da coordenação motora fina.

> A evolução da criança é sinônimo de consciencialização e de conhecimento cada vez mais profundos do seu corpo, ou seja, do seu eu total. É com o corpo, diz-nos este autor, que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade única, total e evolutiva (Fonseca 2008, p. 16).

Está nítido na atual sociedade, como as crianças estão tendo acesso as telas durante horas ao longo do dia, sendo crianças típicas ou atípicas. E cada vez, surgem pesquisas dizendo sobre como esse abuso no uso de telas está fazendo mal e sendo perigoso para a atual realidade infantil. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) elaborou um documento intitulado “Menos Telas – Mais Saúde” (2022-2024), no qual cita que,

> Crianças em idades cada vez mais precoces têm tido acesso aos equipamentos de telefones celulares e smartphones, notebooks além dos computadores que são usados pelos pais, irmãos ou família, em casa, nas creches, em escolas8 ou mesmo em quaisquer outros lugares como restaurantes, ônibus, carros sempre com o objetivo de fazer com que a “criança fique quietinha”. Isto é denominado de distração passiva, resultado da pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento, o que é muito diferente do brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes em fase do desenvolvimento cerebral e mental (SBP, 2024, p. 4).

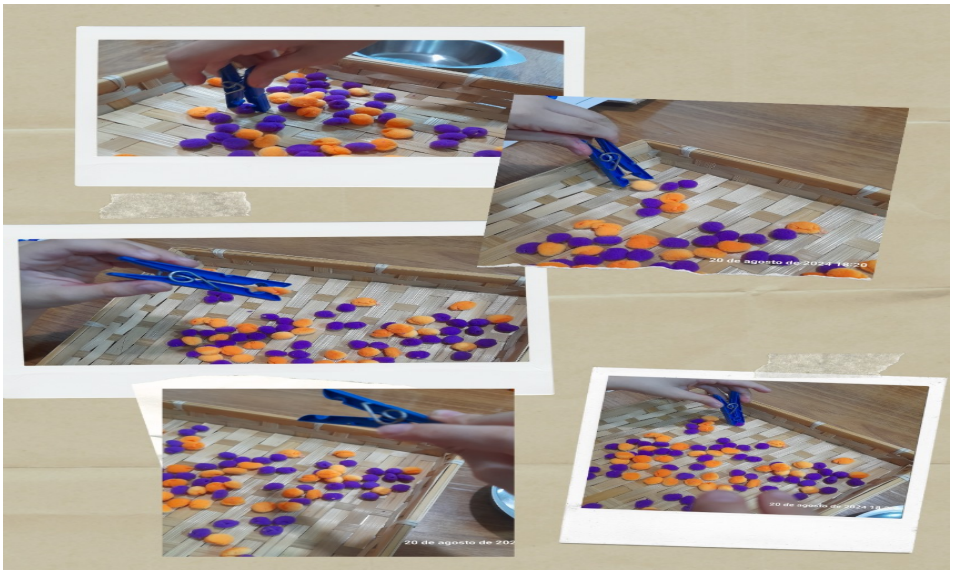
Esse foi também um dos motivos que nos levou a optar por atividades simples, que não envolvessem o uso de telas e promovessem a interação familiar. Acreditamos que essas experiências não apenas fortalecem os laços entre os membros da família, mas também oferecem momentos de

diversão e aprendizado conjunto. Ao priorizar o tempo de qualidade e a conexão presencial, buscamos criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, essencial para o desenvolvimento.

As atividades foram escolhidas por meio de experiências anteriores das autoras no ambiente escolar, com auxílio da professora orientadora, registradas por fotos, juntamente com os relatos da mãe que foi a aplicadora. Propomos atividades que pudessem ser realizadas com materiais que possam ser encontrados em casa e/ou de baixo custo, para incentivar as mães a realizá-las, mostrando que todas as crianças podem ter acesso aos estímulos psicomotores, mesmo que seja feito de forma simples.

A Atividade 1, foi o Pega-pega de pompom. Os materiais utilizados foram prendedor de roupa, uma caixa de simples de papelão e bolinhas de pompom. Em uma caixa, foram colocados os pompons para que, com o prendedor de roupa a criança pudesse pegá-los um a um, realizando o movimento de pinça. Essa atividade auxilia no desenvolvimento da força nos dedos e faz com que a criança consiga realizar a tensão certa para manter o pregador aberto até a hora de conseguir pegar a bolinha de pompom e depois abrir o pregador para deixar a bolinha em outro lugar. Uma dica importante para estimular mais áreas, pode-se colocar várias cores de bolinhas e pedir para que a criança separe individualmente cada cor, usando diferentes potes para essa separação.

Figura 1 – Atividade psicomotora com Pregadores de Roupa e Pompom



Fonte: elaboradas pelas autoras

A Atividade 2, foi a Separação de grãos. Os materiais utilizados foram 2 potes plásticos, grãos de arroz, grãos de feijão e pinça chanfrada (usadas em estética). Com o mesmo intuito da atividade anterior, de desenvolver movimento de pinça, em um pote grande, foram colocados os grãos de arroz

juntamente com alguns grãos de feijão, de forma com que a criança utilizasse a pinça chanfrada para que em outro pote menor, pudesse colocar o grão de feijão que estivesse sendo separado.

Ainda que a atividade 2 seja muito parecida com a atividade 1, o grau de dificuldade é muito maior, pois a pinça chanfrada necessita de mais força e concentração para ser utilizada do que o pregador de roupa, pois ela é menor e sua ponta é mais fina, além do fato dos grãos serem menores e de texturas diferentes das bolinhas de pompom, e a criança precisou ainda mais do uso da concentração para que pegasse o tipo de grão certo para realizar a separação.

> As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos do sentido, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais (José; Coelho, 2000, p. 109).

Uma dica importante é que podem ser usados diversos tipos de grãos que houver em casa, como milhos de pipoca ou ervilhas secas, que geralmente são partidas e não redondas, podendo aumentar o grau de dificuldade da atividade.

Figura 2 – Atividade psicomotora com Pinça e Grãos



Fonte: elaboradas pelas autoras

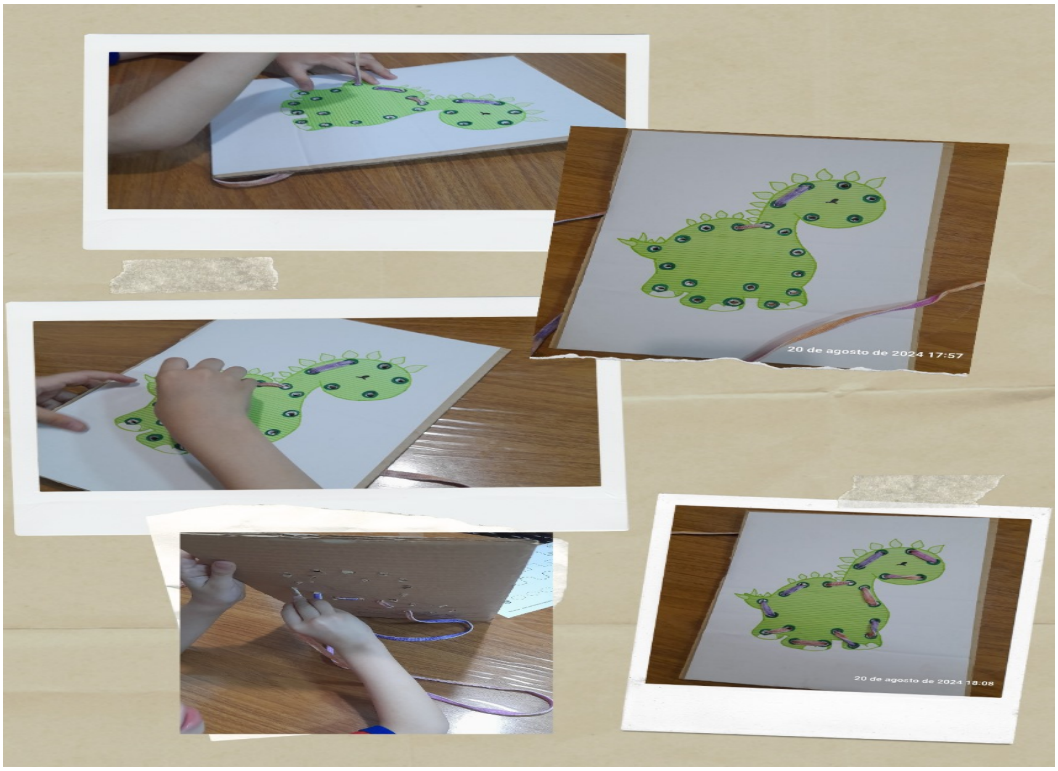
A Atividade 3 chama-se Alinhavo. O materiais utilizados são papelão, folha sulfite com desenho e cadarço de tênis. Em uma folha sulfite foi impresso um desenho pronto para a realização do alinhavo, essa folha foi colada em um papelão onde havia a marcação que foi furada com uma tesoura. Em seguida, a criança foi estimulada a passar o cadarço por dentro dos buracos e realizar o contorno do desenho. O alinhavo é uma atividade muito importante na educação infantil,

principalmente nos anos iniciais, já que trabalha o desenvolvimento da concentração, coordenação motora fina e a destreza manual, pode ser oferecido a partir dos 18 meses, para a estimulação.

> Para Gallahue (2005, p. 03), "o desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente".

Uma dica importante para essa atividade, ao invés de ser colocado um desenho para que seja realizado o contorno, em um pedaço de papelão pode ser realizado vários furos sem padrão, para que de forma livre a criança realize o alinhavo.

Figura 3 – Atividade psicomotora de Alinhavo



Fonte: elaboradas pelas autoras

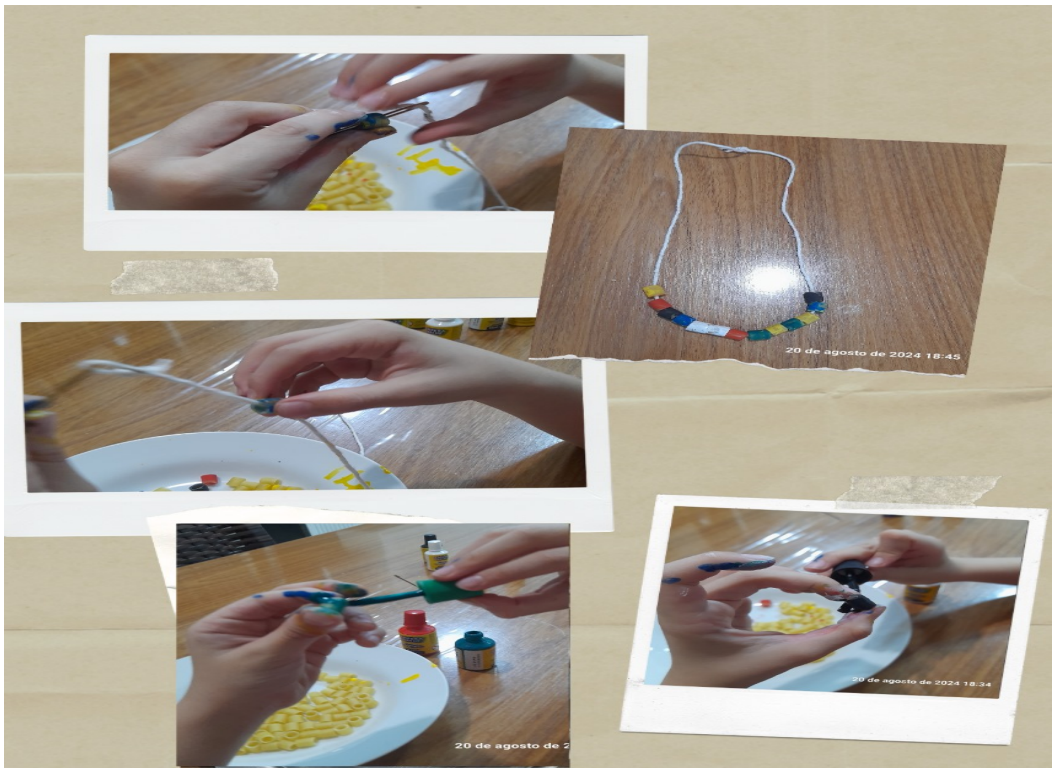
A Atividade 4 escolhida foi o Colar de Macarrão. Os materiais utilizados foram barbante, macarrão (do tipo pai nosso/padre nosso), pincel, tinta guache, agulha sem ponta e um prato. Com o auxílio de um pincel, os grãos de macarrão foram pintados com guache colorido e o uso da coordenação já começa a ser estimulado nesse momento. Em seguida a secagem dos grãos, foi entregue a criança, um pedaço de barbante preso a uma agulha sem ponta para que fosse colocado macarrão por macarrão até que fosse formado um belo colar. Além da coordenação motora, essa

atividade também estimula movimentos de encaixe, já que é necessário colocar a agulha dentro do macarrão e passar o fio.

Essa atividade pode ser realizada diversas vezes, já que o barbante pode ser amarrado e desamarrado. Como menciona Negrine (1995), “a educação psicomotora é uma técnica que, através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária, leva a criança ao desenvolvimento global de ser, respeitando as diferenças individuais e promovendo a autonomia”.

Uma dica para a realização dessa atividade e para que ela se torne mais divertida é incentivar a contagem de macarrões colocados. Proponha a criança que confeccione os colares para diversas pessoas da família, como forma de presenteá-las.

Figura 4 – Atividade psicomotora de Colar de Macarrão



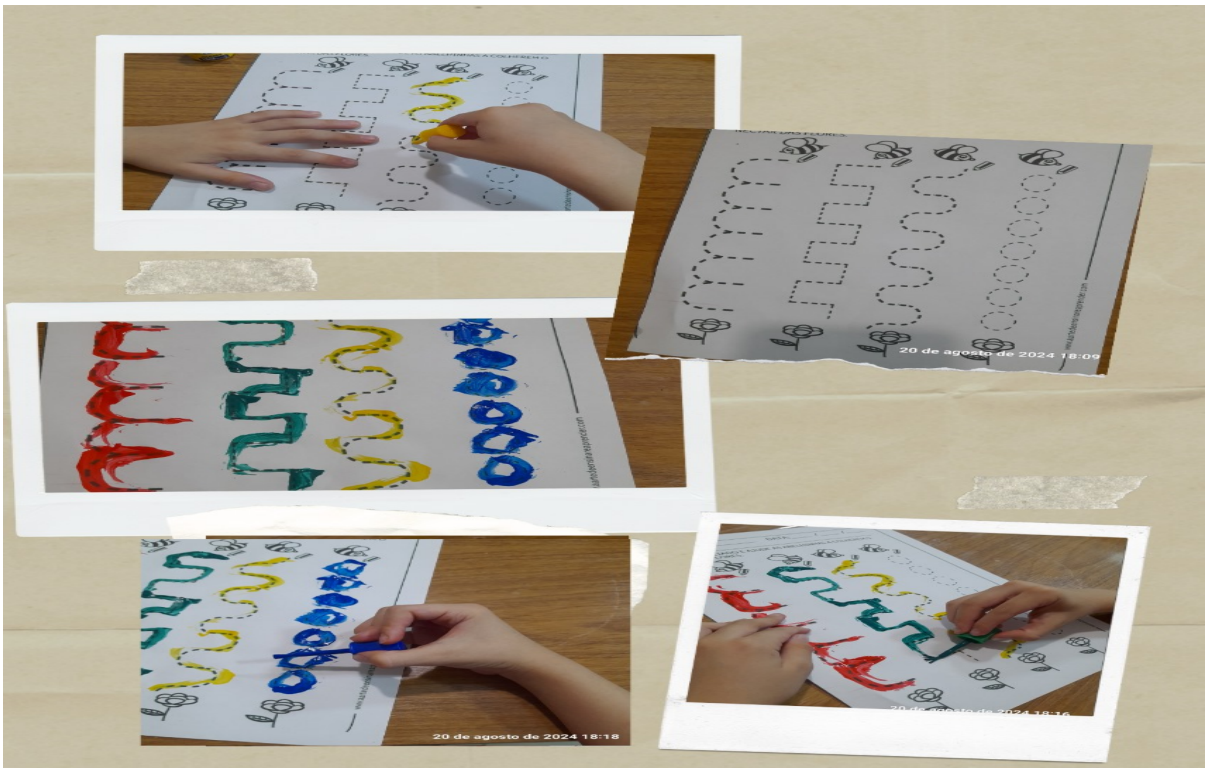
Fonte: elaboradas pelas autoras

A Atividade 5 escolhida para que a mãe pudesse aplicar na criança foi o Tracejado. Os materiais utilizados foram papel sulfite, pincel e tinta guache. Com ajuda de um pincel e tintas coloridas, em uma folha sulfite impressa com desenhos e traçados de diferentes formas, foi incentivado a criança para seguisse o traçado seguindo o padrão desenhado. Usando essa atividade, podemos estimular a coordenação motora fina e a paciência da criança para realizar a pintura do tracejado de maneira firme e constante. Essa atividade é muito importante para que mais para frente,

a criança consiga fazer com o lápis, auxiliando na hora que for realizar a escrita, já que melhora a capacidade de controlar e coordenar os movimentos da mão e do punho.

A dica para essa atividade é que o material pode ser impresso, plastificado ou colocado dentro de um saco plástico transparente para ser utilizado diversas vezes. Quando aparentar fácil para a criança, o grau de dificuldade pode ser aumentado, mudando do pincel para o uso da caneta hidrográfica.

Figura 5 – Atividade psicomotora de Tracejado



Fonte: elaboradas pelas autoras

A Atividade 6 escolhida foi a Massinha. Muito apreciada na infância, a massinha é uma excelente aliada no desenvolvimento da coordenação motora fina, com a agilidade, força e destreza manual, mas também auxiliando na imaginação, já que a criança cria o que tem em mente. Para realizar essa atividade, a massinha foi feita de forma caseira, juntamente com a criança, seguindo uma receita como se fosse uma aula culinária. Após colocar cada quantidade de ingrediente solicitado em uma tigela, a criança foi estimulada a misturá-los até que virasse uma massa homogênea e assim ela pudesse brincar livremente com a sua experiência. Com incentivo, ela realizou o seu próprio nome.

A dica para essa atividade é que ela pode ser uma brincadeira feita com toda a família, em que a criança ou os familiares podem sugerir temas para que sejam feitas as modelagens.

Figura 6 – Atividade psicomotora com o uso de Massinha



Fonte: elaboradas pelas autoras

Segue agora o relato da mãe da criança.

> *Sou mãe atípica de uma criança de quatro anos. Meu filho é autista nível 1 de suporte (leve) e totalmente independente, demandando apenas os cuidados como qualquer criança na idade dele. Ele não falava até os dois anos de idade e levamos na fonoaudióloga e ela nos encaminhou para a neuropsicóloga onde tivemos o diagnóstico de autismo. Meu filho frequentou todas as terapias necessárias, inclusive foi para a escola e hoje ele fala de tudo, porém ainda frequenta a fonoaudióloga. Decidimos enquanto família, aplicar as atividades de estímulo de coordenação motora fina para ajudá-lo a pegar o lápis corretamente, segurar a escova de dente, colher nas refeições e assim tornar a rotina mais fácil. As atividades foram simples e o material acessível, ele conseguiu executar de forma satisfatória e nos divertimos bastante, fizemos até massinha de modelar caseira, ele adorou. Faremos o que for preciso para que ele continue desempenhando as atividades rotineiras e escolares tão bem como tem feito até agora, não é fácil, mas o amamos e queremos o melhor para ele.*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento familiar torna-se importantíssimo para a criança com TEA, sendo peça chave para um bom desenvolvimento cognitivo e ajudar em cada passo que a criança com TEA pode sentir dificuldade, o incentivo dos pais é fundamental acompanhado de muito carinho e dedicação pois a criança sente-se segura e motivada a avançar cada dia.

Com o auxílio da Psicomotricidade, as crianças com TEA terão seu desenvolvimento cognitivo estimulado, sua coordenação motora ampliada e suas limitações diminuirão em relação ao seu desenvolvimento integral, o que potencializará ainda mais sua interação com a percepção de espaço e tempo, desenvolvendo sua coordenação motora fina e ampla e também a lateralidade.

O presente trabalho buscou contribuir com o intuito em fomentar mais pesquisas nessa área que sirvam como identificar a importância e o conhecimento sobre o tema " A importância da família e da psicomotricidade no desenvolvimento da criança com TEA: um estudo de caso" e enfatizar a busca por respostas para embasar a importância de conhecer mais e ajudar na aquisição de informações que são de extrema importância para família, escola e as práticas em Psicomotricidade, e como deverão ser utilizadas nas práticas pedagógicas, para enriquecimento de conhecimentos aos docentes que tem alunos com TEA em sala de aula.

Se faz necessário o envolvimento de ambas as partes citadas acima para que as crianças com TEA tenham estruturas e profissionais que atendam, explorem e desenvolvam seu potencial a fim de contribuir com seu avanço em todas as áreas, cognitivas, psicomotora e afetiva.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. R. de. **A importância do lúdico na educação infantil**: um estudo de caso em uma creche pública. In: Universidade Federal da Paraíba – UFPB- Centro de Educação – João Pessoa-PB. Junho/2018. Disponível em:< https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14099/1/lra07022019.pdf>. Acesso: 24 jun.2024.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista,** 2012.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade teoria e prática**, São Paulo, Cortez Editora, 1998.

COELHO, N. M. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo. Moderna, 2000.

COSTALLAT, D. M.M. de. Exercícios psicomotores básicos de educação tônica para a otimização da aprendizagem formal da escrita. In: **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. Rev. Latinoam. Psicopat**. Fund., São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

IMAI, V. H. Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil. 2007. 188 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao

Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente-SP, 2007.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.** 28, Supl I:S3-11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=en. Acesso em: Ago 2024.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

MADALENO, R. **Direito de família**. 7. ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2017.

MINUCHIN, S. **Famílias:** funcionamento e tratamento. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1982.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto alegre: Prodil, 1995.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS) E A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Transtorno do espectro autista.** Nov, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 20 Jul 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos da ONU.** Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em : 02 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Dia mundial do autismo pedindo educação inclusiva**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/04/1784832>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Artmed Editora S.A. 8ª Edição. 2006. 31p.

SANTOS, F. M; da S. https://www.webartigos.com/artigos/psicomotricidade-relacional-na-teoria-de-henri-wallon-e-andre-lapierre/106554. | 07/04/2013 | Educação. Acesso: 24/09/2024.

SILVA, I. B. da; RIBEIRO, J. da C. **A importância da participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos**: pais presentes, escolas eficientes. Universidade Federal Rural da Amazônia Plano Nacional de Formação de Professores Licenciatura Em Pedagogia. 2018.

SINGER, J. Por que você não pode ser normal pelo menos uma vez na sua vida? In CORKER, M.; FRENCH, S. (Eds.), **Discurso sobre deficiência**. Open University Press. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders – acessado em 23/07/2024 às 15h40

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de orientação do departamento científico de pediatria do desenvolvimento e comportamento. **Transtorno do espectro do autismo**. Nº 05, Abril de 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (gestão 2022-2024). MENOS TELAS - MAIS SAÚDE, Atualização 2024.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZEPPONE, S. C.; VOLPON, L. C.; DEL CIAMPO, L.A. Monitoring of child development held in Brazil. **Revista Paulista de Pediatria,** v. 30, n. 4, p. 594-599, 2012Tradução. Disponível em:< https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000400019>. Acesso em: 23 jun. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

MATH TEACHING STRATEGIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Lua Lobo Baptista[1]
Rúbia Corrêa Ottoni[2]

RESUMO

No Brasil, as pessoas com deficiência intelectual apresentam maiores chances de não serem alfabetizadas ou frequentarem a escola entre os 7 e os 17 anos, o que as leva a buscarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por não terem se escolarizado na idade apropriada. O aumento de matrículas deste público-alvo na EJA propõe um desafio para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial de Matemática, apontada pelos próprios alunos com deficiência intelectual como a área mais desafiadora devido a abstração que pressupõe. Assim, este trabalho realizou um levantamento exploratório de artigos da área da educação publicados a partir de 2018 que se relacionassem com ensino de matemática, deficiência intelectual e educação de jovens e adultos em busca de identificar e refletir sobre estratégias para o ensino de Matemática de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. Os artigos analisados apontaram a importância da troca e da interação entre os alunos e da mediação do professor para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Também indicaram a relevância do uso intencional e planejado de instrumentos mediadores não-estruturados e estruturados como apoio no processo de internalização de conceitos matemáticos, partindo do concreto para o abstrato.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

In Brazil, individuals with intellectual disabilities have a higher chance of being illiterate or not attending school between the ages of 7 and 17, which leads them to seek out Youth and Adult

[1] Licenciada em Ciências Biológicas pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina e professora efetiva da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e da Escola Especial Raio de Sol (APCG). E-mail: lualoboprof@gmail.com
[2] Mestranda em Ciências da Educação - Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor pela ULHT - Lisboa. E-mail: rubiaottoni@gmail.com

Education (EJA) because they did not receive schooling at the appropriate age. The increase in enrollments of this target group in EJA poses a challenge for those involved in the teaching-learning process, especially in Mathematics, which the students with intellectual disabilities themselves identify as the most challenging area due to its abstract nature. Thus, this study conducted an exploratory survey of articles in the field of education published since 2018 that relate to the teaching of mathematics, intellectual disabilities, and youth and adult education, aiming to identify and reflect on strategies for teaching Mathematics to young and adult students with intellectual disabilities. The analyzed articles highlighted the importance of interaction and exchange among students and the teacher's mediation for the learning of students with intellectual disabilities. They also indicated the relevance of the use of both structured and unstructured mediating tools with educational intentionality as a way of support in the process of internalizing mathematical concepts, progressing from the concrete to the abstract.

Keywords: Mathematics teaching. Intellectual disability. Youth and adult education.

1. INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência de pessoas com deficiência intelectual (DI) nas instituições escolares são garantidos pela legislação brasileira há décadas, porém, esse direito fundamental a uma educação de qualidade não necessariamente se consolida em um espaço escolar inclusivo para o público-alvo da Educação Especial. Segundo Caetano et al. (2022, p. 3), "seja pela permanência com sucessivas retenções, seja pela evasão escolar, nega-se, ao público-alvo da Educação Especial o direito, previsto em lei, de progredir e de concluir a escolarização básica na idade prevista". Neste sentido, Lopes e Lino (2021) também apontam que as pessoas com deficiência no Brasil apresentam maiores chances de não serem alfabetizadas e/ou não frequentarem a escola entre os 7 e os 17 anos de idade, o que acentua a probabilidade de que acabem frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade da educação básica "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 1996, p. 18). É também uma modalidade de ensino transversal, ou seja, que perpassa todas as outras modalidades da educação básica, e que "visa superar a dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso à escolarização e oportunidades de permanência" (Lopes; Lino, 2012, p. 12).

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos passa a se configurar como parte da política pública no Brasil a partir do Plano Nacional de Educação de 1934 e, a partir das décadas de 1940 e 1950, o debate sobre a importância da educação de jovens e adultos se insere na pauta educacional, em parte devido à pressão internacional para a erradicação do analfabetismo. Já no final da década de 1950 e durante a década de 1960, a mobilização em torno da educação de jovens e adultos cresce,

sendo liderada por diversos movimentos sociais em que se destacou a figura de Paulo Freire (Strelhow, 2010). Assim, ao longo do processo histórico, a Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Especial, se estabeleceram como modalidades representadas por lutas em prol de um "público historicamente excluído da escolarização" (Lopes; Lino, 2012, p. 6).

Porém, enquanto as políticas de Educação de Jovens e Adultos se consolidavam, o público-alvo da Educação Especial permanecia segregado em instituições especializadas. É a partir do início dos anos 2000, com o aumento significativo de matrículas a cada ano de alunos da Educação Especial na EJA em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que o perfil do alunado desta modalidade de ensino se modificou, deixando de ser composto apenas por aqueles que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na idade apropriada e passando a integrar aqueles que não obtiveram as aprendizagens desejadas mesmo tendo acesso à escolarização (Lopes; Lino, 2021; Trentin, 2021). Este é o caso de diversos alunos com deficiência intelectual com matrículas na Educação de Jovens e Adultos, que representam quase metade de todo o público-alvo da Educação Especial (Pletsch; Glat, 2012).

Nesse contexto, novos desafios se apresentam para a inclusão desses jovens e adultos com deficiência intelectual, já que a expansão de matrículas desse público-alvo na EJA "não é acompanhada por um crescimento do desempenho acadêmico dos alunos" (Carvalho, 2006, p. 168). Apesar disso, são poucas as pesquisas que foram desenvolvidas na última década na área educacional investigando a inclusão, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência na EJA (Lopes; Lino, 2021; Caetano et al., 2022).

Em um estudo de caso realizado por Bueno e Oliveira (2023) com alunos com deficiência intelectual da EJA, os estudantes revelaram que conteúdos abstratos, em especial os da Matemática, são os que consideram mais desafiadores e que isto, combinado com a necessidade do alongamento do tempo passado na escola por causa do atendimento educacional especializado (AEE), os desmotivam a continuar com os estudos. Tabaka, Borges e Estevam (2020) também indicam que o principal motivo para que alunos com deficiência intelectual frequentem as salas de recursos nas escolas é a dificuldade com a Matemática e que

> percebe-se que estudantes com DI apresentam poucos avanços no que diz respeito a seus conhecimentos matemáticos, ou seja, na maioria dos casos, não acompanham o mesmo conteúdo matemático da série que frequentam (Tabaka; Borges; Estevam, 2020, p. 16).

Logo, é preciso compreender quais estratégias podem colaborar com a aprendizagem de Matemática de estudantes com deficiência intelectual para avançar com a inclusão social destes alunos que cada vez mais ocupam a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, este trabalho propõe investigar que estratégias vêm sendo apontadas pelas pesquisas recentes na área da Educação para amparar o desenvolvimento da apropriação de conceitos matemáticos de alunos com deficiência

intelectual inseridos no contexto da EJA. Para isso, foi realizado um levantamento exploratório de artigos da área da educação publicados a partir de 2018 que se relacionassem com ensino de Matemática, deficiência intelectual e educação de jovens e adultos.

A primeira parte deste artigo propõe uma reflexão sobre a conceituação da deficiência intelectual e a segunda parte pretende retomar brevemente o histórico da relação entre a educação de alunos com deficiência intelectual e a EJA. Em seguida, são apresentadas as estratégias para o ensino de Matemática propostas pelos artigos recentes da área. Por fim, são consideradas as possibilidades e desafios do ensino de Matemática para alunos com deficiência intelectual.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM TERMO COMPLEXO

A deficiência intelectual é caracterizada na legislação brasileira, dentro do Estatuto da Pessoa com Deficiência, como um impedimento de longo prazo de origem intelectual, "o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 1). Porém, "não obstante as várias tentativas para nomear e definir a deficiência intelectual, este é um termo complexo e ainda impreciso" (Dias; Lopes de Oliveira, 2013, p. 171), que acaba funcionando como um termo guarda-chuva para abarcar uma variedade de pessoas que não se adequam às exigências sociais, partindo de um "suposto funcionamento intelectual diminuído" (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016, p. 50).

No século XIX, médicos e cientistas como Jean Etienne Esquirol começam a se preocupar em estudar a condição que foi denominada de "idiotia", analisando os comportamentos e características destas pessoas, que encontravam-se institucionalizadas devido às concepções relacionadas à deficiência intelectual da época. Eram concepções carregadas de estigmas que levaram à "marginalização, reprovação social, confinamento em instituições, esterilizações e outros mecanismos" (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016, p. 47) para promover o controle social deste grupo de pessoas, por isso, eram confinadas em asilos, conventos e hospícios e apartadas do convívio social. O avanço da pesquisa científica sobre o tema estabeleceu uma nova forma de compreender a deficiência intelectual, partindo de uma perspectiva médica que enfatizava o caráter deficitário da pessoa com deficiência, dando enfoque aos tratamentos e à assistência médica (Dias; Lopes de Oliveira, 2013; Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016). Fica assim estabelecido o modelo médico de compreensão da deficiência (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Contudo, é nesse mesmo período histórico que "as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas" (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013,

p. 107) e começam a surgir instituições especializadas com intuito de oferecer cuidados às pessoas com deficiência intelectual, abrangendo serviços médicos e educacionais (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013). O ensino para as pessoas com deficiência intelectual se inicia ancorado em pedagogias que destacavam a importância do movimento e dos treinos sensoriais baseado em teóricos como Montessori, Itard e Seguin (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016, p. 47).

Com o estabelecimento dos testes psicométricos, a perspectiva médica da deficiência se aprofundou, passando a usar destes instrumentos para diagnóstico e estudo das pessoas com deficiência intelectual com a perspectiva de buscar adequá-las ao novo sistema de educação pública em expansão e amparar decisões legais e educacionais (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016; Dias; Lopes de Oliveira, 2013). A utilização em massa dos testes de QI para classificar estudantes e definir o diagnóstico da deficiência intelectual atualmente é amplamente problematizada por ser uma forma reduzida de compreensão das individualidades e subjetividades de cada um e que leva a estigmatização dos indivíduos, porém, continua a prevalecer nas orientações de funcionamento de diversas instâncias no Brasil (Dias; Lopes de Oliveira, 2013).

Em contraponto ao modelo médico, há o modelo social de compreensão da deficiência, que se desenvolve a partir do século XX e inclui as ideias de Vigotski, que já naquela época se opunha aos testes psicométricos (Dias; Lopes de Oliveira, 2013). De acordo com Dias e Lopes de Oliveira (2013):

> Para Vigotski (2001, 2003), a noção de desenvolvimento pressupõe uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas (Dias; Lopes de Oliveira, 2013, p.175)

Portanto, dentro da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a deficiência intelectual é compreendida como "uma dificuldade de internalização de algumas funções psicológicas superiores" (Noronha; Silva; Shimazaki, 2021, p. 153), sendo apenas uma das "manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano" (Dias; Lopes de Oliveira, 2013, p. 171).

Sendo assim, o modelo social entende a deficiência enquanto problema social resultante da relação complexa entre fatores externos ao indivíduo e a sua condição de saúde (Dias; Lopes de Oliveira, 2013). Então, na atualidade, a partir da definição estabelecida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência na legislação brasileira é possível identificar a coexistência do modelo médico e do modelo social de compreensão da deficiência (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Apesar da complexidade do termo e da diversidade de modelos de compreensão da deficiência intelectual, é possível identificar características comuns, que se expressam em dificuldades com o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a generalização, a aprendizagem conceitual e a resolução de problemas, o que acarreta baixo desempenho acadêmico quando não há

mecanismos de inclusão escolar para este público-alvo (Noronha; Silva; Shimazaki, 2021).

3. INTERFACES ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM RESGATE HISTÓRICO

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência intelectual se organizou em institutos e instituições especializadas, que acabaram se configurando em ambientes segregados do resto da sociedade e que ofereciam "abordagens pedagógicas focadas nos modelos terapêuticos" (Lopes; Lino, 2012, p. 7). No Brasil, no início do século XX, são fundados o Instituto Pestalozzi (atualmente Associação Pestalozzi) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que se dedicavam e se dedicam ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual (BRASIL, 2008). Até hoje estas instituições atuam para promover a educação das pessoas com deficiência intelectual, ofertando, inclusive, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Cardoso; Guimarães, 2020).

Porém, críticas a institucionalização das pessoas com deficiência se intensificaram até que na década de 1960 um novo movimento de desinstitucionalização se iniciou, buscando integrar a pessoa com deficiência na vida em sociedade através da criação de escolas e classes especiais (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013). Logo,

> a educação especial se desloca para a escola pública, ainda que de forma segregada, pois a ênfase era a integração física e espacial que permitia a segregação em classes e escolas especiais, em faixa etária condizente com a obrigatoriedade escolar, restando aos adultos apenas o atendimento nas instituições filantrópicas (Lopes; Lino, 2021, p. 52).

Dessa maneira, apesar da tentativa de integração de crianças e adolescentes com deficiência intelectual nas escolas comuns e do incentivo gradual a descontinuidade dos serviços educacionais prestados pelas instiuições especializadas, a oferta de EJA para os jovens e adultos com deficiência intelectual continuou restrito às instituições filantrópicas (Lopes; Lino, 2021; Carvalho, 2006; Pletsch; Glat, 2012). De acordo com Carvalho (2006), essa situação, que ainda hoje se perpetua, faz com que a educação dos jovens e adultos com deficiência intelectual seja percebida como responsabilidade apenas da educação especial, e em especial das instituições filantrópicas, o que gera uma lacuna nas políticas públicas para este público-alvo.

Com o tempo, as escolas e classes especiais também sofreram críticas e um novo paradigma de inclusão da pessoa com deficiência se consolidou no século XXI, buscando não apenas adaptar a pessoa com deficiência intelectual à sociedade, mas também fazer com que a sociedade passasse por transformações para inclui-las, oferecendo suportes, instrumentos e apoios que viabilizassem esse processo (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013). Neste sentido, dados do Ministério da Educação divulgados em 2008 indicavam que mais de 60% das matrículas de alunos com deficiência

intelectual ainda estavam restritas às classes e escolas especiais (Pletsch; Glat, 2012), incluindo crianças, jovens e adultos.

Segundo Lopes e Lino (2021), "a adoção da perspectiva inclusiva na educação é uma luta que vem dos anos 1990, alavancada por convenções internacionais, e que constitui um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade" (Lopes; Lino, 2021, p. 3). No Brasil, esse esforço culmina na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e, a partir disso, a educação nacional passa a conviver com a contradição de buscar garantir o acesso ao ensino regular para todas as pessoas com deficiência e ainda permitir a perpetuação de instituições filantrópicas dedicadas às pessoas com deficiência devido à dívida histórica do Estado brasileiro com elas e ao imenso despreparo das redes de ensino em atender as demandas geradas pela inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Neste contexto, houve aumento significativo no número de pessoas com deficiência concluindo o Ensino Médio e acessando o Ensino Superior, contudo, essas conquistas não se refletem de forma homogênea entre todos os tipos de deficiência. No caso da deficiência intelectual, o diagnóstico tende a reforçar preconceitos, levando "à representação da pessoa com deficiência intelectual como um adulto infantilizado, sem autonomia, dependente, contido e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos" (Dias; Lopes de Oliveira, 2013, p. 178), o que acentua a dificuldade em concluir a educação básica, acessar o ensino superior e se inserir no mercado de trabalho.

Segundo Carvalho (2006), a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos colabora para que eles sejam reconhecidos dentro da etapa de vida que efetivamente se encontram, incluindo as necessidades advindas dela. Neste sentido, a EJA apresenta-se como uma perspectiva de inclusão social para esses jovens e adultos com deficiência intelectual. Como apontam os alunos com deficiência intelectual entrevistados por Bueno e Oliveira (2023), a principal motivação para buscarem a EJA se relaciona com o mundo do trabalho, com "adentrar, permanecer ou ascender no emprego" (Bueno; Oliveira, 2023, p. 7). Assim, a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na EJA

> requer conteúdos e atividades significativas que levem à elaboração de novos conhecimentos, que visem a avanços, não só à conclusão da escolaridade, mas à formação para a vida, para o desenvolvimento social e o trabalho. (Bueno e Oliveira, 2023, p. 5)

Cardoso e Guimarães (2020) apontam que, atualmente, a EJA já pressupõe a necessidade de um currículo diferenciado e flexível, que não siga o currículo para crianças e adolescentes e que não sirva apenas para "compensar a educação básica não adquirida na idade própria, mas responder as necessidades que esses indivíduos terão ao longo da vida" (Cardoso; Guimarães, 2020, p. 23).

Essas características do currículo diferenciado da EJA também se estendem para a inclusão de parte de seu público-alvo, os jovens e adultos com deficiência intelectual. Neste sentido, a construção de um currículo na Educação de Jovens e Adultos que respeite os ritmos, as especificidades e os tempos de aprendizagem de cada indivíduo, com metodologias apropriadas, colabora com a aprendizagem e posterior inclusão social de alunos adultos com deficiência intelectual (Cardoso; Guimarães, 2020).

Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão destes alunos de fato se efetive, pois a escola inclusiva apresenta diversos desafios a serem enfrentados, sejam de ordem estrutural, de oferta de atendimento educacional especializado em horários e tempos compatíveis com a vida destes alunos, de elaboração de currículos que atendam as individualidades de cada um ou de ordem metodológica. Assim, voltamo-nos na próxima parte deste trabalho a refletir e analisar as estratégias metodológicas que vêm sendo empregadas no ensino e aprendizagem de Matemática de alunos com deficiência intelectual frequentando a EJA.

4. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Revisões da literatura especializada sobre o ensino de Matemática e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual revelam que estratégias diversas vêm sendo propostas para colaborar com a aprendizagem de conceitos matemáticos junto a este alunado, ainda que o volume de estudos realizados sobre esta temática seja escasso (Noronha; Silva; Shimazaki, 2021; Tabaka; Borges; Estevam, 2020; Gueiber et al.,2023). As revisões também apontam que a maioria das pesquisas se concentram na aprendizagem de conceitos matemáticos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental, em especial nos conteúdos da unidade temática Números, envolvendo o pensamento numérico, o conceito de número, o sistema de numeração decimal e as operações fundamentais. Dessa maneira, fica evidente a lacuna de investigações sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em relação às grandezas e medidas e ao pensamento algébrico, geométrico e estatístico.

Tabaka, Borges e Estevam (2020) destacam

> a importância de olhar para o estudante com DI como pessoa que, acima de tudo, pode aprender Matemática a partir do momento em que se reconhece e se valoriza suas potencialidades e habilidades, aliadas a um planejamento intencional que priorize estratégias diversificadas e coadunadas com suas especificidades" (Tabaka; Borges; Estevam, 2020, p. 21).

Então, é primeiro necessário que os professores reconheçam a capacidade de aprender que os alunos com deficiência intelectual possuem, identificando as particularidades de cada um deles e

respeitando seus tempos de aprendizagem diferenciados. Além disso, "o estabelecimento de uma boa relação entre estudante e professor, oportunizando tarefas e temporalidades adequadas, mostrou a capacidade do estudante em desenvolver-se" (Tabaka; Borges; Estevam, 2020, p. 8).

Professores entrevistados por Bueno e Oliveira (2023) reconheceram, a partir de suas próprias experiências em sala de aula, que adequações curriculares, maior disponibilidade de tempo para realizar as atividades e apoio individualizado do professor ou de um colega favoreciam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Essas são conclusões compartilhadas por Tabaka, Borges e Estevam (2020) e Trentin (2021), que levantam que o acompanhamento intencional e constante e a mediação do professor são elementos essenciais para a apropriação e elaboração de conceitos dos alunos com deficiência intelectual.

Ao analisar o desenvolvimento de uma sequência didática sobre o sistema monetário resultante de um planejamento colaborativo entre pesquisadora e professoras, Trentin (2021) destaca que

> as professoras não se preocuparam em realizar atividades que os alunos pudessem desenvolver sozinhos, mas sim as que necessitavam de mediações para construir o conceito, baseadas no conhecimento que traziam, instigando-os a ir além e compreendendo que os conceitos evoluem do concreto em direção ao abstrato, do cotidiano ao científico (Trentin, 2021, p. 16).

A pesquisa revela a importância de desafiar o aluno na construção de seu conhecimento, levando-o a elaborar conceitos a partir da coletividade, da troca com o outro, da mediação do professor. Além disso, Trentin (2021) reforça a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial para realizar adequações curriculares e tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos com deficiência intelectual.

Gueiber et al. (2023) e Ortiz (2019) também indicam que atividades coletivas com momentos de troca e interação entre os alunos contribuem para a aprendizagem daqueles com deficiência intelectual, pois a troca e o diálogo com os colegas e com o professor promove maior protagonismo e participação ativa em sala de aula e "os envolve na coletividade, proporcionando a superação de suas limitações e a inclusão de todos nos processos de ensino e aprendizagem" (Ortiz, 2019, p. 9).

Já Bueno e Oliveira (2023) identificaram que uma das barreiras de permanência de alunos com deficiência intelectual na EJA se relaciona com a dificuldade de frequentar o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno e conciliar trabalho e estudo, por isso, é fundamental também que haja uma reorganização e reestruturação do AEE nos centros de educação de jovens e adultos que contemple as reais necessidades de seu público-alvo, com oferta de AEE mais adequado.

Outro ponto em comum presente nas pesquisas é a necessidade de se propor atividades contextualizadas com o cotidiano e as vivências dos alunos com deficiência intelectual (Gueiber et

al., 2023; Tabaka; Borges; Estevam, 2020; Mamcasz-Viginheski; Silva; Shimazaki, 2022). Em vista disso, atividades descontextualizadas, repetitivas e de cópia, comumente utilizadas nas práticas de professores de alunos com deficiência intelectual, pouco ou nada colaboram para a aprendizagem de conceitos matemáticos, pois não exigem ação mental dos alunos, não estimulam o desenvolvimento do pensamento abstrato e das funções psicológicas superiores e servem apenas para preencher o tempo escolar (Mamcasz-Viginheski; Silva; Shimazaki, 2022).

Neste sentido, Mamcasz-Viginheski, Silva e Shimazaki (2022) explicitam que é papel da escola buscar superar a etapa concreta e material na qual os alunos com deficiência intelectual normalmente se encontram e buscar desenvolver o pensamento abstrato, já que alcançar a etapa do pensamento, da internalização de conceitos, é algo que o aluno com deficiência intelectual não consegue alcançar por si só, apenas com mediação. Logo, o ensino de matemática não deve se limitar "ao uso de materiais manipuláveis, mas sim, proporcionar condições para que o aluno avance para o plano da linguagem interna, ou seja, o pensamento" (Mamcasz-Viginheski; Silva; Shimazaki, 2022, p. 183), pois utilizá-los como única estratégia metodológica empobrece o ensino e obstaculiza o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Porém, isso não implica o abandono do uso de materiais concretos e manipuláveis, pelo contrário, já que "as experiências concretas são necessárias por se constituírem instrumentos mediadores" (Mamcasz-Viginheski; Silva; Shimazaki, 2022, p.183). Segundo Noronha, Silva e Shimazaki (2021)

> Os instrumentos são objetos sociais criados no decorrer do desenvolvimento histórico e social da humanidade, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza a seu favor (VIGOTSKI, 2010). Os instrumentos mediadores contribuem para que habilidades matemáticas, como a abstração, a generalização e o pensamento matemático, sejam desenvolvidas nos alunos a partir da apropriação conceitual. (Noronha, Silva e Shimazaki, 2021, p. 152).

Por isso, como é importante que os alunos com deficiência intelectual sejam estimulados a desenvolver representações mentais para substituir os objetos reais com que interagem no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, os instrumentos mediadores se configuram em "artefatos de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato e do próprio conceito" (Noronha, Silva e Shimazaki, 2021, p. 168).

Ao realizar uma revisão integrativa sobre o uso de instrumentos mediadores para a aprendizagem conceitual de matemática de alunos com deficiência intelectual, Noronha, Silva e Shimazaki (2021) identificaram práticas de ensino de matemática que se ancoram tanto no uso de instrumentos mediadores não-estruturados quanto estruturados. Os materiais não-estruturados, ou seja, que não foram concebidos para trabalhar um conceito matemático específico, são incorporados principalmente em situações de contagem. Alguns exemplos deste tipo de instrumentos são

tampinhas de garrafa, palitos de picolé, fitas métricas, calculadoras e embalagens de produtos. Já os instrumentos mediadores estruturados são aqueles produzidos com um conceito matemático específico em mente, como o soroban, o ábaco, o material dourado, o tangram, softwares específicos e os blocos lógicos.

A partir das pesquisas analisadas, as autoras identificaram que o uso de instrumentos mediadores, tanto estruturados quanto não estruturados, contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a aprendizagem de conceitos matemáticos, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica explícita, já que

> para o aluno com DI que possui dificuldade em abstrair, o uso do material manipulável, como instrumento mediador da aprendizagem, intencionaria a representação mental, a partir sistematicamente do nível concreto ao abstrato" (Noronha, Silva e Shimazaki, 2021, p.162).

Portanto, é essencial que os alunos primeiro manipulem instrumentos mediadores e depois realizem tarefas com ilustrações que representem o que foi manipulado para, por fim, avançar para o uso de elementos simbólicos da matemática como representação abstrata. Logo, o concreto deve ser ponto de partida e não fim em si mesmo, pois o objetivo primordial da utilização dos instrumentos mediadores é desenvolver o pensamento abstrato no aluno com deficiência intelectual (Noronha, Silva e Shimazaki, 2021).

Neste sentido, Millie e Thiengo (2020) propuseram um produto educacional, a Tampimática, como fruto de uma pesquisa de mestrado com objetivo de levar à apropriação da representação numérica e da quantificação. A Tampimática é composta por materiais manipuláveis diversos (coleção de tampinhas e acessórios: barbantes, fichas numéricas, dados, dominós, embalagens de ovo). A partir do uso destes materiais manipuláveis com um aluno com deficiência intelectual, foi possível perceber que a associação entre material concreto manipulável e mediação da professora funciona como um processo compensatório para superar as limitações na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, influenciando na aprendizagem de conceitos de aritmética e no desenvolvimento do conceito de número, já que "o ato de contar coopera com o desenvolvimento do pensamento aritmético" (Millie e Thiengo, 2020, p.14) e o material concreto serve de instrumento de apoio para esse processo. Além disso, colaboram para o desenvolvimento da noção de conservação de quantidades e de inclusão, essenciais para desenvolver o conceito de número. Portanto, os autores concluíram que "os meios auxiliares, como a fala, os gestos, as atividades escritas e os objetos cooperaram com processo de compensação para desenvolver o pensamento aritmético." (Millie e Thiengo, 2020, p. 15).

Já o trabalho de Mamcasz-Viginheski, Silva e Shimazaki (2022), revela que o uso do soroban colaborou com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, que apresentaram avanços na compreensão do sistema de numeração decimal, na resolução de problemas e operações

fundamentais e nos processos de contagem e quantificação, superando a contagem termo a termo e avançando para a quantificação por meio de agrupamentos. Assim, entendem que

> o uso do soroban por pessoas com deficiência intelectual para a realização de cálculos e resolução de problemas constitui uma ferramenta mediadora, por meio da qual os conceitos relacionados aos números são internalizados (Mamcasz-Viginheski; Silva; Shimazaki, 2022, p.172).

Outro instrumento mediador importante pode ser a calculadora, que colabora para o desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência intelectual moderada, servindo de apoio para que possam avançar na administração de suas finanças pessoais e em situações de compra e venda (Noronha, Silva e Shimazaki, 2021). Já o uso de softwares e aplicativos educacionais também se mostrou favorável por aumentar o interesse dos alunos pelas tarefas propostas e por serem mais socialmente aceitos por alunos jovens e adultos do que os materiais manipuláveis comumente utilizados em aulas de Matemática, como tampinhas e palitos de picolé.

Assim, o uso de instrumentos mediadores, como jogos, tecnologias de informação e comunicação (TIC), materiais manipuláveis e outros recursos, se apresenta como estratégia que facilita a compreensão de conceitos matemáticos e contribui para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, revelando a importância de diversificar as estratégias de ensino, adaptando-as as necessidades individuais de cada aluno. Contudo, é de suma importância que esses recursos sejam utilizados com intencionalidade e planejamento pelo professor, atrelando-se aos objetivos de ensino e aprendizagem da Matemática, ao invés de servirem apenas como um passatempo, como é o caso em especial do uso de jogos em sala de aula (Tabaka, Borges e Estevam, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações na percepção social e na compreensão da deficiência ao longo da história nos indica o processo excludente a que as pessoas com deficiência intelectual estiveram submetidas no decorrer dos séculos. Exclusão esta que até a atualidade limita o acesso efetivo à educação e a outros direitos humanos básicos, apesar das garantias legais. Uma etapa essencial para a transformação deste cenário é que os envolvidos no processo de ensino-aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual superem as visões de infantilização e incapacidade atribuídas a essas pessoas, reconhecendo sua capacidade de aprender e de se inserir na sociedade.

As limitações decorrentes do histórico de exclusão, da configuração social e do ritmo diferenciado de aprendizado e maiores dificuldades que as pessoas com deficiência intelectual apresentam com o pensamento abstrato, a resolução de problemas, a generalização e o raciocínio lógico constituíram-se em questões desafiadoras para o ensino-aprendizagem de Matemática deste

alunado. Contudo, os estudos analisados aqui apresentaram diversas estratégias que colaboram para este processo e que demonstram que o desenvolvimento de conceitos matemáticos em jovens e adultos com deficiência intelectual é possível de ser atingido.

A possibilidade de troca com o outro, seja através de atividades coletivas de troca e interação entre alunos, do apoio de um colega na realização de tarefas e, em especial, do acompanhamento individualizado e da mediação do professor, que leve o aluno a ser desafiado, se mostrou uma estratégia eficaz para o ensino de Matemática de alunos com deficiência intelectual na EJA.

Além disso, grande parte das pesquisas apontam a utilização intencional e planejada de instrumentos mediadores diversos, como materiais manipuláveis, softwares, calculadoras, jogos, dentre outros, como importantes para que o aluno avance, iniciando a superação da etapa concreta e desenvolvendo representações mentais dos conceitos matemáticos. Como enfatizam Noronha, Silva e Shimazaki (2021), é positivo que os alunos manipulem instrumentos mediadores de início, tendo o material concreto como ponto de partida, para que depois consigam representar o que foi manipulado com os elementos simbólicos da Matemática, avançando em seu pensamento abstrato.

As pesquisas recomendam que sejam evitadas as atividades descontextualizadas, repetitivas e de cópia, que ainda são comuns na prática pedagógica de muitos professores, favorecendo a conexão com as vivências e cotidianos do aluno. Além disso, ressaltam a importância de se flexibilizar os currículos, de propor adaptações curriculares e oportunizar o tempo adequado para a realização das tarefas propostas. Assim, conhecer o aluno, respeitar seu ritmo, valorizar suas vivências, inseri-lo nas atividades coletivas, acompanhá-lo, desafiá-lo e diversificar as estratégias de ensino são possibilidades para aprimorar a aprendizagem de conceitos matemáticos de alunos com deficiência intelectual.

Contudo, o cenário da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de jovens e adultos com DI ainda revela uma escassez de interesse na área. Novas pesquisas são ideais para propor cada vez mais estratégias e compartilhar produtos que colaborem com a aprendizagem de Matemática deste público-alvo. A divulgação de estratégias metodológicas, seja através da publicação de artigos científicos, seja por meio de formação continuada, é essencial para que os professores se sintam cada vez mais preparados para enfrentar os desafios diários advindos da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na EJA e consigam construir um ambiente mais acolhedor e desafiador para estes alunos em suas salas de aula.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21616, p. 1-18, 2023.

CAETANO, V. G.; MACHADO, L. N.; SILVA, R. de A.; SILVA, L. do N. e. Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e0511624768, 2022.

CARDOSO, H. G. M.; GUIMARÃES, M. A. C. A educação de jovens e adultos: perspectivas de escolarização e autonomia para alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 4, n. 8, p. 18 - 36, 2020.

CARVALHO, M. de F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. Horizontes**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul.-dez. 2006.

DIAS, S. de S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr.-jun., 2013.

GARGHETTI, F. C., MEDEIROS, J. G., NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID**), [S. l.], n. 10, 2013.

GUEIBER, E.; JUNIOR, G. dos S.; LOPES, R. P.; MATOS, S. N. Estratégias de ensino e de aprendizagem para jovens e adultos com deficiência intelectual no Brasil: uma revisão sistemática. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 82-93, abr./ago. 2023.

LOPES, G. C.; LINO, L. A. Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 06, ed. 05, v. 03, p. 46-72, maio de 2021.

MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. Aspectos da formação continuada de professores atuantes na educação da pessoa com deficiência intelectual. **Sisyphus - Journal of Education**, Lisboa, Portugal, v. 10, n. 3, p. 166-185, nov. - fev. 2022.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, SC, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. de C. R. da. SHIMAZAKI, E. M. Instrumentos mediadores da aprendizagem conceitual matemática para alunos com deficiência intelectual: uma revisão integrativa**. RPEM**, Campo Mourão, PR, Brasil, v. 10, n. 22, p.149-173, mai./ago. 2021.

ORTIZ, K. T. D. Trabalho colaborativo entre discentes: uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, [S. l.], v. 5, p. 1 - 10, abr. 2019.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TABAKA, N. E. W.; BORGES, F. A.; ESTEVAM, E. J. G. O ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual sob as lentes de pesquisas brasileiras. EM TEIA – **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1- 25, nov. 2020.

TRENTIN, V. B. Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de conceitos matemáticos na educação de jovens e adultos (EJA). **Perspectiva**, Florianópolis, SC, Brasil, v. 39, n. 2, p. 1 - 18, abr./jun. 2021.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O DESENHO E A SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS IMPLICADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DRAWING AND THE SUBJECTIVATION OF CHILDREN INVOLVED IN THE LITERACY PROCESS

Vanessa Maria Araújo de Oliveira[1]
Luci Carlos de Andrade[2]

RESUMO

O ato de escrever, em comparação ao ato de desenhar, é frequentemente considerado mais relevante para a criança no contexto da leitura e da escrita. Por efeito, as práticas pedagógicas, em algumas situações, são direcionadas exclusivamente ao aprimoramento da alfabetização, desvalorizando outras formas de aprendizagem, como o desenho. Este artigo tem como objetivo principal analisar a contribuição do desenho como uma ferramenta significativa para a construção do processo de alfabetização. Os objetivos específicos incluem: observar o uso do desenho como um recurso influente na preparação para a alfabetização; explorar como as crianças se expressam durante as fases de transformação do grafismo infantil; analisar o processo de mediação entre professor e aluno ao longo das produções; e investigar o envolvimento dos professores em relação ao desenho infantil. A pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura de autores como Piaget (1948), Vygotsky (1988, 1989), Mattos Da Silva (2010), Gobbi (2010), Derdyk (1989), Lowenfeld (1947, 1977), e Luquet (1969). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, combinando análise teórica com observações simples realizadas em um CEI (Centro de Educação Infantil) em Fortaleza/CE. Foram observadas duas turmas: Infantil 1, no estágio das garatujas, e Infantil 5-A, no período pré-esquemático. Os resultados mostram que o desenho infantil, dentro do contexto da Educação Infantil, contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, oferecendo oportunidades para a evolução gráfica em consonância com os desenhos. Além disso, o desenho auxilia na construção da linguagem e da escrita, acompanhando o desenvolvimento da criança nas suas diferentes etapas do grafismo infantil.
Palavras-chave: Desenho. Crianças. Alfabetização.

ABSTRACT

The act of writing, compared to the act of drawing, is often considered more relevant to the child

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), vanessaaraj@gmail.com
[2] Doutorado UFMS, luci.carlos@ufms.br

in the context of reading and writing. In effect, pedagogical practices, in some situations, are directed exclusively to the improvement of literacy, devaluing other forms of learning, such as drawing. The main objective of this article is to analyze the contribution of drawing as a significant tool for the construction of the literacy process. The specific objectives include: observing the use of drawing as an influential resource in the preparation for literacy; exploring how children express themselves during the stages of transformation of children's graphism; analyzing the process of mediation between teacher and student throughout the productions; and investigating the involvement of teachers in relation to children's drawing. The research is based on a literature review by authors such as Piaget (1948), Vygotsky (1988, 1989), Mattos Da Silva (2010), Gobbi (2010), Derdyk (1989), Lowenfeld (1947, 1977), and Luquet (1969). This is a bibliographic research with a qualitative approach, combining theoretical analysis with simple observations carried out in a CEI (Childhood Education Center) in Fortaleza/CE. Two classes were observed: Kindergarten 1, in the scribbles stage, and Kindergarten 5-A, in the pre-schematic period. The results show that children's drawing, within the context of Early Childhood Education, contributes significantly to the development of children, offering opportunities for graphic evolution in line with the drawings. In addition, drawing helps in the construction of language and writing, following the development of the child in its different stages of child graphics.
Keywords: Drawing. Children. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A escolha por este tema, envolve de maneira pessoal, a paixão que a autora possui pelas Artes e suas nuances na Educação Infantil. Este artigo faz referência ao desenho, que vem como meio primário de comunicação utilizado pelas crianças durante todo o processo pedagógico. Assim, durante a escrita do artigo, veremos que as apropriações não se restringem aos métodos tradicionais do conhecimento para as crianças dominarem as palavras, mas traz um destaque quanto a importância da Arte em seu modo mais específico, como a exemplo do desenho, para compor as primeiras palavras.

O artigo traz a contribuição a respeito das capacidades de expressão e construção de saberes, já que a criança é inserida na linguagem desde a sua gestação. Podemos dizer que, o processo de alfabetização começa a partir deste período, através de experiências em que a criança é exposta após o seu nascimento. Portanto, a revisão de literatura deste artigo, está baseada nas concepções teóricas dos seguintes autores: Piaget (1948), Vygotsky (1988, 1989), Mattos Da Silva (2010), Gobbi (2010), Derdyk (1989), Lowenfeld (1947, 1977), Luquet (1969).

Na construção de conhecimento, com o intuito de observar a inserção e o incentivo da arte no cotidiano das crianças no processo de alfabetização, por meio do desenho infantil, a metodologia deste artigo será elaborada com base na abordagem qualitativa, de natureza básica. Logo, buscará compreender o comportamento dos sujeitos da pesquisa, suas particularidades e experiências individuais. Também será feita uma pesquisa bibliográfica, por meio de análises e

observações simples, sem interferências na realidade dos fatos, em um CEI (Centro de Educação Infantil), localizado na cidade de Fortaleza, no bairro do Conjunto Ceará.

O objetivo geral caminha para analisar a contribuição do desenho, como ferramenta significativa para a construção do processo de alfabetização. Para além disso, os objetivos específicos se relacionam desta forma: observar o uso do desenho como recurso influente na preparação para a alfabetização; explanar o modo como as crianças se expressam durante as fases de transformação do grafismo infantil; analisar o processo de mediação entre professor e aluno no decorrer das produções; constatar o envolvimento dos professores e educadores em referência ao desenho infantil.

No decorrer do artigo, os capítulos estarão alinhados desta maneira: a importância do desenho na Educação Infantil e a alfabetização da criança no contexto da linguagem gráfica. O primeiro capítulo, explora a evolução do ato de desenhar, desde os primórdios da humanidade até a sua incorporação na Educação Infantil por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em seguida, o segundo capítulo, conduz o desenvolvimento da linguagem escrita infantil, ou seja, a alfabetização, e a sua indissociabilidade entre o processo de amadurecimento motor e cognitivo com a linguagem gráfica, já que, o desenho surge com a finalidade pedagógica de observar os níveis das crianças, e a sua relação com o seu progresso.

Desse modo, a pesquisa será dedicada à reflexão a respeito do desenho, levando em consideração um tema tão pouco elaborado e aproveitado durante as fases do desenvolvimento infantil, reiterando a justificativa deste estudo para trabalhar com outras medidas de aprendizagem.

2. A EVOLUÇÃO DA ARTE E DO DESENHO INFANTIL

O ato de desenhar está presente na humanidade desde os tempos primórdios. Nos séculos passados, os desenhos foram utilizados para representar sentimentos e pensamentos a respeito de constatações feitas por uma determinada população, como os povos primitivos. O homem pré-histórico, não mantinha diálogo falado e comunicava-se por meio de simbologias rabiscadas, o que tornaram a materialização das suas expressões e o modo como se comunicavam entre eles naquela época.

As criações, eram feitas por meio de uma diversidade de materiais, como por exemplo, carvão, argila de várias cores, minerais triturados, dedos e pinceis rudimentares. Esses materiais, os permitiam afirmar suas histórias, seus rituais e simbologias, assim como, manter um meio para

interagir com a natureza e os outros.[3] Desde a arte pré-histórica, até os dias atuais, o desenho percorreu um longo caminho. Passou a ser exibido por meio de materiais, como: blocos de argila, couro, tecidos, folhas, pedras, ossos, até a descoberta do papel, feita pelo chinês T'sai Lun, por volta de 105 d.C (depois de Cristo).[4]

No final do século XIX e início do século XX, disciplinas como pedagogia, psicologia, sociologia e estética, estudaram o desenho para entender seu impacto no desenvolvimento humano e sua representação social e cultural. Em pouco tempo, os desenhos e os materiais também evoluíram em conformidade com o progresso humano, o que despertou o interesse de alguns pesquisadores da época. De acordo com Mèredieu (2017, p. 15-16), ocorreu "uma mudança progressiva na concepção de criança e infância, depois da influência das ideias de Rousseau em pedagogia que levou a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança". Logo, algumas transições aconteceram, inclusive na legislação e a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, e a escola, um local de transformações a respeito do ensino da Arte e consequentemente do desenho infantil.

A importância do ensino da Arte, inserindo o desenho, se deu por meio da Lei 13.278/2016 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de nº 9.394/1996, adicionando o ensino da Arte como componente curricular obrigatório para a educação básica. Como a LDB nos diz em seu artigo 26:

> Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O seu reconhecimento e obrigatoriedade, trazem a prerrogativa sobre os aspectos do desenvolvimento cultural e a formação do indivíduo na sua totalidade. Sendo assim, conforme disposto no parágrafo 2º do artigo 26: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". Assim, o desenho é uma ferramenta de desenvolvimento intelectual e emocional, que precisa ser acrescentado nas atividades corriqueiras do sistema de ensino, desde o primeiro nível da educação básica, falando da Educação Infantil.

Portanto, a definição das representações gráficas vai tomando forma ao longo do tempo, de

[3] AIDAR, Laura. A Arte no Período Paleolítico. **Toda Matéria**, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/a-arte-no-periodo-paleolitico/. Acesso em: 09 jul. 2024

[4] Texto de autoria de Júlia Lobato Maciel, mediadora do Núcleo de Ações Educativas, "**História sobre papel**", do blog Espaço do conhecimento UFMG, publicado em 01 de setembro de 2020.

acordo com o envolvimento e as pesquisas de grandes teóricos para cada período da história da educação brasileira, como o movimento da Escola Nova, que se baseava na aprendizagem experiencial, sendo o desenho visto como uma expressão livre. Na sequência os estudos analisam a importância do desenho na Educação Infantil e como é construída essa relação do indivíduo com as formas de desenhar, e o seu envolvimento na contribuição da expressão das crianças.

2.1 A importância do desenho na Educação Infantil

O desenho é uma das atividades que permite à criança expressar e valorizar sua criatividade e imaginação. Dentro da Educação Infantil, o desenho surge de forma espontânea e indefinida, evoluindo para formas mais completas e organizadas, sendo um precursor importante da escrita. Através dos traços, ainda que rudimentares, o desenho estimula o desenvolvimento da criança, à medida que ela explora as possibilidades apresentadas. Por essa razão, Andrade (2005, p. 48) afirma que:

> O grafismo começa pelo rabisco, gesto essencialmente motor. São exercícios involuntários, em que a criança faz movimentos desordenados, pelo prazer de rabiscar. É uma atividade meramente motora, que caracteriza as primeiras marcas no papel; é também, um momento bastante significativo do processo gráfico infantil. É importante deixar a criança treinar e realizar tentativas que a levarão ao domínio dos traços. Este é o período das garatujas em que a criança obedece às necessidades biológicas e às afetivas, somadas a um desejo de significação e afirmação de seu ser no mundo.

Ao desenhar, a criança nos traz seu ponto de vista e sua representação mental sobre determinado assunto ou objeto. Quando interpretados pelos educadores, de acordo com as etapas do desenho infantil, esses desenhos podem auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, desde que os profissionais estejam adequadamente formados. Nas salas de referência, os desenhos não devem ser tratados como simples atividades de distração, pois carregam um significado imenso relacionado ao imaginário infantil e ao pensamento da criança.

Derdyky (1994, p. 51) complementa: “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambir, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel.” A criança, enquanto protagonista de suas criações, experimenta diversas sensações, estimulando também seus cinco sentidos através das produções artísticas.

Os materiais empregados nas atividades pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da percepção infantil, funcionando como um recurso incentivador, no qual a criança produzirá a seu modo com os materiais apresentados. Assim, o esboço ou o próprio

desenho permitem identificar os estágios do desenvolvimento da criança – sejam eles emocionais, cognitivos, psicomotores ou sociais. Hanauer (2013, p. 80) ressalta que:

> [...] observa-se que a produção artística da criança concebe elementos indicativos de seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico e social. No aspecto emocional há o retrato dos sentimentos de alegria, tristeza, raiva, segurança. No desenvolvimento intelectual o aprendizado ocorre pela ação de desenhar e desperta a criatividade. No que se refere ao desenvolvimento físico, pode-se afirmar que a imagem que a criança tem do seu corpo é refletida em seus desenhos; as habilidades nos traços demonstram coordenação motora e visual. Da mesma forma, no desenvolvimento social, os desenhos refletem as relações da criança com o meio onde representa situações vividas.

Para qualquer criança, o desenho é um elemento fundamental em sua vida, pois é a maneira de apresentar sua imaginação e consolidar seu conhecimento sobre as normas e práticas da sociedade em que vive. Desde muito cedo, a criança manipula lápis, papel ou qualquer outro meio para registrar seus traços e marcas, o que a leva a imitar o delineado da escrita. Essa imitação, no entanto, não se refere a uma cópia, mas ao desejo de elaborar sua própria escrita.

Derdyky (1994, p. 24), argumenta: “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.” A escola tem o papel de sustentar esse processo, contribuindo para que o lúdico faça parte da Educação Infantil e integre as atividades artísticas das crianças. Uma escola que não reconhece o valor do desenho como ferramenta pedagógica limita o senso criativo das crianças e transmite a ideia de que o desenho não possui uma função mediadora na ação pedagógica. Andrade (2005, p. 54) *apud* Moreira (1984, p. 67) destaca:

> A própria escola, cuja estratégia educacional visa apenas ao adestramento motor, exclui e ignora a capacidade criadora do ser humano. As proibições permanentes paralisam e comprometem os impulsos espontâneos da criança, opõem-se às suas iniciativas e relegam-na para o fracasso. Precisamente no caso do desenho, que não é valorizado tanto quanto deveria, ou por desconhecimento da importância dessa rica linguagem ou por priorizar outras questões consideradas fundamentais na formação do homem.

De igual modo, Santos, Radvanskei e Bachmann (2016) afirmam que a escola deve ser pensada como um espaço significativo que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Além disso, um ambiente preocupado em garantir os direitos da criança deve proporcionar uma exploração diversificada, oferecendo oportunidades para que ela adquira sua independência.

Para que isso ocorra, é necessário pensar a Educação Infantil como um espaço de

exploração da criatividade, que valorize as múltiplas linguagens e promova o desenvolvimento das habilidades próprias da infância. Sobre o desenho, Santos, Radvanskei e Bachmann (2016, p. 154-155) dizem que: "o desenho como uma das ferramentas mais utilizadas por educadores, do mesmo modo que foi um dos primeiros meios de comunicação na pré-história, continua sendo o primeiro traço da criança, nesse sentido, conhecer o desenho infantil e permitir que a criança seja protagonista de seu trabalho, é um ato de respeito".

Podemos deduzir que a prática do desenho expressa uma ampla gama de sentimentos, como medo, euforia, alegria, tristeza, raiva, compreensão e dúvida. Diante disso, entendemos a importância do vínculo entre a criança, seus desenhos e o ambiente em que está inserida, ilustrados no papel. Essa manifestação diária da criança nos permite acessar suas vivências, aprendizagens e reafirmar, para todos os envolvidos em seu crescimento, que ela sabe se comunicar.

2.2 O desenho como expressão na Educação Infantil

Desenhar não está ligado apenas a ações mecanizadas e sem significado. Ao contrário, ele envolve um cenário gráfico carregado de valores, que representa nossas próprias interpretações dos ambientes em que estamos inseridos. Como afirma Hanauer (2013, p. 79), "as crianças evoluem, e com elas, ao mesmo tempo, seus desenhos. Por isso, o desenho não pode ser compreendido como um simples ato mecânico; cada gesto e movimento têm funções simbólicas capazes de contribuir para o desenvolvimento humano."

Por esse motivo, os estágios dos desenhos estão associados a diversos estudos vinculados a áreas específicas do conhecimento. Diante dessa percepção, entendemos como o desenho promove oportunidades de aprendizagem, sendo uma técnica que traduz o que a criança vê em imagem, caracterizada da seguinte forma:

> A percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dado pela criança, constituindo-se em realidade conceituada, e não material. Inicialmente o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade. Momento fundamental de sua evolução se constitui na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação. (Vygotsky, 1988, p. 127)

Para reforçar essas constatações, é relevante destacar o que diz Hanauer (2013, p. 80): "É através da representação gráfica que a criança registra seu mundo, tanto o que é real quanto seu universo simbólico vivido diariamente. Acredita-se, inclusive, que é por meio do desenho que ela organiza informações, processando-as em conhecimentos a partir do que é sentido e pensado." Assim, a linguagem do desenho facilita sua comunicação com o mundo externo, no qual cada

criança está inserida de maneira única, utilizando seus rabiscos para se aproximar cada vez mais de seu meio, enquanto ser social, sujeito histórico e de direitos.

Entre um traço e outro, alguns detalhes são marcados com mais firmeza ou suavidade, com cores vibrantes ou neutras, dependendo do estado emocional e humor da criança. Durante esses esboços, é possível observar como a criança se comporta enquanto delimita o desenho. Nesse sentido, Mattos (2010, p. 451) afirma:

> […] interpretar o desenho de uma criança é explicar o que está obscuro, traduzindo-o numa linguagem compreensível, extraindo do desenho um sentido oculto tanto ao entendimento da criança quanto dos adultos que a cercam, transcrevendo este sentido latente para uma linguagem verbal. O desenho é o método de mais simples execução para se investigar traços de humor, de comportamento e de caráter de uma criança, assim como seus conflitos intrapsíquicos, suprindo, dessa maneira, sua dificuldade em falar de si mesma e expor os seus problemas.

É possível reconhecer, através das produções, o que é fundamental para a criança ou o que a impede de avançar em determinadas condições. É desempenhando atitudes espontâneas que podemos ajudá-la a superar situações desconfortáveis que ela pode estar vivenciando. Desse modo, as análises atentas facilitam a narração da própria imaginação das crianças envolvidas nos seus desenhos.

Gobbi (2010) ressalta que o desenho deve ocorrer espontaneamente, sem imposições, para que a criança possa manifestar seus sentimentos, compreensões e emoções, criando seu próprio cenário e se divertindo ao longo de suas linhas. Derdyk (1989, p. 19) complementa: “[...] enquanto desenha, a criança canta, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário.” Ao adentrar essa liberdade criativa da criança, encontramos oportunidades para estimulá-la.

Essa mesma liberdade, que contorna o que a criança deseja, a transforma em um ser pensante e criativo, que expõe suas próprias histórias sem medo de representar o que vê ou acredita. Derdyk (1989, p. 50) afirma: “[...] a criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, no qual ela é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela aprende a estar só, ‘a ser só’. O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular.” Por isso, podemos concluir que, constantemente, as crianças se expressam através do desenho, revelando quem são, como se sentem e o que desejam transformar em seu espaço.

3. A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA LINGUAGEM GRÁFICA

Durante o período de alfabetização, as crianças têm suas primeiras experiências gráficas através do desenho, o que lhes permite expressar ideias, desejos e emoções. Por isso, o desenho pode ser visto como uma linguagem profunda, que possibilita às crianças expressarem sua visão de mundo. Socialmente, a aprendizagem e a compreensão da linguagem escrita conduzem as crianças ao universo da leitura. Assim, ao se depararem com o sistema de escrita em diferentes contextos, as crianças formulam hipóteses sobre o que foi escrito ou desenhado.

Segundo Soares (2004), o termo "letramento" surgiu com “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 6). Em conformidade com essas reflexões, percebemos o quanto é importante que as escolas incentivem ações que permitam às crianças se conectarem com seus próprios desenhos. Por isso, o papel do educador é proporcionar uma perspectiva pedagógica que permita à criança a livre expressão. Se houver dificuldades nessas intervenções, a criança perde a leveza necessária. Como diz Iavelberg (2013, p. 30):

> Observam-se equívocos didáticos nas situações em que se pede às crianças para agir fora do universo infantil e dos artistas, pois separa-se o desenho da criança da sua autoria e do seu potencial criativo. São exemplos dessas demandas os desenhos para colorir feitos a partir de formas estereotipadas sem qualidade. Por exemplo: uma festa junina pode ser mote para propostas de desenho autoral; mas pedir às crianças para preencherem com cor desenhos de bandeirinhas e fogueiras sem qualidade artística não corresponde à natureza criativa do desenho infantil.

Os aspectos do desenvolvimento de uma criança devem começar por meio das brincadeiras e interações, o que leva à sensibilidade durante as atividades promovidas. A educação artística tem grande potencial para desenvolver a percepção natural das crianças ao longo de seu crescimento. Ela fornecerá a estimulação a longo prazo. Assim, essas atividades precisam ser direcionadas corretamente, e não atribuídas de qualquer forma, como no caso das atividades de colorir, pintar, colar, usar lápis, pincéis, giz de cera, entre outras.

A introdução das Artes na Educação Infantil exige cuidado em relação às características singulares e aos estágios de desenvolvimento de cada faixa etária. Essa progressão, em conformidade com as fases do desenho infantil e os estágios de desenvolvimento, leva a mudanças significativas na integralidade da criança. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo dar visibilidade ao desenho como metodologia no processo de alfabetização, deixando clara sua relação com a escrita e como estão intimamente ligados na fase inicial da alfabetização. Finalizaremos com as fases do desenho segundo a visão dos teóricos Lowenfeld (1977) e Luquet

(1969).

3.1 O desenho como metodologia no processo de alfabetização

Alinhando o desenho e a escrita, o desenho é considerado uma das formas de expressão da criança que contribui significativamente para o processo de alfabetização. É possível que algumas dessas crianças não tenham tido muitas oportunidades de interações significativas durante sua educação inicial, fase em que ocorre o desenvolvimento da função simbólica e, posteriormente, dos sistemas representacionais. Nessas circunstâncias, fica evidente a importância de um trabalho na Educação Infantil que priorize e preserve a ludicidade e a arte, pois, sem dúvida, isso contribuirá para o desenvolvimento da criança.

Os estudos de Piaget (1948) compreendem o estágio sensório-motor como o momento em que a criança começa a manter ritmos constantes e a produzir seus primeiros desenhos gráficos. O desenvolvimento progressivo do desenho provoca mudanças significativas, que, em primeiro lugar, remetem ao afastamento dos desenhos iniciais de garatujas para construções cada vez mais ordenadas, dando origem aos primeiros símbolos. O autor também explica que a função semiótica gera na criança a habilidade de representar objetos ou situações que estão fora de seu campo visual, por meio de imagens mentais, desenhos e da linguagem. Essa função é desenvolvida durante a fase pré-operacional, que abrange o período de dois a sete anos.

Conforme explicam as autoras Soares, Rezende e Silvério (2021), a cada nova ideia produzida pela criança, o simbolismo e o desenho tornam-se essenciais. Durante essas representações, a escrita se integra ao processo de alfabetização desde o estágio pré-operatório, funcionando como um jogo de regras e imaginação. Assim, a escrita transita de uma representação mental para uma representação gráfica, cheia de emoções e sentidos, semelhante ao desenho, que também começa com uma representação mental e progride para uma representação visual. Por isso, o desenho é considerado o antecessor da escrita e está diretamente relacionado ao processo de alfabetização.

Soares, Rezende e Silvério (2021, p. 1538), citando Pillar (1996, p. 32), destacam que "[...] para que a criança se aproprie do sistema de escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação". Nesse contexto, aprender envolve adquirir um novo objeto de conhecimento ou aprendizagem conceitual. Portanto, "[...] para conhecer os objetos, é preciso agir sobre eles de maneira a decompô-los e a recompô-los" (Piaget, 1948, p.8). A cada fase do desenvolvimento infantil, as habilidades da criança em relação ao desenho melhoram, e ela adquire

a capacidade de representar figuras com maior precisão.

À medida que a criança cria, observamos um momento em que as letras começam a se misturar com os desenhos, o que eventualmente leva à escrita alfabética. Por meio do desenho, a criança tem acesso a outras formas de linguagem expressiva que fazem parte de seu cotidiano. Como destaca Fassina (2008, p.3), "o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como o auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita".

Como vimos no primeiro capítulo, as primeiras civilizações gravavam suas falas em pedras, e a "escrita" representava o próprio objeto. Da mesma forma, as crianças associam o significante ao significado. Ao enxergar a escrita como um sistema de representação, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 40) observam que "[...] quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel e, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do significado mesmo da representação gráfica"[5].

Portanto, a arte é importante não apenas para a construção do conhecimento, mas também para influenciar esse processo, especialmente na alfabetização, pois envolve inteligência, pensamento e cognição. O desenho, assim, está diretamente ligado ao desenvolvimento da escrita. A escrita, por fazer parte do mundo adulto, exerce um fascínio especial nas crianças, que, mesmo antes de terem total compreensão dos signos, já tentam imitar a escrita adulta.

3.2 O desenho na aprendizagem das crianças

Durante as atividades pedagógicas, os esboços das crianças transformam-se em uma combinação entre o mundo real e o imaginado. Assim, suas criações passam a refletir sua percepção do mundo. Essa intencionalidade nas produções gráficas das crianças não está necessariamente ligada à transmissão de uma mensagem aos educadores ou aos pais, mas retrata as habilidades motoras e sensoriais individuais de cada uma delas. Por isso, utilizam-se de materiais como lápis, canetinhas, tintas, giz de cera e o que mais estiver à sua disposição.

É importante ser capaz de usar as emoções de forma livre e criativa, assim como desenvolver atitudes positivas em relação a si mesmo e aos outros. As crianças raramente têm a oportunidade de compartilhar ideias e desenvolver atitudes sobre si mesmas e os outros. Por isso,

[5]"A Importância do Desenho Infantil no Processo de Alfabetização" em *Só Pedagogia*. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2024. Consultado em 23/10/2024 às 12:26. Disponível na Internet em *http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenhonaalfabetizacao/?pagina=2*

em nossa sociedade, o desenho é extremamente importante para elas. O desenho está presente em todos os campos do conhecimento e pode ser conceituado de diversas maneiras para as crianças.

Sob outra perspectiva, Iavelberg (2013) define que "o conceito de desenho está diretamente relacionado com aquilo que é socialmente transmitido através do horizonte de experiência do meio em que a criança vive" (p. 24). A autora ainda enfatiza que as ideias de Vygotsky (1988) contribuem para a compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem em interações com os pares em diferentes níveis e contextos socioculturais. Nesse sentido, quando uma criança se revela de acordo com seu nível de desenvolvimento, ela é encorajada a pensar de forma independente e a transmitir suas ideias utilizando seus próprios meios.

Ao tratar do desenvolvimento infantil, o desenho pode desempenhar um papel significativo, especialmente quando centrado na criança. O foco da educação é a criança dinâmica, em constante transformação, que se torna cada vez mais consciente de si mesma e do seu ambiente. A educação artística oferece ações que promovem estabilidade emocional e desenvolvimento de habilidades motoras, aspectos importantes em uma sociedade em constante mudança. Como afirma Hanauer (2013, p. 79): "De um rabisco sem objetivo, com movimentos puramente musculares, ao alcance de um desenho estruturado, acompanham-se mudanças significativas no desenvolvimento da criança, que envolvem mecanismos biológicos, sensoriais, cerebrais e motores".

Há pontos que devem ser abordados no processo de aprendizagem da criança, como o papel do educador e a relevância dada a esse elemento crucial. Permitir que as individualidades das crianças se revelem em suas criações gráficas é essencial, pois é por meio delas que elas encontram formas de exteriorizar o que sentem. A Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), nos orienta sobre o papel do educador nesse processo: "[...] conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem" (Brasil, 1997, p. 25). Nessa perspectiva, o professor pode atender às necessidades dos alunos e é um dos principais responsáveis por seu desenvolvimento, oferecendo novas oportunidades de suporte.

Quando os desenhos são promovidos sem qualquer intencionalidade, as crianças não se engajam de maneira participativa. Para elas, fazer de qualquer maneira parece mais eficiente, já que seus traços não são valorizados nem possuem significado, o que torna indiferente desenhar ou não. Por isso, Iavelberg (2013, p. 32) destaca a importância da compreensão do educador em relação aos desenhos criados pelas crianças, que, enquanto alunos, se divertem na companhia de seus personagens e contornos no papel. Como diz a autora: "O conhecimento que o professor tem sobre o desenho infantil permite que veja o processo da criança".

Gobbi (2010, p. 6) afirma que "[...] é imprescindível que tenhamos diversos suportes para o

desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos [...]". Esses materiais não devem ser usados apenas para beneficiar as crianças em seus projetos manuais, mas para promover seu desenvolvimento artístico. O autor também ressalta a importância de o professor possuir uma formação sólida sobre o desenho e seu impacto nas salas de aula, permitindo ressignificar as atividades gráficas promovidas para as crianças.

Infelizmente, o desenho muitas vezes não é visto como precursor da escrita. Segundo Edith Derdyk (1994, p. 97), o início da aprendizagem do alfabeto pelas crianças está diretamente relacionado ao desenvolvimento gráfico:

> [...] os sistemas educacionais, por força das circunstâncias estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Essa postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica, não percebem que a criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia [...] O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no quintal do imaginário.

À vista disso, os educadores têm a responsabilidade de garantir que as habilidades autênticas das crianças não desapareçam com o tempo, compreendendo as etapas do desenho infantil e sua relação com os níveis de escrita. Só assim será possível proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento artístico junto à aquisição da escrita.

3.3 As fases do desenho infantil sob a visão de Lowenfeld e Luquet

Quando tratamos da educação na pré-escola, focamos, de forma significativa, nas faixas etárias dos três aos cinco anos, período em que as crianças vivenciam emoções e descobertas que nem sempre são de fácil compreensão para elas. Por isso, "[...] não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se conceitue no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte" (Brasil, 1997, p. 17).

É importante salientar que o processo de alfabetização na educação pré-escolar não pode ser reduzido apenas ao conceito de leitura e escrita, mas deve englobar diversas formas de comunicação, incluindo o desenho, conforme explorado em diversas pesquisas. O desenho infantil traça esse caminho inicial ao interligar a linguagem gráfica ao processo de alfabetização.

Vygotsky (1989, p. 131) afirma que "[...] o ato de desenhar, escrever e desenhar devem ser vistos como fases distintas de um processo fundamentalmente unido". Essas fases orientam a criança no desenvolvimento das funções psicológicas fundamentais, complementando-se

mutuamente. O autor conclui que "[...] brincar e desenhar devem ser etapas que conduzem ao desenvolvimento da linguagem escrita" (idem, p. 134). Sob essa perspectiva, o desenho é uma peça fundamental no processo de alfabetização, sendo considerado um meio de comunicação e expressão de ideias.

Os estudos de Lowenfeld (1977) e Luquet (1969) ajudam a observar as diferentes etapas do desenvolvimento infantil nas concepções presentes nos desenhos. Esses estágios, que vão da fase das Garatujas até a etapa do Realismo, evidenciam como o desenho é parte fundamental no processo de alfabetização, com traçados que se tornam mais firmes e detalhados. Segundo Lowenfeld (1977), o estágio das Garatujas começa por volta dos dois anos, quando as crianças rabiscam de maneira desordenada, sem qualquer finalidade. É nesse estágio que desenvolvem habilidades fundamentais para o controle do traço e para a coordenação motora fina, contribuindo para a escrita futura.

No estágio Pré-Esquemático, que ocorre dos quatro aos sete anos, a criança começa a perceber os formatos ao seu redor e tenta configurá-los no papel, mesmo que de maneira desordenada ou desproporcional. Esse estágio se assemelha à fase da alfabetização, em que as crianças começam a associar letras a sons e a explorar a percepção da realidade.

O estágio Esquemático, que vai dos sete aos nove anos, e o Realismo, que abrange dos nove aos doze anos, marcam o desenvolvimento da criticidade em relação aos desenhos e às formas gráficas. Durante esses estágios, as crianças aprimoram suas produções de acordo com o meio em que estão inseridas, o que se reflete também na estruturação textual, na coesão e na ortografia.

A abordagem de Luquet (1969), considera o desenho como a representação do que a criança vê, seja o conteúdo fiel ou não à realidade. Ele divide o desenvolvimento do desenho em quatro etapas, sendo a primeira conhecida como "Realismo Fortuito", que começa aos dois anos de idade. Nessa fase, o desenho pode ser voluntário ou involuntário, e a criança começa a se familiarizar com símbolos visuais, o que pode ser visto como um método inicial de alfabetização.

O desenho voluntário indica que a criança desenha com intenção, associando seus traços a objetos conhecidos, enquanto o desenho involuntário é composto por linhas feitas sem essa intenção. Hanauer (2013, p. 78) *apud* Luquet (1969, p. 145) afirma que, inicialmente, "para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas".

A segunda fase, o "Realismo Falhado", que ocorre entre os três e quatro anos, mas pode durar até os doze, é marcada pelo exagero ou omissão de elementos nos desenhos, conforme a percepção da criança. Esse estágio reflete o momento em que as crianças começam a associar

palavras a objetos e utilizam letras para representar sons, mas ainda ajustam sua compreensão à coerência textual e gramatical.

Na terceira fase, o "Realismo Intelectual", que vai dos quatro aos doze anos, a criança desenha com base no que sabe, e não apenas no que vê. Nessa fase, as figuras aparecem "soltas no ar", sem a presença de linhas que representem o chão, por exemplo. Essa etapa corresponde à alfabetização, em que as crianças usam a escrita para comunicar ideias mais complexas.

Na quarta e última fase, o "Realismo Visual", que ocorre por volta dos doze anos, os desenhos tornam-se mais realistas, refletindo as relações da criança com o meio em que vive. Os elementos e conceitos nos desenhos correspondem de forma mais fidedigna ao que é visível. Hanauer (2013, p. 79) observa que, nesse estágio, "aparecem claramente as influências sociais, históricas e culturais, bem como elementos do cotidiano". Esta etapa corresponde ao momento em que a criança desenvolve plenamente sua capacidade de leitura e escrita, demonstrando autonomia e domínio da linguagem escrita.

Diversos autores estudaram os desenhos infantis, e esses percursos fundamentais na infância não devem ser vistos com rigor excessivo. É essencial considerar as diferentes experiências e especificidades de cada criança, já que o desenho revela como cada uma expressa suas experiências, pensamentos e emoções, sendo uma ferramenta rica de significado para elas.

Assim, o desenho infantil funciona como um meio para a expressão interna, permitindo que a criança externalize seus conflitos e emoções a partir do que vive em seu cotidiano. A introdução de métodos que favoreçam essa externalização possibilita uma compreensão mais profunda da vida da criança e uma melhor avaliação de seu progresso escolar por meio do grafismo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados e as discussões obtidos por meio de uma análise e observações simples realizadas em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado em Fortaleza/CE. Trata-se de uma creche pública com capacidade para 320 crianças, oferecendo período integral para as turmas de Infantil 1 e 2, e meio período a partir do Infantil 3, 4 e 5. A instituição dispõe de um espaço amplo e diversificado, adequado para as atividades diárias, e ao observarmos o ambiente, fica claro que ele é estruturado de forma a proporcionar múltiplas oportunidades de aprendizado.

As interações e brincadeiras são a base de toda a movimentação no espaço, sem excluir a prática do desenho infantil. Ao observarmos as produções das crianças, especialmente por meio de seus desenhos, é possível perceber uma infância conectada com a atualidade, onde elas expressam

sua autenticidade em ambientes pensados para esse fim. No exemplo a seguir, crianças do Infantil 5-A foram convidadas a representar, por meio de seus desenhos, o que entendem por "Amizade e brincadeira", tema central da atividade proposta. Nessa atividade, foram utilizados materiais recicláveis, como papelão para as telas de pintura, e pincéis para a criação de traços, formas e linhas.

Foto 1 - Entrada do CEI (Centro de Educação Infantil) e a explanação de arte do Infantil 5 - A, para apreciação de toda a comunidade escolar. Fonte: Oliveira, (2023)



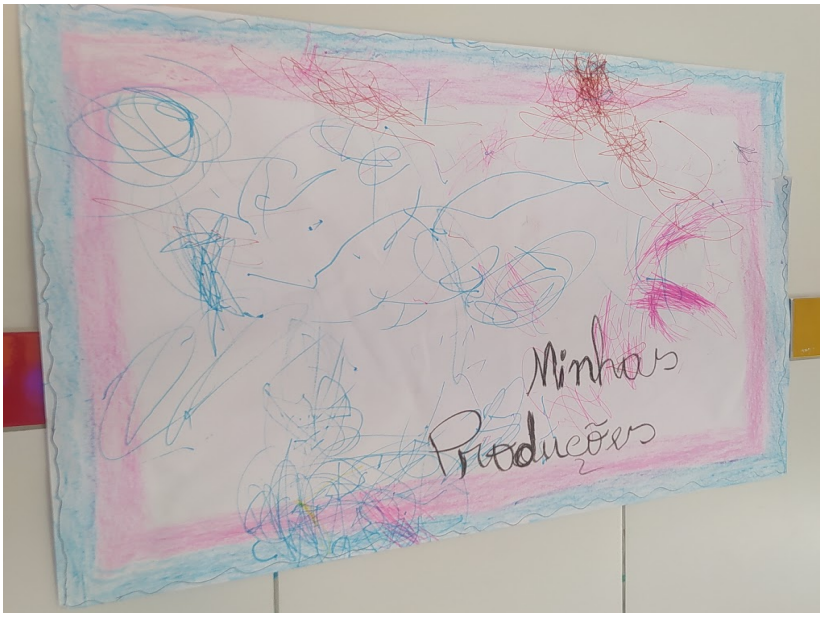
Fonte: acervo dos autores

Entende-se que a capacidade criativa da criança é desenvolvida por meio das experiências que ela vivencia, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional. No Centro de Educação Infantil (CEI), observa-se que, ao ser inserida em situações em que possa se expressar de forma participativa, a criança se desenvolve de maneira integral, revelando suas emoções sem interferências ou julgamentos externos. Nesses momentos, ela conecta suas habilidades motoras à atividade proposta e utiliza sua consciência para atribuir ao desenho sua própria noção de convívio social. Assim, a criança adquire conhecimento e demonstra sua percepção de forma ativa, incentivada pela criatividade que os educadores da creche promovem. Como afirmam Miguel e Oliveira (2018, p. 110):

> O desenho da criança é, também, um enfoque da compreensão que ela faz ou tem do mundo ao seu redor. Dessa perspectiva, o desenho é um recurso para o educador, pois facilita e dimensiona o fazer e/ou a participação nas atividades que são realizadas como processo de aquisição do conhecimento, além de iluminar as particularidades do que é vivenciado por cada criança na ação, no desenvolvimento e no pensamento.

O envolvimento participativo entre as crianças da creche e os professores, ou seu ambiente alfabetizador, consolida suas experiências, permitindo que vivenciem a livre expressão. As crianças do CEI são inseridas em contextos pedagógicos mediados pelos educadores, onde são estimuladas a utilizar sua capacidade criativa nas atividades. Dessa forma, a criação de um espaço que respeita as necessidades individuais de cada criança vai na contramão dos métodos pedagógicos tradicionais. A imagem abaixo ilustra uma etapa importante no desenvolvimento da escrita do Infantil 1, com ênfase no desenho como abordagem pedagógica.

Foto 2 - Sala de referência - Infantil 1, com um dos projetos sendo utilizados para a decoração da sala. Título da obra: "Minhas Produções", feito pelas crianças entre riscos e rabiscos. Fonte: Oliveira, (2023)



Fonte: acervo dos autores

A exposição indicada destaca a importância da fase inicial, conhecida como "garatujas", em que as crianças começam a se familiarizar com a ideia de representar seus pensamentos, vontades e falas por meio de símbolos gráficos ainda desordenados. Essa etapa é crucial, pois marca o início de formas mais estruturadas de expressão, além de ser um indicativo da compreensão da escrita e uma forma de comunicação futura das crianças. Como afirma Hanauer (2013, p. 80):

> Os primeiros desenhos parecem surgir de forma espontânea e evoluem junto ao processo de desenvolvimento da criança. Os rabiscos iniciais apontam para a extensão do gesto que deixa marcas, mas nem sempre possuem a intenção de transmitir alguma mensagem. Ocorre, então, o aprimoramento das capacidades sensoriais e motoras e o prazer de registrar. Com o tempo essas marcas passam a ter uma intenção e a criança comunica-se por meio delas.

A valorização dos desenhos é algo que permeia o interior do CEI, perpetuando o ritmo

inicial e as fases mais avançadas de cada criança. Reconhecer esse método de aprendizagem vai além de uma mera atividade artística. O desenho infantil, na creche mencionada, revela as habilidades de pensamento, comunicação e criticidade da criança, além de como ela entende diferentes situações. Observar esse processo colaborativo, que reconhece a criança como um sujeito de direitos e protagonista de seu próprio aprendizado, valoriza a pesquisa e traz novos conceitos para a formação continuada.

É fundamental que a comunidade pedagógica dialogue sobre o enriquecimento das práticas de ensino, incorporando o desenho na Educação Infantil como um meio de desenvolvimento cognitivo e motor. Como nos lembra Andrade (2005, p. 47) *apud* Montessori (1965, p. 268):

> Montessori, por exemplo, tem nas suas obras, um destaque ao desenho, orientando para a educação sensorial, a preparação da mão, período em que a criança realiza exercícios com materiais no sentido de desenvolver a parte motora a favor do êxito nas experiências com o desenho. Para Montessori "o desenho trata-se, antes, de uma espécie de "escrita feita de imagens", enquanto a criança não pode ainda exprimir as ideias e os sentimentos que se formam nela sobre o meio e sobre as coisas que as impressionam.

O desenho infantil envolve as crianças em uma tomada de decisão mais livre e espontânea, permitindo que expressem suas ideias nas atividades. O método montessoriano considera essa filosofia, promovendo o desenvolvimento da autonomia infantil. Com base nas observações, a instituição escolar demonstra compreender o papel do desenho no desenvolvimento infantil e promove o crescimento cognitivo, motor e emocional, ao respeitar a liberdade das crianças dentro de limites, possibilitando que aprendam ativamente sobre o mundo ao seu redor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas realizadas, o desenho está intimamente ligado a todas as discussões abordadas no presente artigo. Este trabalho científico teve como objetivo analisar a função do desenho e seus aspectos no campo da Educação Infantil, em uma creche e pré-escola pública, em Fortaleza-CE, sendo fundamentada por autores que estudam o desenho infantil e sua interação com essa fase inicial.

Após a pesquisa bibliográfica e as observações simples no campo estudado, foi possível compreender a importância do desenho infantil para os sujeitos da pesquisa, especialmente no que se refere a anteceder a escrita. Dessa forma, fica claro o papel do desenho desde os tempos antigos até os dias atuais, especialmente ao adentrarmos o universo da Educação Infantil e discutirmos temas como comunicação e linguagem, autoestima e confiança, formas de expressão e socialização na sociedade, além do desenvolvimento da habilidade motora, como pontos significativos.

Além disso, o artigo mostrou como o trabalho do professor é indispensável para tornar o ambiente adequado e pensado para as crianças. É por meio da formação continuada e do olhar sensível às linguagens pedagógicas que se oferece um ambiente que respeita a diversidade multissensorial. Nesse contexto, que acompanha toda a trajetória do(a) educador(a), seus conhecimentos podem contribuir para o protagonismo da criança, permitindo-lhe experimentar práticas mais acolhedoras.

É evidente que estamos aprendendo a enxergar a criança em sua integralidade, e observá-la no cotidiano do CEI (Centro de Educação Infantil) trouxe a satisfação de estarmos no caminho certo. Assim, de acordo com os resultados encontrados durante a pesquisa, o local sustenta a ideia de que o desenho se relaciona diretamente com o universo da linguagem escrita, sendo o precursor e a porta de entrada para o processo de aquisição da escrita. Pode-se dizer que o desenho, por meio das atividades lúdicas, promove a expressão livre, o que é sinônimo de autonomia para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras e de comunicação.

Por fim, é importante reconhecer as limitações da pesquisa, pois seria impossível abordar todos os aspectos do desenho infantil e as práticas utilizadas no cenário específico do CEI. Por outro lado, espera-se que a contribuição sobre o tema seja de grande valor, ao reconhecer a dimensão do desenho no processo de aprendizagem e integrar a criança como produtora de conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luci Carlos de. O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/761. Acesso em: [10/07/2024].

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1997. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. – São Paulo: Scipione, 1994.

FASSINA, Marice Kincheski. **Desenhação: um estudo sobre desenho na infância como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental.** 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) -

Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponivel em: http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/852/1/marice.pdf

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

Hanauer, F. Riscos e rabiscos – O desenho na Educação Infantil. *Perspectiva, Erechim*, v. 37, n. 140, p. 73-82, dezembro/2013.

IAVELBERG. Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

MATTOS, d S; J. M. **O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas.** Fractal, Rev. Psicol. vol.22 no.2 Rio de Janeiro May/Aug 2010

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil.** São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

MIGUEL, Gilvone Furtado; OLIVEIRA, Nilda Jaqueline Rodrigues de. O uso do desenho para a aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Avanços & Olhares*, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2018.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na criança**. PUF, 1948

Santos, R. O., Radvanskei, S. de F., & Bachmann, V. da S. (2016). DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a importância e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. *Cadernos Cajuína*, V. 3, N. 3, 2016, p.147 - 161. ISSN: 2448-0916

Soares, A. C. D.., Rezende, E. de S. B.., & Silvério, J. dos S. (2021). **O DESENHO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO**. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *7*(11), 1532–1545. https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3216

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

ESTÍMULOS À CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

STIMULUS TO SYNTATIC AWARENESS IN ELEMENTARY EDUCATION

Felipe de Andrade Constancio [1]
Lovania Roehrig Teixeira[2]

RESUMO

Este trabalho revisita a categoria Sintagma Nominal (doravante SN) para investigar – como objetivo inicial - o processo da concordância nominal entre três classes da gramática do português (numeral, substantivo e adjetivo) mapeadas em atividades pedagógicas, listas de exercícios e questionários que estimulam a criatividade e a percepção do desafio (metodologias ativas), aplicados a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, o trabalho adota a abordagem teórica da consciência sintática (Faraco; Vieira, 2023) que, em linhas gerais, prevê a percepção do usuário da língua em relação ao ordenamento e à combinação das estruturas morfossintáticas no momento da escrita. A discussão em torno do monitoramento de estruturas do SN revela a necessidade de os alunos (sobretudo os do Ensino Fundamental) lidarem com processos de quantificação complexos, uma vez que a concordância nominal mostra-se desafiadora na produção do texto escrito. A metodologia utilizada é de viés qualitativo, pois as atividades pedagógicas sugeridas, para observação do processo de concordância nominal, buscam a geração de dados (não numéricos) com o intuito de descrever a percepção do plural na produção escrita e explorar os níveis diferenciados de monitoramento do SN entre crianças com a mesma faixa etária (10 - 11 anos), em uma mesma unidade escolar. A aplicação de duas atividades pautadas em metodologias atividades para o ensino do plural mostra, como fator conclusivo, a necessidade de se operar com SNs em níveis diferenciados - o da percepção de quantificação em unidades menores (construção do sintagma) e o do monitoramento em contextos (construção do texto).

Palavras-chave: Consciência Sintática. Sintagma Nominal. Concordância Nominal.

[1] Doutor em Letras, Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura do Rio de Janeiro. Contato: felipe.letras.ac@gmail.com.
[2] Doutora em Letras, Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Contato: lovania.teixeira@ufms.br.

ABSTRACT

This work revisits the Nominal Phrase category (hereinafter SN) to investigate - as an initial objective - the process of nominal agreement between three classes of Portuguese grammar (numeral, noun and adjective) mapped in pedagogical activities, lists of exercises and questionnaires that stimulate creativity and the perception of challenge (active methodologies), applied to students in the 5th year of Elementary School at a public school in the State of Rio de Janeiro. To this end, the work adopts the theoretical approach of syntactic awareness (Faraco; Vieira, 2023) which, in general terms, predicts the language user's perception in relation to the ordering and combination of morphosyntactic structures at the time of writing. The discussion around monitoring SN structures reveals the need for students (especially those in Elementary School) to deal with complex quantification processes, since nominal agreement proves to be challenging in the production of written text. The methodology used has a qualitative bias, as the suggested pedagogical activities, for observing the process of nominal agreement, seek to generate data (non-numeric) with the aim of describing the perception of the plural in written production and exploring the different levels of monitoring of SN among children of the same age group (10 - 11 years), in the same school unit. The application of two activities based on methodologies for the teaching of the plural shows, as a conclusive factor, the need to operate with SNs at different levels - the perception of quantification in smaller units (construction of the syntagm) and the monitoring in contexts (construction of the text).

Keywords: Syntactic Awareness. Noun Phrase. Nominal Agreement.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de gramática mecanizado e sem reflexão tem sido objeto de inúmeras críticas (seja por especialistas, seja pela recente produção teórica em torno do tema), sobretudo no que concerne à sua abordagem na escola básica e à sua relação com o "conjunto de conhecimentos linguísticos" (TRAVAGLIA, 2011, p. 15), mobilizados ao longo do percurso escolar. Toda essa postura crítica geralmente adota o seguinte questionamento: como ensinar gramática na educação básica de modo a oportunizar habilidades linguísticas (em torno da leitura, da escrita, da fala e da escuta) e sem incorrer em uma postura excludente no processo de aprendizagem?

Neste trabalho, alia-se o ensino de gramática à proposta pedagógica das metodologias ativas, entendidas como a "inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno" (ALMEIDA, 2018, p. XI). Nesta interface, o ensino de gramática tem muito a oferecer ao aluno que passa a ser o interventor nos usos que se fazem na/com a linguagem.

Nesta medida, um ensino de gramática que reivindique espaço para a criatividade e a problematização de questões atreladas aos usos linguísticos é primordial no âmbito das metodologias ativas. Nesta perspectiva, não se pretende excluir o ensino da gramática do currículo

escolar, uma vez que o direcionamento para o seu tratamento e abordagem passa a ser contemplado por meio de atividades pedagógicas significativas com o intuito de torná-lo mais concreto ao aprendizado.

Um tópico do ensino da gramática do português que tem se revelado desafiador (sobretudo, pelas questões atreladas à variação linguística e à aprendizagem) é a concordância nominal - que ocorre no âmbito do SN. Segundo Cardoso e Cobucci (2014, p. 74), a concordância é entendida "como um fenômeno gramatical no qual a forma de uma palavra numa sentença é determinada pela forma de outra palavra com a qual tem alguma ligação gramatical".

Mas não é só. Estudos realizados em torno da sociolinguística variacionista têm demonstrado que há questões sociais envoltas ao entendimento do complexo processo da concordância. Scherre (2005, p. 129) menciona que "são múltiplos" os "estereótipos" produzidos contra quem comete desvios gramaticais (rechaçados pela norma padrão) no uso de determinadas formas da língua.

Nesse sentido, o preconceito linguístico em torno de produções da fala (e também da escrita), como "os menino" e "os peixe grande" (exemplos coletados sobretudo da oralidade e reproduzidos aqui), merece ser mais uma vez revisitado pelo fato de ainda ser um entrave na escola básica e fora dela. Revisitar este tema significa, portanto, entendê-lo como mal resolvido no território do ensino de gramática.

Para tratá-lo, recorre-se, neste trabalho, ao recorte do SN constituído por três classes gramaticais básicas, a saber: o numeral, o substantivo e o adjetivo, uma vez que construções básicas, como "três maçã vermelha" (reproduzida na escrita de um aluno do Ensino Fundamental I), motivam-nos a pensar sobre questões cognitivas e de aprendizagem complexas no ensino da concordância nominal no seio da educação básica e do ensino público.

Para abordar o fenômeno da concordância nominal envolta ao SN (constituído de numeral, substantivo e adjetivo), busca-se a abordagem teórica da "consciência sintática" (FARACO; VIEIRA, 2023), em que se compreendem níveis de percepção do usuário da língua em torno da ordenação e da combinação das estruturas morfossintáticas em processo consciente/monitorado, sobretudo, no momento da escrita.

Dessa forma, o trabalho está organizado e circunscrito a três eixos, quais sejam: "Consciência sintática no domínio do SN"; "Consciência sintática nos fatores de concordância nominal do SN"; "Consciência sintática e atividades pedagógicas de concordância nominal". Estes eixos são tratados em detalhes no tópico 2 deste trabalho.

No primeiro eixo, conceitua-se a "consciência sintática" (FARACO; VIEIRA, 2023) de modo a relacioná-la com o complexo e motivado processo da concordância nominal. Além de sinalizar a complexidade do processo morfossintático da concordância, este tópico acentua o fato de que há questões cognitivas (não menos complexas) no ato de operar a concordância no nível do SN monitorado na escrita.

Já no segundo eixo do trabalho, recorre-se aos trabalhos contemporâneos em torno do ensino de gramática voltado ao fenômeno da concordância nominal. O trabalho de Brandão (2014) é retomado para mencionar o ensino propriamente dito da concordância nominal (com todos os problemas que esse ensino demanda). Já o trabalho de Gomes (2022) é explorado pelo fato de tratar com precisão a área da "gramática da quantidade nominal" - a autora trata de modo bastante claro o processo da quantificação em português.

Por fim, no terceiro eixo do trabalho, são apresentadas as duas atividades pedagógicas (listas de exercícios pautadas em metodologias ativas) aplicadas para dez alunos, em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Pintor Lasar Segall (unidade básica pública de Ensino Fundamental I), localizada no Bairro de Realengo, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, a abordagem metodológica implementada na produção das duas atividades é de natureza qualitativa, na medida em que se geram dados descritivos acerca da aplicação dessas intervenções pedagógicas, com o propósito de gerar, ainda, usos efetivos da língua em uso, no processo de aplicação dos questionários estimulantes e desafiadores em torno da concordância nominal.

As atividades pedagógicas, pautadas pela noção de criatividade e de problematização na aprendizagem de conteúdos desafiadores - metodologias ativas (ALMEIDA, 2018, p. XI) -, sinalizam que o ensino da concordância tem muito a ganhar (e a oferecer) quando é ofertado por meio de atividades lúdicas e problematizadoras (aquelas que, de fato, oferecem desafio no momento da resolução).

Com a proposição deste trabalho, espera-se que o ensino de gramática torne-se mais efetivo e desafiador, sobretudo na abordagem de temas áridos, como o da concordância nominal. Com a aplicação de metodologias ativas atreladas ao ensino de gramática, busca-se, de fato, a participação mais ativa do aluno no processo de construção das aprendizagens em torno de conteúdos complexos da gramática do português. Com isso, o trabalho ora proposto situa-se na esteira pedagógica de um ensino concreto de gramática, pelo fato de sinalizar a intervenção, por meio de métodos ativos, para uma escrita mais monitorada dos alunos de uma escola pública de educação básica.

2. CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E CONCORDÂNCIA NOMINAL

2.1 Consciência sintática no domínio do SN

Conforme apontam Faraco e Vieira (2023, p. 39), a consciência sintática caracteriza-se como a percepção do usuário da língua em relação ao ordenamento e à combinação das estruturas morfossintáticas no momento da escrita. Nesta medida, esse nível de consciência pode ser obtido em relação à língua falada (há distintos estratos de monitoramento na fala), mas é na língua escrita que o usuário precisa lançar mão de estruturas linguísticas monitoradas.

Sendo assim, a língua escrita é entendida como o território, *stricto sensu*, da consciência sintática, uma vez que o ordenamento e a combinação das estruturas da gramática parecem se estabilizar de modo a conferir maior organicidade ao fluxo textual. A consciência sintática, portanto, dialoga estritamente com questões de norma padrão[3], já que a garantia de estabilidade das estruturas gramaticais atrela-se aos fatores de padronização gramatical, isto é, aos fatores de estabilização (estendidos à noção de correção) nos usos da língua.

Neste sentido, o escopo da consciência sintática não se reduz aos fatores de regência, colocação e concordância das unidades linguísticas, mas dialoga sobremaneira com esses fatores pelo fato de estarem contidas nesses itens discussões (convergentes e divergentes) acerca de um ideal de correção gramatical (que está contido nos currículos escolares de Língua Portuguesa e na sociedade de modo geral).

A concordância nominal, por exemplo, está inserida no complexo processo de consciência sintática. O fato de o usuário da língua empregar ou não o plural em uma sequência, como “o(s) menino(s) inteligente(s)”, envolve uma percepção (consciência) que demanda o ordenamento e a combinação das unidades - tanto as do singular quanto as do plural.

No entanto, essa percepção não é adquirida sem a intervenção da escola. Dessa forma, a concordância nominal e, consequentemente, o seu aprendizado são fatores de inserção do indivíduo que deve/precisa ser exposto à educação formal (mediada pela escola), já que os fatores de adequação aos usos linguísticos dizem respeito à discussão em torno da aprendizagem da norma padrão (inserida, portanto, nos currículos de Língua Portuguesa).

[3] A norma padrão é entendida, neste trabalho, como uma “norma normativa”, conforme sugerem Faraco e Zilles (2017, p. 19).

A inserção do conhecimento sobre a concordância nominal no currículo formal não deve ser entendida como um limite de aprendizagem deste conteúdo, pois há processos igualmente complexos de percepção da metalinguagem fora da escola (qualquer usuário da língua é capaz de questionar o singular e o plural das estruturas nominais da língua - e o fazem com percepção de humor e de outras intencionalidades).

Desse modo, a aprendizagem da concordância nominal, como fator de consciência sintática, é compreendida a partir da exposição de estruturas sintáticas que sinalizem a necessidade de monitoramento ora do uso do singular, ora do uso do plural, em práticas linguísticas que exigem metalinguagem. O SN configura-se, portanto, como a estrutura operante desse processo de percepção metalinguística para a aprendizagem da concordância nominal.

2.2 Consciência sintática nos fatores de concordância nominal do SN

Brandão (2014, p. 80-81), dentre os procedimentos para um ensino eficaz da concordância nominal, destaca este:

> Focalizar o tema em consonância com o estudo do mecanismo de flexão ou utilizando exemplificações/exercícios que ajudem a fixar formas de plural que, por conta de determinados processos fonético-fonológicos , apresentem maior ou menor grau de saliência fônica.

Conforme aponta a autora, o processo de assimilação consciente da concordância nominal exige a interface com as questões morfológicas inerentes a fatores flexionais, o que só pode ser compreendido, portanto, por meio de intervenções na gramática internalizada (a de aquisição da língua materna).

Utilizando o exemplo da língua falada “Ele tem três barco”, Brandão (2014, p. 66) sinaliza o cancelamento do morfema de número no substantivo (três barcos) e mostra que esse tipo de realização linguística é comum em SN constituído de substantivo antecedido de numeral. Neste caso, é válido dizer que há um processo de saliência fônica que sugere a perda do morfema de plural sobretudo na fala.

Diante desta sinalização, vale ressaltar que merece investimento uma educação linguística que priorize a aplicação de atividades que deem conta dessa realidade que envolve a transposição da língua falada para a língua escrita, já que parece ser uma constante esse baixo índice de marca de plural em SN (numeral + substantivo). O investimento potencial em práticas que sugerem maior uso desse tipo de SN pode favorecer uma tendência de maior marcação do plural nessas estruturas.

Segundo Gomes (2022, p. 44):

> Os nomes aparecem nas aulas e materiais escolares sempre absolutamente sozinhos, não só fora de sentenças, mas até desacompanhados de determinante; ou seja, a explicação tradicional ignora a contribuição dada pelos artigos, demonstrativos, enfim, por aquelas palavrinhas funcionais que aparecem logo antes dos nomes em PB.

A crítica da autora reside, portanto, na ausência de critérios didáticos para lidar, em sala de aula, com a complexidade do SN. Se o aluno não é exposto a todas as possibilidades de combinação que ocorrem nesse tipo de estrutura em condições reais de uso linguístico, ele não terá condições de expressar marcas formais de plural seja na língua falada, seja na língua escrita.

Dessa forma, a noção morfossintática de quantificação precisa ser repensada a partir de seus fatores formais (estruturais) e funcionais (usos) para que passe a fazer parte do universo linguístico do aluno, o que, consequentemente, permite o emprego monitorado da quantificação em situações de uso (sobretudo, em textos) nas quais ela seja necessária.

A sistematização de marcas de plural no interior do SN, desse modo, precisa de uma prática efetiva de ampliação/irradiação da estrutura nuclear para as estruturas externas. Na Tabela 1, mostram-se as possibilidades de irradiação no âmbito do SN:

Tabela 1: Concordância no SN[4]

Determinantes		**Substantivo**	**Adjetivo**
Artigo	o(s)	menino(s)	inteligente(s)
Pronome possessivo	meu(s)	menino(s)	inteligentes(s)
Pronome demonstrativo	aquele(s)	menino(s)	inteligente(s)
Pronome indefinido	algum(ns)	menino(s)	inteligente(s)
Numeral	um/dois	menino(s)	inteligente(s)

Fonte: O autor (2024).

O foco na combinação de estruturas diversas de SN não pode deixar de priorizar, por exemplo, outras possibilidades de arranjo sintático, tais como: a) os dois meninos inteligentes, b) aqueles dois meninos inteligentes, e até mesmo a estrutura c) alguns daqueles meninos inteligentes, em que a complexidade combinatória exige a compreensão de arranjos sintáticos nos quais o

[4] A tabela não considera a flexão de gênero, possível no processo de concordância nominal.

monitoramento da noção de plural deve ser entendido a partir do núcleo e dos constituintes que o cercam. Como podemos observar na Tabela 1, o português brasileiro marca o plural redundantemente no SN, pois os determinantes, os substantivos e os adjetivos são marcados para número.

A seguir, são sugeridas atividades pedagógicas que exploram, em essência, o processo de monitoramento sintático no interior do SN. As atividades apresentadas fazem parte, desse modo, de uma tentativa didática de sistematização da noção de plural, que foi realizada com alunos de escola básica pública. O trabalho, de maneira alguma, busca esgotar todas as possibilidades de uso das estruturas constituídas por SN.

2.3 Consciência sintática e atividades pedagógicas de concordância nominal

O ensino de gramática, sobretudo no processo de aprendizagem da concordância no nominal, tem-se mostrado desafiador, na medida em que este conteúdo perpassa domínios distintos - leitura e escrita - e é retomado ao longo da seriação escolar, de modo que deve ser considerado como conteúdo basilar tanto no anos iniciais do Ensino Fundamental quanto nas séries finais do Ensino Médio.

Desse modo, o ensino da concordância nominal precisa estimular o processo de compreensão metalinguística no aluno, o que, de certo modo, precisa abranger a participação e o engajamento dos alunos no que diz respeito à produção dos materiais voltados ao ensino da concordância. As listas de exercícios ajudam a sedimentar os conceitos e os exemplos sobre o processo de concordância no âmbito do SN, mas os jogos que estimulem a noção de desafio podem ser uma ferramenta oportuna para o ensino de gramática.

No processo de aprendizagem dos conteúdos gramaticais, a agenda do século XXI prevê que, nesta área do conhecimento, assim como em outras, deve-se redirecionar as abordagens para o cenário das metodologias ativas. Segundo Almeida (2018, p. 11), as metodologias ativas podem ser compreendidas pelas metodologias da problematização:

> Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, concretizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento.

Por meio da pedagogia da problematização, é possível engajar os alunos para o processo de protagonismo do aluno (a produção do conhecimento é estimulada pelo professor e é centrada no aluno). As metodologias ativas, por intermédio dos jogos e das propostas pedagógicas desafiantes e estimulantes podem potencializar o cenário das aprendizagens invertidas, isto é, o aluno é convidado a produzir conhecimentos com o professor. Isso é possível no ensino da gramática.

A seguir, são descritas atividades, pautadas em metodologias ativas, nas quais foi possível estimular a produção de conhecimento baseada no desafio. As atividades com questões fomentadas por ícones (imagens de representação do real) foram desenvolvidas e adaptadas com o intuito de estimular a percepção de plural de alunos dos anos iniciais de uma escola pública.

A Atividade 1, sugerida a seguir, foi aplicada aos dez alunos[5] (informantes A, B, C, D, E, F, G, H, I e J) do quinto ano do Ensino Fundamental, matriculados na Escola Municipal Pintor Lasar Segall, localizada no Rio de Janeiro. O trabalho foi realizado nas aulas de Língua Portuguesa, e os alunos foram estimulados a resolvê-lo sozinhos, sem que houvesse a intervenção do professor (para que se garantisse a geração de dados autênticos acerca dos usos do SN).

Imagem 1: Atividade 1

ATIVIDADE 1:
O QUE VOCÊ VÊ?

ALUNO: _____

ÍCONE: FRUTA	NUMERAL (Quantas frutas?)	SUBSTANTIVO (Qual fruta?)	ADJETIVO (Qual cor?)
			
			
			
			
			

Fonte: O autor (2024)

A Atividade 1, dessa forma, caracteriza-se como uma tabela que explora três classes de palavras (numeral, substantivo e adjetivo) e ícones[6] de maçãs, em que o aluno precisa sinalizar a

[5] Dos dez alunos voluntários para a aplicação das atividades, sete são do sexo feminino e três são do sexo masculino.

[6] O ícone, ou "signo icônico" segundo Simões (2010, p. 18), constitui a tentativa de representação da realidade (geralmente por imagens) e é "fundado na semelhança".

combinação das três palavras, a partir do que vê nas imagens localizadas horizontalmente na tabela.

Sendo assim, a Atividade 1 é considerada uma prática de metodologia ativa, uma vez que sugere a resolução de um problema - o preenchimento de lacunas do SN - a partir de imagens que o aluno vê. Trata-se, em linhas gerais, de uma proposta pedagógica que busca monitorar os usos de SN por parte dos alunos, com vistas a explorar conteúdos formais, relacionados à quantificação de unidades por intermédio de imagens.

As categorias gramaticais (numeral, substantivo e adjetivo) são colocadas lado a lado na tabela para sinalizar aos alunos a noção de sequência. Por meio da sequenciação das unidades gramaticais, é possível chegar ao princípio de concordância das unidades encadeadas (no caso em questão, as maçãs organizadas em progressão ascendente).

A aplicação da Atividade 1 tem, portanto, como objetivos: estimular a análise de unidades que se apresentam em quantias distintas por meio de ícones; observar se a marcação do plural ocorre nas duas direções propostas pela tabela: na vertical e na horizontal, de modo a mapear os usos linguísticos dos alunos no que diz respeito à marcação do plural como fator de monitoramento.

A Atividade 2, sugerida aos mesmos informantes da turma de quinto ano do Ensino Fundamental I, foi organizada neste modelo:

Imagem 2: Atividade 2



Fonte: O autor (2024).

Diferentemente da Atividade 1, a Atividade 2 busca a aplicação do princípio de concordância nominal do SN dentro do texto. Sem sombra de dúvida, esse tipo de atividade pedagógica pode ser entendida como uma oportunidade para os alunos compreenderem que é, no território da textualidade, que se manifestam os fatores de monitoramento da linguagem em uso.

Por meio de ícones, os alunos também são motivados a pensar em formas possíveis para o preenchimento das lacunas oferecidas pelo texto. Nesse tipo de atividade, os fatores de textualidade (como a própria progressão das informações) são úteis para que o aluno seja estimulado a observar o todo textual e, em seguida, operar com a pontualidade de determinados usos de SN.

Dessa forma, para resolver as lacunas com SN, os alunos precisam observar a organização das informações fornecidas na superfície textual (os verbos, por exemplo), o que sugere uma resolução pautada no todo textual. Trata-se, portanto, de uma atividade que busca a observação do processo de monitoramento das unidades da gramática na organização do texto.

Com a proposição da Atividade 2, é possível pontuar que o monitoramento das marcas de plural (ou a ausência delas) pode incidir em contextos nos quais os alunos tenham a necessidade de lidar com a globalidade textual. Nesse sentido, o processo de concordância nominal deixa de ser visto apenas pelo viés técnico e passa a ser concebido na progressão/organização da textualidade.

O aluno, portanto, é convidado a lidar com uma postura metalinguística em que precisa se monitorar em relação à adequação linguística. A seleção de determinado SN precisa, nesse sentido, seguir um padrão de organização das informações na superfície textual, e esse fator de seletividade das informações contribui para o avanço do pensamento metalinguístico no que diz respeito aos fatores de aceitabilidade das informações na sequência do texto.

A Atividade 2, em linhas gerais, assume, como proposta pedagógica, os seguintes objetivos: propor ao aluno uma análise do processo de concordância do SN enviesada pela organização textual; sugerir um trabalho mais produtivo da prática de concordância nominal a partir do princípio de organização global do texto, que não deve ser pautado em uma "somatória de frases" (Koch; Souza e Silva, 2011, p. 155), mas sim contemplar fatores macrotextuais (globalidade textual).

A seguir, mostram-se os resultados adquiridos a partir da análise dos dados oriundos das Atividades 1 e 2, sugeridas aos dez informantes da turma de quinto ano da Escola Pintor Lasar Segall. Os dados, a partir de sua materialidade, permitiram construir uma série de pressuposições com o intuito de mapear o nível de monitoramento sintático de cada aluno participante da coleta de dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os informantes (A, B, C, D, E, F, G, H, I e J), como já foi dito, têm entre 10 e 11 anos de idade e provêm, em sua maioria, do sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente do Bairro Realengo, que fica na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. São crianças carentes que lidam diariamente com a violência no bairro em que vivem e com a carência social no contexto familiar, sendo que muitas delas já foram reprovadas ao menos uma vez durante a caminhada escolar.

Muitos apresentam grau consideravelmente baixo de letramento, uma vez que, na maioria dos casos, têm apenas a escola como agência motivadora de leitura e de reflexões sobre metalinguagem gramatical. Na escola em questão, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental têm quatro tempos de aula de Língua Portuguesa ao longo da semana, sendo a disciplina contemplada com o apoio da "Roda de Leitura", outra disciplina oferecida na rede com disponibilidade de dois tempos de aula (dessa forma, os alunos dispõem de basicamente seis tempos de aula para lidar com questões relacionadas à leitura, produção textual e análise metalinguística).

As atividades aplicadas aos informantes foram realizadas no primeiro semestre do ano 2024. Vale ressaltar que os alunos que participaram das atividades não puderam consultar materiais e nem mesmo puderam tirar dúvidas com o professor em relação às respostas que forneceriam. A ausência de apoio do professor para a resolução das questões foi primordial para que se chegasse a dados sem interferência ou manipulados (os alunos resolveram as atividades em dois tempos de aula - um tempo de cinquenta minutos para cada uma).

Os informantes foram convidados, em uma aula de Língua Portuguesa, a resolver a Atividade 1. Os resultados, após análise de cada caso, foram sintetizados na Tabela 2:

Tabela 2: Graus de monitoramento do SN na Atividade 1

Monitoramento	**Informantes**									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
com marcas de plural			X							X
sem marcas de plural	X	X		X	X	X	X	X	X	

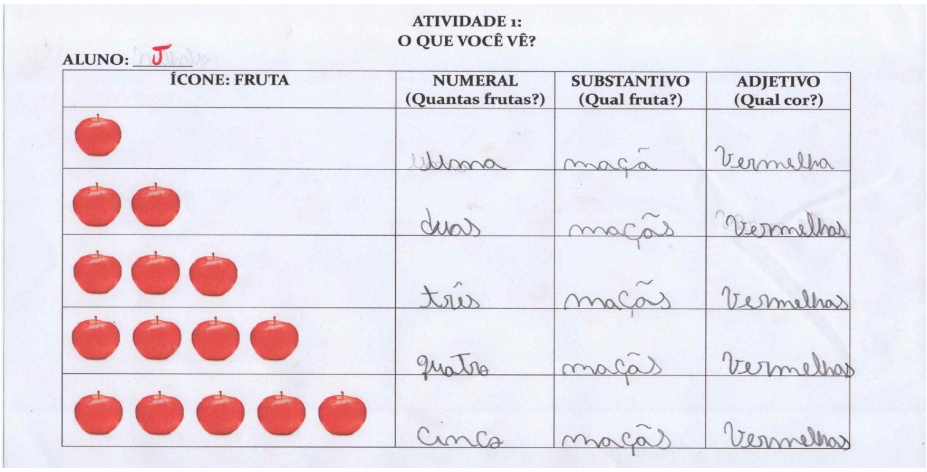
Fonte: O autor (2024).

Dos dez alunos que preencheram a Atividade 1 apenas dois marcaram com o plural (por meio do morfema -s) as unidades internas dos SNs (substantivo e adjetivo) que demandavam esse grau de monitoramento sintático. Os dados são, portanto, reveladores em relação aos registros encontrados nas amostras da Atividade 1. A seguir, sintetizam-se as ocorrências em a) e b).

a) amostras com marcas de plural

Os informantes C e J foram os únicos a marcar adequadamente os SNs por meio do plural. Isso sugere que apenas os dois compreenderam que esse tipo de marcação deveria se estender da primeira palavra (o numeral) até a última palavra da sequência (o adjetivo). O numeral, portanto, foi utilizado propositalmente como encabeçador do SN para, de fato, motivar os alunos no processo de marcação das unidades posteriores a esse tipo de quantificador. Na imagem abaixo, estão representados os dados coletados do informante J:

Imagem 3: Informante J


ATIVIDADE 1:
O QUE VOCÊ VÊ?

ALUNO: J

ÍCONE: FRUTA	NUMERAL (Quantas frutas?)	SUBSTANTIVO (Qual fruta?)	ADJETIVO (Qual cor?)
	uma	maçã	vermelha
	duas	maçãs	vermelhas
	três	maçãs	vermelhas
	quatro	maçãs	vermelhas
	cinco	maçãs	vermelhas

Fonte: O autor (2024).

Como se pode notar, o informante J marcou todas as unidades do SN (numeral, substantivo e adjetivo) com o plural. De fato, pode-se dizer que o informante valeu-se do quantificador (numeral) para se monitorar em relação ao processo da concordância nominal dos itens em sequência.

Comparando-se as linhas das sequências de SN, compreende-se que, de fato, o monitoramento ocorre justamente na passagem da primeira linha (“uma maçã vermelha”) para a

segunda linha (“duas maçãs vermelhas”) em diante. Pode-se endossar, neste caso, o fato de que o informante J usou o disparador de plural (o numeral) para operar com as unidades restantes do encadeamento sintático.

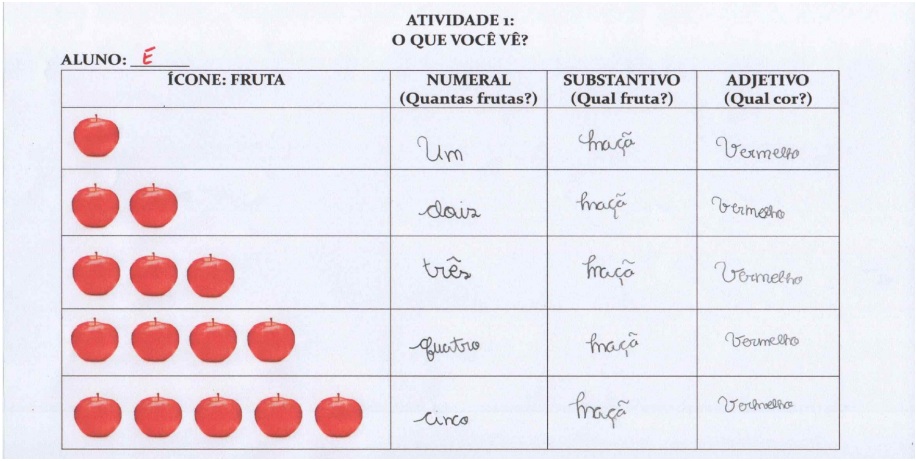
Para isso, o informante J não só compreendeu a autonomia das unidades (na vertical) como também explorou a noção de que as unidades dependem umas das outras (na horizontal). Isso sinaliza que esse tipo de atividade mobiliza habilidades de cunho morfossintático, em que o aluno precisa compreender a autonomia das unidades da gramática (morfologia) e, ao mesmo tempo, saber encadeá-las em unidades, como os SNs (sintaxe).

b) amostras sem marca de plural

Dos dez informantes analisados, apenas dois marcaram com o plural os SNs. Oito informantes apresentaram desvios consideráveis em relação às marcas de monitoramento, o que mostra a necessidade de práticas de reflexão metalinguística adequadas à idade/escolarização dos alunos.

Vejam-se, para se endossar o baixo fator de monitoramento sintático, os dados do informante E:

Imagem 4: Informante E


ATIVIDADE 1:
O QUE VOCÊ VÊ?

ALUNO: E

ÍCONE: FRUTA	NUMERAL (Quantas frutas?)	SUBSTANTIVO (Qual fruta?)	ADJETIVO (Qual cor?)
	Um	maçã	Vermelho
	dois	maçã	Vermelho
	três	maçã	Vermelho
	quatro	maçã	Vermelho
	cinco	maçã	Vermelho

Fonte: O autor (2024).

Além de não marcar os SNs com o plural, o informante E também não sinaliza, por meio de desinência de gênero, a concordância nominal. Por meio de ocorrências como “um maçã vermelho” e “cinco maçã vermelho”, é possível notar que há, nitidamente, usos linguísticos pouco sedimentados na gramática de aquisição do informante E.

O baixo monitoramento atrelado às questões de marcação de plural pode estar vinculado ao baixo índice de leitura e de escrita e, consequentemente, ao baixo fator de reflexão metalinguística (sobretudo na educação básica). No entanto, o baixo monitoramento atrelado às questões do gênero gramatical pode estar vinculado a fatores que dizem respeito à gramática de aquisição. Desse modo, o dado "um maçã vermelho" é revelador no sentido de que oferece um desafio à gramática internalizada do aluno.

Embora o informante E utilize os quantificadores adequados ("dois", "três", "quatro" e "cinco") a partir da segunda linha da tabela, a noção de plural não atinge as demais colunas (do substantivo e do adjetivo). Atividades dessa natureza sinalizam, portanto, que há muito o que se fazer no que tange à expansão da noção de plural em termos de distribuição das unidades que compõem o SN do português.

Para observar os distintos graus de monitoramento na produção da Atividade 2, utilizam-se, a seguir, dados coletados a partir do que foi feito pelos mesmos informantes da Atividade 1. A Tabela 3 sinaliza, a partir de outras categorias de análise, os dados observados na atividade de preenchimento textual de SNs:

Tabela 3: Graus de monitoramento do SN na Atividade 2

Monitoramento	**Informantes**									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
sem desvios textuais			X	X	X					
com poucos desvios textuais						X	X	X	X	X
com muitos desvios textuais	X	X								

Fonte: O autor (2024).

A consideração de outras categorias de análise - relacionadas aos desvios - torna-se necessária, na medida em que, diferentemente da Atividade 1, a Atividade 2 é construída textualmente. Isso implica uma nova postura de análise, pois o texto permite, em certa medida, a negociação dos sentidos e, por conseguinte, pode ser operado por meio de unidades linguísticas empregadas como fator de organização informativa.

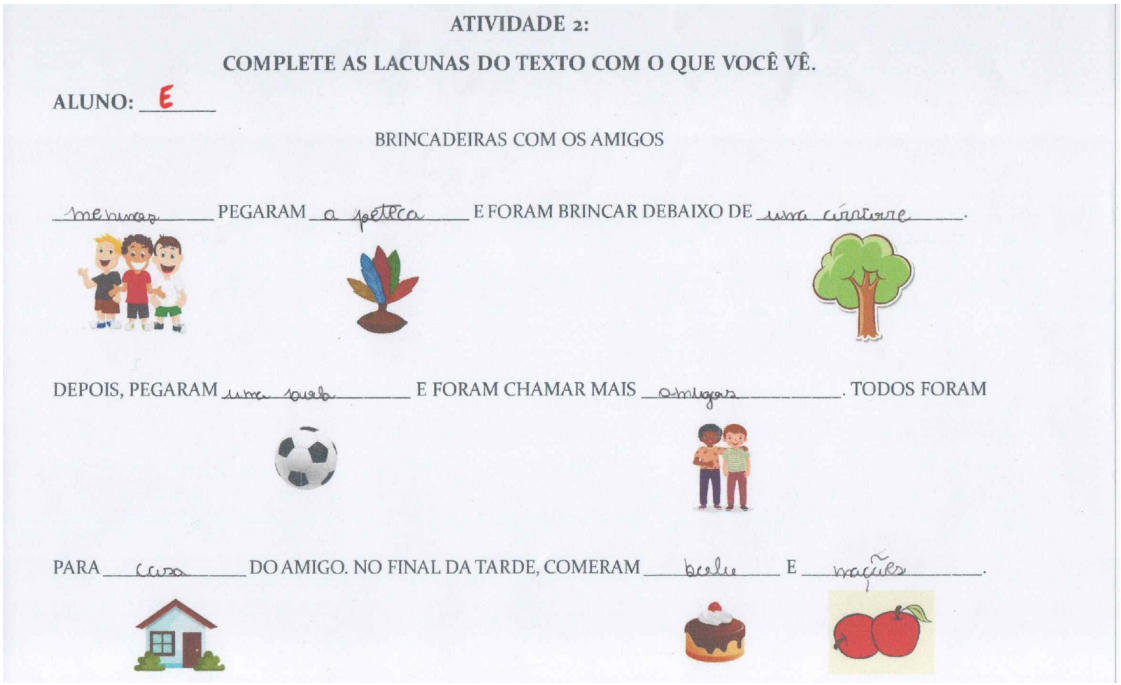
Dessa maneira, os fatores textuais (organização de informações e sequência de informações) foram levados em conta na compreensão dos usos linguísticos dos informantes. Nos tópicos c) e d) a seguir, são explorados diferentes aspectos observados na marcação da noção de

plural como fator vinculado à produção dos sentidos construídos textualmente. Como princípio de análise, foram considerados os desvios (uma categoria de análise distinta do mero erro), uma vez que se opera com uma atividade cognitiva de construção de texto.

c) sem desvios textuais

Apenas três informantes (C, D e E) apresentaram desempenho satisfatório no preenchimento das lacunas de SNs que faltavam no texto. O informante E, em comparação ao baixo desempenho apresentado na Atividade 1, foi um dos alunos que ofereceu uma amostra de alto desempenho na produção da Atividade 2:

Imagem 5: Informante E


ATIVIDADE 2:

COMPLETE AS LACUNAS DO TEXTO COM O QUE VOCÊ VÊ.

ALUNO: E

BRINCADEIRAS COM OS AMIGOS

meninos PEGARAM a petéca E FORAM BRINCAR DEBAIXO DE uma árvore.

DEPOIS, PEGARAM uma bola E FORAM CHAMAR MAIS amigos. TODOS FORAM

PARA casa DO AMIGO. NO FINAL DA TARDE, COMERAM bolo E maçãs.

Fonte: O autor (2024).

O monitoramento, notado nos dados do informante E, é evidente. O que se observa dos dados é a marcação do plural em todos os SNs demandados pelas lacunas do preenchimento textual. A partir dos dados, é possível perceber que o informante E apresenta uma certa peculiaridade: os SNs pluralizados têm apenas substantivos (ora em posição de sujeito, ora em posição de complemento).

O informante E não se vale de quantificadores para usar os SNs, o que sugere formas como “meninos”, “amigos” e “maçães” (em vez de “maçãs”). Esse tipo de uso pode sugerir que o

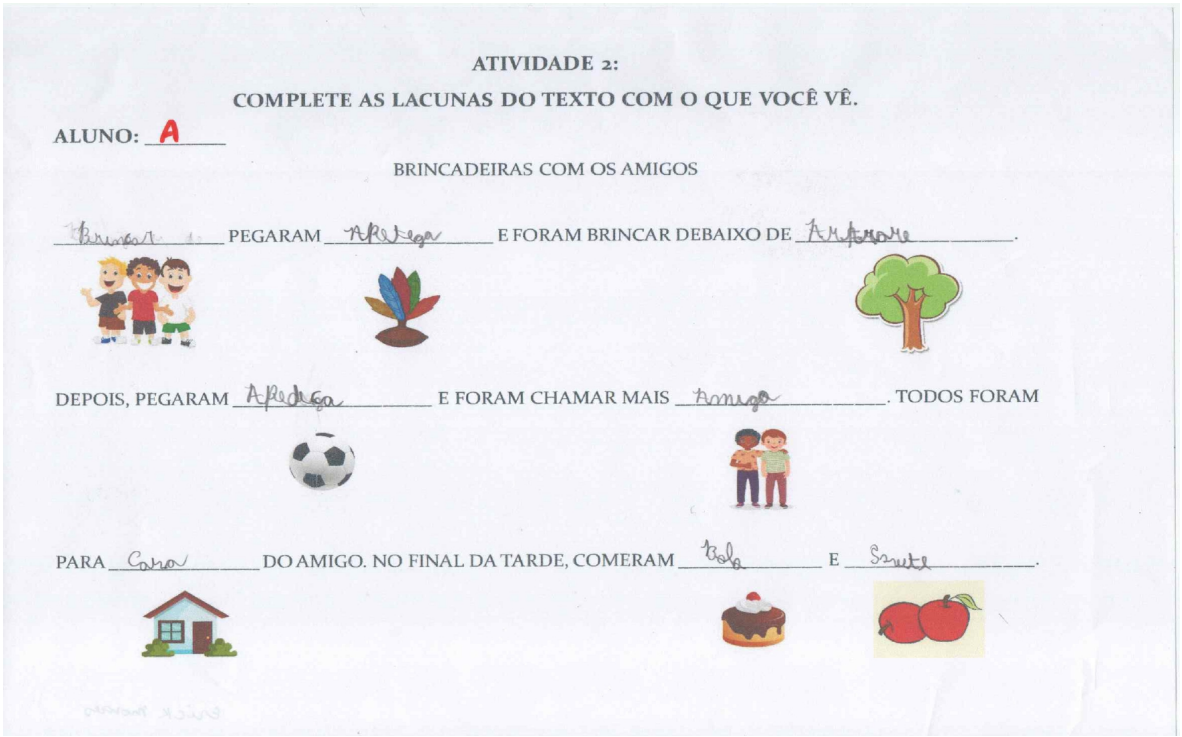
informante valeu-se dos verbos para preencher as lacunas, como no caso de “meninos pegaram” no início do texto, quando poderia, por exemplo, marcar “três meninos pegaram” ou, até mesmo, “os meninos pegaram” (de modo a sinalizar o plural no numeral ou no artigo).

Mesmo com a representação de quantificação dos ícones (para estimular o uso dos numerais), o informante E parece guiar-se pela sequenciação do texto, o que não implica um caminho menos produtivo para aplicação dos SNs. De certo modo, pode-se dizer que houve uma leitura cuidadosa do texto (e isso é monitoramento) para a posterior marcação dos plurais empregados. O informante E apresentou baixo monitoramento na Atividade 1 e, no entanto, soube lidar com a marcação de SNs pluralizados na Atividade 2, que era basicamente de (re)construção textual.

d) com desvios textuais

Os únicos informantes que mantiveram baixo desempenho e não apresentaram graus significativos de monitoramento sintático, entre a Atividade 1 e Atividade 2, foram A e B. Os dados do informante A sinalizam a necessidade de um trabalho mais específico em relação ao ensino das marcas de plural:

Imagem 6: Informante A


ATIVIDADE 2:

COMPLETE AS LACUNAS DO TEXTO COM O QUE VOCÊ VÊ.

ALUNO: A

BRINCADEIRAS COM OS AMIGOS

Brincar PEGARAM Arvore E FORAM BRINCAR DEBAIXO DE Arvore.

DEPOIS, PEGARAM Arvore E FORAM CHAMAR MAIS Amigo. TODOS FORAM

PARA Casa DO AMIGO. NO FINAL DA TARDE, COMERAM Bolo E Fruta.

Fonte: O autor (2024).

Como se pode avaliar, o informante A preenche a posição de SN, no início do texto, com um verbo (“brincar”). Desse modo, ele constrói um texto em que, de fato, há um bloqueio (uma incoerência) no processo de leitura, o que, sem sombra de dúvida, sugere que o aluno não leu a construção após ter empregado o verbo no lugar do substantivo[7].

Os únicos SNs que não apresentam marcação de plural - “apetega”, “arvore”, “casa” e “bolo” -, de fato, não exigiam textualmente a marcação de plural, sendo que, no entanto, poderiam ser empregados com outras categorias (artigo e numeral) na organização dos SNs: o informante A poderia ter escrito “uma árvore”, por exemplo.

Embora os casos de não marcação da noção de plural tenham sido notados nos dados dos informantes A e B, é notório o rendimento dos outros informantes no que tange à participação na Atividade 2. Pelo fato de esse tipo de atividade envolver o texto, como unidade básica de negociação de sentidos, é possível que os informantes tenham se monitorado mais nesta prática de reelaboração das partes textuais necessárias ao resgate dos sentidos.

A Atividade 2, portanto, ofereceu a oportunidade de os informantes lidarem com o complexo fator da textualidade (organização de informações), e isso torna-se relevante na medida em que acarreta mais desafios ao monitoramento sintático. Levando em conta um exercício crítico de comparação, pode-se dizer que a Atividade 1 implica noções de regularidade (como o informante lida com a simples noção de sequenciação e quantificação dos ícones); já a Atividade 2 busca a sistematização das formas de SN (no singular e no plural) em contexto de uso da língua, no texto. São atividades de estímulo de consciência sintática em diferentes níveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico, resultante da coleta de dados de dez informantes que realizaram duas atividades pedagógicas voltadas à análise de concordância nominal , mostra a necessidade de investimento em práticas escolares voltadas para uma pedagogia que fomente um exercício constante da consciência sintática.

Por intermédio das Atividades 1 e 2, foi possível diagnosticar possíveis lacunas, em relação ao processo de uso do plural no interior de SNs, nos dados obtidos. Nesse sentido, essas atividades, entendidas aqui como listas de exercícios monitorados, foram necessárias para a compreensão de

[7] O uso da forma verbal “brincar” no lugar do SN pode, ainda, ter sido motivado pelo fato de o aluno ter feito uma associação à temática do texto, que tem como título “Brincadeiras com os amigos”.

que há muito o que se fazer nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange à aplicação de uma metodologia coerente no ensino de gramática.

Segundo Travaglia (2011, p. 58):

> Uma das formas de sistematizar o ensino de gramática é fazer um levantamento dos tipos de recurso que seria interessante estudar e fazer um ordenamento dos mesmos para sua abordagem progressiva, em uma série ou nas séries diversas da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio ou mesmo da universidade.

O ensino da concordância nominal pode ser compreendido como um tópico da gramática do português que necessita dessa sistematização. Todo o processo complexo de ordenamento cognitivo das unidades da gramática deve/deveria assumir a prática da sistematização, a saber: reconhecer as lacunas dos alunos em diversos níveis; diagnosticar essas lacunas; propiciar atividades de uso da linguagem em que se possam desenvolver habilidades para o alcance das consciências (sejam elas fonológicas, morfológicas ou sintáticas, sendo esta última explorada neste trabalho).

O estímulo à consciência sintática, como foi visto, pode potencializar posturas, em graus diferenciados, de monitoramento em relação aos fatores de concordância no interior dos SNs. Esse estímulo ganha potencialidade nas práticas baseadas em metodologias ativas, conforme salientam os dados qualitativos, adquiridos, a partir da aplicação das duas atividades, de dez informantes do 5º ano do Ensino Fundamental:

e) na Atividade 1, oito informantes não marcaram com o plural os itens dos SNs, o que demonstra a lacuna evidenciada na falta de estímulos de reflexão metalinguística pautada nesse tipo de exercício;

f) na Atividade 2, apenas dois informantes demonstraram não dominar as marcas de plural que deveriam ser aplicadas nos espaços em branco do texto, que, de certo modo, oferecia a possibilidade de combinações possíveis de SNs. Os informantes apresentaram melhor desempenho nesta atividade.

O ensino de gramática ancorado em metodologias ativas - que assumem o desafio e a criatividade como práticas do processo de aprendizagem - passa a mobilizar uma série de habilidades cognitivas (reflexão, habilidades metalinguísticas, por exemplo), que são necessárias à compreensão das normas linguísticas.

A interface ensino de gramática e metodologias ativas oferece oportunidades de propiciamento linguístico - graus de adequação linguística - à educação básica. O processo de

monitoramento no uso das unidades da gramática precisa ser estimulado por intermédio de atividades mais dinâmicas (jogos, desafios etc.) nas aulas de português.

Nessa interface, é possível redirecionar a proposta de uma ensino de sintaxe que seja, de fato, pautado nos estímulos. No âmbito propositivo das metodologias ativas, o ensino de gramática pode ser reconfigurado por meio do viés da reflexão metalinguística - o aluno passa a ser o protagonista da aprendizagem da metalinguagem -, já que os usos linguísticos coletados em sala de aula podem ser objetos de investigação e de trabalho com as unidades da gramática.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. “Apresentação”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. “Concordância nominal”. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. “Concordância de número no português brasileiro”. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et alii*. **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola, 2014.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer: norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GOMES, Ana Paula Quadros. “Singular, plural e outras grandezas”. In: MARTINS, Nize Paraguassu; MÜLLER, Ana (Org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2022.

KOCH, Ingedore; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

SIMÕES, Darcilia. “A trindade no conhecimento: uma leitura semiótica libertária”. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.). **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática. Rio de Janeiro**: EdUERJ, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O USO GAMIFICAÇAO PARA SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

USING GAMIFICATION TO REMEDY THE READING AND WRITING LEARNING DIFFICULTIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE EARLY YEARS

Juceleia Cristina da Silva Berndt[1]
Lovania Roehrig Teixeira[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo realizar uma breve discussão sobre as metodologias ativas, mais propriamente a gamificação, dando ênfase à plataforma educacional "GoConqr" que favorece a aprendizagem de leitura e de escrita dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. As metodologias ativas baseadas na gamificação são instrumentos lúdicos e dinâmicos que vem revolucionando o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização. Os jogos transformam a aprendizagem em algo mais significativo e prazeroso, desse modo, mais efetivo. Nessa esteira e a partir de uma metodologia bibliográfica de pesquisa, esse trabalho se justifica pela necessidade de promover atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como realizar aferição dos conhecimentos dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que por meio da plataforma gratuita de ensino como o GoConqr é possível potencializar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, levando os alunos ao desenvolvimento da literacia e/ou letramento, capacidade de ler e escrever, para que ele possa fazer uso da informação escrita de maneira apropriada e contextualizada. E, com a gamificação é possível explorar estratégias de ensino que ajudam a sanar as dificuldades nesses processos e, ainda, avaliar o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologias Ativas. Gamificaçao.

ABSTRACT

The aim of this study is to briefly discuss active methodologies, more specifically gamification, with an emphasis on the GoConqr educational platform, which helps elementary school students learn to read and write

[1] Pedagogia Licenciatura Plena Magistério da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Gestão Educacional em Instituições Escolares e Não Escolares, Faculdade de Pato Branco - FADEP (2008), Pedagogia: Habilitação em Supervisão Escolar pela mesma Faculdade (2006). Fundamentos para Alfabetização e Letramento, Área de Conhecimento: Educação, (2003), no Centro Universitário UNIFAEL. E Docencia No Ensino Superior Na UNINGÁ, juceleia1@hotmail.com.
[2] Mestre em Linguística, Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras da Universidade Tecnológica do Paraná - Campus Pato Branco – Pr. e-mail: lovania.teixeira@ufms.br

in the early years. Active methodologies based on gamification are playful and dynamic tools that have revolutionized the teaching and learning process, especially in the literacy phase. Games transform learning into something more meaningful and enjoyable, and thus more effective. In this vein and based on a bibliographical research methodology, this work is justified by the need to promote activities aimed at developing reading and writing, as well as measuring the knowledge of students in the early years of elementary school. We can conclude that through free teaching platforms such as GoCongr it is possible to enhance the process of learning to read and write, leading students to literacy and/or literacy, the ability to read and write, so that they can make use of written information in an appropriate and contextualized way. And with gamification it's possible to explore teaching strategies that help overcome difficulties in these processes and also assess their development.

Keywords: Literacy. Active Methodologies.Gamification.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por avanços na tecnologia, comunicação e ciência. Nesse contexto, a maior necessidade educativa é aproximar os alunos do conhecimento, para isso, é preciso investir no letramento convencional, cujo foco é o aprimoramento da leitura e da escrita, e no letramento digital, para usar os recursos disponíveis nesse ambiente. A partir disso, a escola colabora para inseri-los nesse contexto social em transformação. Nesse novo cenário social, um ensino pautado em modelos tradicionais já não comporta os espaços de sala de aula, onde se encontram hoje alunos que dominam as mídias digitais (Duarte, 2018).

No Ensino Fundamental anos iniciais, os professores são os principais mediadores do processo da leitura e escrita. Eles têm o compromisso de explorar a prática da leitura e da escrita na sala de aula com os alunos de forma integrada, isto é, promover o processo de literacia e/ou letramento dos estudantes, que vai muito além da capacidade de ler e escrever, busca de potencializar “interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a for- mação efetiva e integral da pessoa” (Azevedo, 2009, p. 01). Esse processo precisa estar em consonância com diversos conteúdos explorados, com as diferentes realidades dos alunos e a utilização dos recursos multimidias presentes no cotidiano. Para lidar com tudo isso, as metodologias ativas podem ser aliadas, especialmente, no desenvolvimento do letramento desses estudantes.

A literacia, ou a capacidade de ler e escrever, são atividades relacionadas, complexas e socio culturalmente construídas e, resultam, de uma ação educativa. O desenvolvimento desse processo no ambiente escolar deve ser trabalhado de forma gradativa e intermitente pelos professores, tendo sempre em mente que é preciso dar ao aluno os instrumentos necessários para a leitura, compreensão e escrita da sua língua nativa, o que desencadeia o letramento, não somente a alfabetização (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014).

A literacia ou letramento, promove de um modo geral, aprendizagem de novos conhecimentos,

a solidificação de conhecimentos preexistentes, além de desenvolver no sujeito as capacidades como o raciocínio, a argumentação e a formação de pensamento, levando-o a compreender o mundo da escrita e interagir por meio dele. Nessa esteira, o letramento é o resultado do ato de ensinar e aprender as inúmeras práticas sociais possíveis por meio da leitura e da escrita (Hoppe; Costa – Hübes; Ferreira, 2017).

Atualmente, enfrenta-se um cenário em que há alunos com dificuldade de leitura e na escrita, o que tem gerado preocupação em professores, pais e poder público. Há casos extremos em que alunos matriculados no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental não estão alfabetizados e não são capazes de ler e escrever. Assim, é preciso buscar novas práticas educativas à sanar tais dificuldades (Lima Yamaguchi; Furtado, 2018) entre elas, o uso das metodologias ativas e exploração das Tecnologias da Informação e Conhecimento (TICs).

A incorporação das TICs no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário, pois são ferramentas úteis no processo de ensinar e aprender, já que são parte das metodologias ativas e permitem a gamificação, aspecto que pode contribuir ao aprimoramento da escrita e da leitura dos alunos. A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018, dentre as dez competências gerais que os alunos precisam dominar, aponta a "Competência Geral 5" que trata justamente de "compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética" (Brasil, 2018, n.p). As TICs contribuem na aprendizagem, permitindo a inclusão digital e o desenvolvimento da capacidade de uso das diferentes formas de linguagens em diferentes práticas sociais. Nesse contexto, o uso das TICs no ensino-aprendizagem atua também minimizando a divisão social entre as pessoas que tem acesso à informação (fazendo uso consciente dos seus recursos) e as que estão à margem desse processo.

Sendo assim, esse estudo se justifica, pois literacia ou letramento é um processo crucial para a construção de cidadãos atuantes, pois é a capacidade de fazer uma leitura de mundo e compreender o contexto a sua volta. Para se alcançar isso, a utilização de metodologias ativas que explorem recursos tecnológicos, como a gamificação, favorecem a inclusão tecnológica e o desenvolvimento literacia ou letramento. Esses aspectos também promovem um repensar de práticas pedagógicas e permitem o aprimoramento dessas práticas, pois "as tecnologias de informação e comunicação, além de afetarem o contexto em que a educação tem lugar e de fornecerem à educação excelentes ferramentas de aprendizagem, estruturam novos ambientes de aprendizagem e servem de mediadoras da relação pedagógica" (Soffner, 2013, p.151). A escola não pode ficar aquém das atuais demandas sociais e, precisa tomar decisões "baseadas na proximidade - com o desempenho, com o mercado, com a tecnologia, e com toda as muitas mudanças ocorrentes na sociedade, no meio ambiente, na demografia e no conhecimento que propiciarão as oportunidades para a inovação" (Drucker, 2000, apud Bitante

et al., 2016, p. 288).

Frente a essas constatações esse estudo visa realizar uma breve discussão sobre as metodologias ativas, especificamente, sobre os aspectos positivos do uso da plataforma "GoConqr" e os seus recursos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que envolvem jogos. A pergunta que tentamos à responder é a seguinte: É possível, por meio do apoio de metodologias ativas que envolvem TICs como a plataforma "GoConqr" sanar dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no processo de alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Esse estudo trata-se de pesquisa bibliográfica e descritiva em que se realiza uma análise com "base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2019, p. 12) e "se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto" (Gil, 2019, p. 13), também se promove uma análise do uso da plataforma a partir desses aportes. Para fazer isso, primeiramente, apresenta-se aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem de leitura escrita; em seguida, expoe elementos das metodologias ativas e o uso de jogos nesse processo; depois, apresenta-se a plataforma "GoConqr" e uma análise de seu uso para mitigar os problemas de ensino aprendizagem na alfabetização.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Foi no início dos anos de 1960 que duas definições, de Kirk (1962) e de Bateman (1965), incorporaram um conjunto de definições posteriores, algumas usadas até hoje, sendo que cada uma delas, era composta de elementos que são atualmente reconhecidos como essenciais para a identificação de indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem. A Dificuldade de Aprendizagem, segundo Kirk, no livro "Educação da Criança Excepcional" é:

> [...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (Kirk et al., 2015, p. 262).

Bateman, em 1965, propôs uma nova definição e que ainda hoje é reconhecida, ele afirma que uma criança com dificuldades de aprendizagem é:

> [...] aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que 37 não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman, 1965 apud Fonseca, 2008, p. 245).

Tal definição se tornou um marco histórico, porque envolvia três fatores importantes que a caracterizavam: discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão. Ainda

é importante citar o conceito de transtorno específico da aprendizagem do "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais" de 2014 que afirma que:

> [...] é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (APA, 2014, p. 68).

Atualmente, "dificuldade de aprendizagem caracteriza-se por um resultado substancialmente abaixo do esperado no desenvolvimento de elementos básicos como: escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio lógico e habilidades matemáticas" (Matos, 2016, p. 03). Já as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, foco deste trabalho, afirmar que "algumas crianças apresentam e pode ser superada ao longo do processo educacional com a ajuda de um professor bem qualificado e interessado em trabalhar com a criança com dificuldade" (Vieira et al., 2018, p. 15). Nessa situação, é possível que a criança supere as dificuldades na escrita e na leitura se tiver um acompanhamento adequado e intermitente de um mediador que compreenda esses dois processos. Assim sendo, o professor precisa compreender que o processo de desenvolvimento da linguagem oral e de aprendizagem da escrita acontece numa relação estreita

> [...] com o desenvolvimento intelectual. O importante é fazer compreender a criança que a escrita permite transmitir informações, que é um código convencional cuja posse permite decifrar as mensagens das demais pessoas e transmitir qualquer mensagem própria. A aprendizagem desse código é discriminativa (discriminação dos fonemas e dos grafemas) e substitutiva, ou seja, substituição de uns pelos outros (Bazi, 2000 apud, Ribeiro, Silva, 2016, p. 04).

Apesar das dificuldades da linguagem oral e da escrita serem responsabilidades da família e da escola, elas se sobressaem no contexto escolar, passando a ser um desafio enfrentado pelos professores exclusivamente, os quais devem solucionar e buscar recursos que potencializem a aprendizagem. Logo, identificar as dificuldades na leitura e escrita e meios de saná-las é essencial para ocorrer o conhecimento, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.1 Dificuldades na Leitura

A condição de ler trata-se de uma conquista social, que faz parte do universo das pessoas o tempo todo, surge na fase que a pessoa começa a ter contato e compreender as primeiras letras, passando assim a conhecer o mundo que as rodeia por meio da leitura. O processo de leitura precisa ser considerado "em um contexto mais amplo e como uma prática social significativa que deve ser desenvolvida pelos alunos e estimulada pela escola, visando como objetivo a formação do cidadão crítico" (León; Oliveira, 2013, p.03). Para Aliende (2005):

> A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para manejo das outras fases do currículo [...] a ênfase está em aprender a ler para aprender. Nas séries fundamentais, a aprendizagem do código dentro de contextos significativos para a criança é de grande importância (Aliende, 2005. p. 13 apud, Barbosa; Menezes, 2022, p. 47).

Ao iniciar o processo de leitura, a criança "relaciona palavras com imagens, com a finalidade de encontrar um padrão entre elas. No início do processo, a tendência é que não entendam palavras que não correspondam ao som que pronunciamos na fala" (Lima, Sousa; Bezerra, 2017, p. 4). Além disso, a leitura oportuniza aos estudantes o contato com uma "diversidade de tipos de letras, uma das estratégias pode ser propiciar aos educandos o manuseio de escritos diversos, impressos e manuscritos" (Barbosa; Menezes, 2022, p. 49). Mas, no decorrer do processo, em muitas situações a criança apresenta dificuldades na aquisição da leitura. Entre as dificuldades em leitura está a dislexia, que é conhecido t como transtorno da leitura

> [...] caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldade de ortografia. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou baixo nível de escolaridade (Fontes, 2015, p. 03).

Se considerar que a leitura é a capacidade de captar significado daquilo que foi lido e não apenas a tradução do código visual em código fonético, a dislexia é dificuldade de aprendizagem que tem origem neurológica, pode ocorrer em pessoas de diferentes origens e níveis intelectuais. Sua principal característica é o déficit "na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades são resultado de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas" (Rodrigues; Ciasca, 2016, p. 87). E, pessoa disléxica apresenta dificuldades em ler, que é uma das consequências desse distúrbio, mas inclui, "[...] além das dificuldades com leitura, uma dificuldade de escrita e soletração" (Santana *et al*., 2015, p. 3806).

As dificuldades de leitura se caracterizam, de modo geral, quando a criança apresenta omissões, distorções, substituição de letras, sílabas e até de palavras na leitura oral. E mesmo leitura silenciosa ou em voz alta, é marcada pela lentidão, erros de compreensão e silabada. Em Sem contar que a criança com dislexia geralmente "é triste e deprimida pelo reiterado fracasso em seus esforços para superar as suas próprias dificuldades, muitas vezes se mostra angustiada e agressiva" (Santana et al., 2015, p. 3809). Ainda, para os autores, as reações mais comuns são "redução de motivação e empenho que implicam a mobilização das competências de leitura e escrita, o que por sua vez aumenta as suas dificuldades de aprendizagem" (2015, p. 3809).

Vale ressaltar que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que afeta diretamente a leitura, podendo levar o estudante apresentar sérias dificuldades na escrita, em conhecimentos

matemáticos (problemas com os numerais), na memória e no domínio das letras e dos números e, em alguns casos, poderá vir a afetar a fala da criança.

2.2 Dificuldades na Escrita

A escrita é uma da forma de expressão e um meio de interagir com o mundo. Para a criança, muitas vezes, por se tratar de uma das primeiras aprendizagens e o primeiro grande desafio com a qual ela se depara. A leitura é "permeada por significações que a criança coloca sobre a linguagem. Sendo assim, escrever significa tentar produzir textos, mesmo fragmentados, para registrar, narrar, dizer, mas essa escrita necessita ser sempre permeada por um sentido, por um desejo" (Macedo, 2017, p.18).

A criança, muitas vezes, antes de frequentar a escola, já teve contato com a cultura escrita e com conhecimentos de outra ordem, pois seus pais já leram histórias para ela, ela viu placas nas ruas, teve em mãos revistas e livros, viu propagandas e legendas na televisão e letras em todos os produtos que a sua família manipula. Assim, a escrita está presente no cotidiano desse aprendiz, bem antes de ele manipular lápis e borracha na sala de aula e o professor precisa considerar essa história de aprendizagem e "o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever" (Luria, 1979, p. 144 apud Moutinho, 2017, p. 15).

A escrita, nesse sentido, estabelece o uso "funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Os rabiscos podem mostrar algo mais que simples garatujas. As posições de um rabisco, a sua posição e a relação com outros rabiscos permitem a criança recordar o que havia registrado" (Shimazaki, 2008, p. 04). O processo de aprendizagem da escrita é o resultado da interferência direta de "diversos fatores estreitamente dependentes da adaptação afetiva e da personalidade das crianças, como por exemplo o gosto pela escola, as relações familiares e o estabelecimento de vínculo com o professor" (Bertti, 2018, p.06). Dessa forma, o que deve ser considerado que essa dificuldade não quer significar "falta de capacidade de uma criança, mas sim, um problema onde a mesma tem o desenvolvimento da escrita obstaculizado por algum tipo de déficit. O desenvolvimento pode estar qualitativamente diferente e não mais lento ou inferior ao das outras crianças" (Ramos; Santos, 2016, p. 56).

Entre as dificuldades de aprendizagem na escrita está a disgrafia é deficit para escrever palavras**,** ou seja, "no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável; sendo assim, disgrafia é a perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado" (Franceschini et al., 2015, p. 101). Outro aspecto que deve ser levado

em consideração para verificar os problemas de aprendizagem relacionados à escrita é a dificuldade da criança na realização de atividades como ditados ou cópias, em se precisa ter antes uma representação gráfica do conteúdo.

Em relação aos transtornos originários da motricidade ampla e fina que podem ser percebidos em estudantes com habilidades cognitivas médias ou elevadas se caracterizam como segue:

> Os distúrbios da motricidade fina e ampla compreendem disfunções psiconeurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, levando à falta de coordenação entre o que a criança se propõe a fazer (intenção) e a respectiva ação. Para que os mecanismos da escrita sejam adquiridos pela criança, é necessário saber orientar-se no espaço (motricidade ampla), ter consciência de seus membros e da mobilização destes, bem como ter a capacidade de individualizá-los (motricidade fina) a fim de pegar o lápis ou a caneta e riscar, traçar, escrever, desenhar (Franceschini et al., 2015, p. 102).

Outro problema relacionado à aprendizagem da escrita é a disortografia, que se caracteriza pela presença de muitos erros na escrita. Sendo uma dificuldade manifestada por "um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia" (Lara; Silva; Lourenço, 2019, p. 03), prejudicando o desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva. A disortografia pode estar relacionada ou não à dificuldade de leitura, ou seja, à dislexia (Franceschini et al., 2015). A característica mais frequenta na criança que apresenta a disortografia é a grande sucessão de erros ortográficos, sejam eles de "caráter linguístico-perceptivo, visoespacial, visoanalítico, de conteúdo ou referentes às regras de ortografia" (Lima, 2018, p.11). Pode constatar a partir dos autores supracitados e de Lopes (2018) que,

> Devido à complexidade causal das dificuldades de aprendizagem muitas vezes sendo resultado da combinação de vários fatores, fica nítida a dificuldade de diagnóstico certeiro. Por isso, deve ficar claro que, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades (linguísticas, perceptuais, motoras, cognitivas) e, não se pode esperar, portanto, que um determinado fator seja o único responsável pela dificuldade para aprender (Lopes, 2018, p. 23).

Por isso, se faz necessário que o professor tenha cuidados para promover e construir o processo de letramento e cabe à escola, com os professores, buscar alternativas e metodologias à promover esse processo de alfabetização e letramento de todos os estudantes, incluindo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. E para auxiliar nesse processo é interessante incorporar na sua prática docente as tecnologias digitais, pois estas possibilitam o contato do estudante com metodologias ativas como a gamificação, foco de análise a seguir.

3. AS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM: GAMIFICAÇÃO

Com as TICs sendo inseridas cada vez mais no cotidiano social, as mudanças estão ocorrendo

também no currículo escolar, onde as práticas educativas passam a ter características transdisciplinares, multimodais e aplicadas na resolução de problemas concretos da vida do aluno. Em relação a isso, afirma Oliveira e Junior (2016, p. 03), que "é importante destacar que as TDICs possibilitam considerar as diferenças individuais e a capacidade de cada aluno, visto ser ele o próprio gerador de seu conhecimento e aprendizagem". Dessa forma, os professores, principalmente os alfabetizadores, precisam se adequar a esse novo contexto e adaptar suas práticas educativas a essa nova realidade permeada por ambientes virtuais.

A rápida evolução tecnológica que a sociedade vem experimentando nas últimas décadas, não permite mais imaginar práticas educativas descoladas de tecnologias e de metodologias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e autônomo como as metodologias ativas. As metodologias ativas estão sendo amplamente difundidas e vem para auxiliar no processo educacional, pois "a aprendizagem ativa é compatível com uma prática reflexiva, desde que sejam providas atividades que incluam oportunidades de reflexão, como algo que seja parte do próprio processo de aprendizagem ativa (refletir acerca da própria aprendizagem)" (Moraes e Castellar, 2018, p. 424). Diante disso, o professor precisa atrelar a prática pedagógica às TICs, relacionadas à aprendizagem ativas, como por exemplo, a gamificação e os diferentes jogos, os quais passam a ser grandes aliadas no ensino como estratégia metodológica.

A gamificação, com a evolução tecnológica, ganhou visibilidade no campo educacional, devido ao potencial de gerar significativas experiências educacionais, se usada adequadamente. A expressão "gamificação" surgiu após a propagação das TICs, devido ao massivo lançamento de jogos digitais pela indústria da mídia digital e também a partir da multiplicação de inúmeros e variados "s*oftwares* baseados em games".

Um dos pontos mais interessantes contidos nas muitas definições existentes, é que o jogo é uma atividade e/ou apropriação espontânea, onde o indivíduo deve querer participar do jogo e precisa compreender que deverá "se submeter ao tempo, ao local e às regras previamente combinadas. O jogo por si só deve trazer satisfação e alegria e fazer com que a pessoa, ao jogar, esqueça, pelo tempo que durar o jogo, de sua vida real" (Wesling; Guzzo, 2016, p.09). O jogo se torna aliado na aprendizagem, pois o aluno foca sua atenção no processo de jogar, assimila, aprende e consolida conhecimentos relevantes para o seu desenvolvimento.

Isto posto, quando o professor alfabetizador dá ênfase a práticas metodológicas com uso das TICs, com estratégias de aprendizagem ligadas à gamificação, está gerando um ambiente novo de aprendizado, muito mais colaborativo e interessante aos alunos. Assim, o docente passa a facilitar a compreensão de si e do contexto social em que o aprendiz vive, bem como favorece o desenvolvimento da capacidade sensorial, criativa e crítica desse. Na próxima seção, exporemos as

características do "GoConqr" como um exemplo de metodologia ativa que usa a gamificação no processo de construção e aprimoramento da leitura e da escrita.

3.1 A plataforma "GOCONGR"

A atual geração de alunos tem domínio dos instrumentos midiáticos (celular, *tablets, smartphone*, entre outros), apresenta capacidade de lidar com diversas mídias sociais, aplicativos e plataformas midiáticas, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização escolar A partir disso, se plataformas digitais forem utilizadas no contexto escolar, elas podem contribuir para motivar os alunos no ensino e aprendizagem e promover um maior engajamento dos mesmos no ato de aprender (Viana; Mercado, 2023).

Dessa forma, é preciso oferecer aos estudantes metodologias que estimule o processo de aprendizagem, principalmente no decorrer do processo de alfabetização em que se realiza a aprendizagem da leitura e da escrita. A gamificação, tem se mostrado uma excelente estratégia de ensino e aprendizagem e pode ser realizada por meio da plataforma de ensino "GoConqr", que pode ser utilizada pelos professores para explorar atividades voltadas à leitura e à escrita principalmente na avaliação (Moreira, 2018).

Com "*GoConqr"* o professor pode compartilhar conteúdos, conhecimentos, atividades, criar grupos de estudos, o que vai contribuir para o aprendizado dos alunos. Além de ser uma forma de estimular que ele, do espaço da sala de aula ou de outros espaços informais, se conecte com os colegas da turma, com a realidade e incorporem as tecnologias no seu cotidiano de maneira produtiva para sua rotina diária de estudos (Guerreiro, 2013).

O aplicativo "GoConqr" é gratuito e pode ser acessado pelos professores alfabetizadores, para criar jogos e flashcards que explorem letras, sílabas, palavras, rimas, etc., para trabalhar a construção da leitura e da escrita. Nesse tipo de atividade, é possível trabalhar com som das letras, grafia de palavras ou atividades que explorem a letra ou sílaba inicial dos objetos e nomes das figuras. Ainda é possível que o estudante ouça o nome da figura e, no computador, tenta registrar a escrita da palavra. Além disso, o professor pode criar flashcards de consciência fonológica com rimas, palavra dentro de palavra, jogos de memória, entre outros. Pode-se motivar e acelerar a aprendizagem, pois o aluno aprende "jogando e brincando".

A maioria das plataformas, assim como o "GoConqr", promove novas formas de avaliação, entre elas avaliação do desenvolvimento da leitura e escrita, foco desse estudo, pois como já mencionado a criança quando está internalizando a leitura ela associa as letras e as palavras aos objetos, e por meio de criação de quizzes, flashcards e mapa mental, pode-se proporcionar a ela essa

experiência de leitura e escrita e, assim, sendo possível ao professor avaliar o nível de letramento em que seus alunos se encontram (Silva; Sales; Castro, 2019).

As atividades com flashcards, que são pequenos cartões para testar a memória em que de um lado está à pergunta, do outro a resposta, podem ser elaboradas por meio desse aplicativo digital. O professor pode colocar de um lado a palavra e do outro uma gravura de um objeto ou animal, ou a própria palavra separada por sílabas, números de letras, entre outras, aferindo, assim, o grau de leitura e de autonomia de cada aluno ao executar o jogo (Guerreiro, 2013).

Enfim, o "GoConqr" mostra-se um recurso que pode ser um grande aliado do professor para despertar o interesse e motivar os alunos pelos conteúdos trabalhados na sala de aula e pode ser útil no processo de avaliação do nível de leitura e escrita em que o aluno se encontra e, assim, servirá como um instrumento de incentivo para ir além, buscando aprimorar sua leitura e escrita, consequentemente construindo novos conhecimentos.

3.2. A Importância da gamificação na construção do processo de leitura e escrita

O processo de alfabetização só pode ser considerado completo quando por meio das metodologias ofertadas pelo professor alfabetizador, o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental alcança o letramento ou a literacia, com capacidade de ler e escrever e compreender a função da leitura e escrita no contexto que está inserido, onde "o sujeito aprende a leitura da palavra pela leitura do mundo, e utiliza dela para reler o mundo, demanda-se criticidade e reflexão" (Silva et al., 2022, p. 1824).

A gamificação passa a ser uma importante estratégia no processo de ensino e aprendizagem e pode ser aplicada de modo a complementar o processo de alfabetização, gerando assim o desenvolvimento da literacia ou letramento. Vale salientar que a gamificação, processo desenvolvido com uso de jogos tradicionais (físicos) ou digitais no contexto de sala de aula, não consiste em uma atividade que visa apenas a brincadeira ou recreação. Quando o professor relaciona a gamificação com determinados propósitos e objetivos de aprendizagem, ela passa a sere importante recurso didático e, abrem inúmeras possibilidades no processo educativo, auxilia na construção da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, pois "gamificação apresenta importante potencial no ambiente educacional, visto que sua contribuição principal se dá na motivação extrínseca e intrínseca, e no engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem" (Gonçalves *et al*., 2016, p. 1306).

A gamificação tem o papel inclusivo, com uso dos estímulos para gerar a interação entre os estudantes, sem negligenciar as individualidades, habilidades, limitações ou dificuldades de

aprendizagem de cada estudante e entre os "benefícios da utilização da gamificação diz respeito à acessibilidade do conteúdo, considerando ainda que os alunos ficaram mais ativos na atividade gamificada" (Mendes et al., 2019, p. 148), se tratando de um recurso interessante no processo de alfabetização. O pressuposto da gamificação escolar está no,pensar e agir "como em um jogo, mas em um contexto não jogo, por meio da mecânica, dinâmicas e componentes inerentes ao ato de jogar, como forma para engajar e motivar os alunos com o objetivo principal de desenvolver a aprendizagem através das interações sociais e as tecnologias" (Silva et al., 2022, p. 1826).

Logo, aplicar a gamificação para promover a construção da leitura e da escrita passa a ser uma estratégia que estimula os alunos em processo de alfabetização, sendo vista como possibilidade de metodologia ativa quando os alfabetizadores, através de regras claras acordadas com os discentes, incentivam, estimulam e desafiam os jogadores a executarem suas missões, ou seja, as atividades propostas (Silva; Sales; Castro, 2019). E, ao promover atividades gamificadas, permite-se aos estudantes atuarem como protagonistas e construtores de seus conhecimentos e, a se engajarem na atividade proposta, visto que o objetivo será a leitura e escrita.

Vale elencar que o uso da gamificação apresenta vantagens no processo de aprendizagem a saber, tais como os seguintes:

> **1. Engajamento:** A gamificação pode aumentar o engajamento das pessoas, tornando as atividades mais divertidas e envolventes. Isso é particularmente útil em contextos de aprendizado, treinamento e marketing. **2. Motivação:** Ela pode motivar as pessoas a atingir metas e cumprir tarefas, oferecendo recompensas, desafios e um senso de realização.
> **3. Aprendizado Interativo:** Na educação, a gamificação pode tornar o processo de aprendizado mais interativo, incentivando os alunos a participar ativamente e aprender de maneira prática.
> **4. Feedback Imediato**: Os elementos de gamificação permitem fornecer feedback imediato sobre o desempenho, permitindo aos participantes ajustar seu comportamento e melhorar**.**
> **5.Competição Amigável**: A competição saudável pode estimular o desempenho e o envolvimento, à medida que as pessoas buscam superar os outros.
> **6.Retenção de Informações:** A gamificação, com sua narrativa e desafios, pode ajudar as pessoas a reter informações por mais tempo (Abreu et al., 2023, p. 89, grifo nosso).

A gamificação tem o potencial de manter os alunos mais tempo envolvidos com a experiência e com os conteúdos. Isto posto, considera-se que o envolvimento nas atividades de leitura e escrita, através da gamificação, pode nutrir o interesse dos estudantes em buscar ativamente novos saberes (Boller e Kapp, 2018). E, ao promover um maior engajamento dos estudantes, torna-se possível que ocorra a construção de conhecimentos "de modo mais significativo e eficiente, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de produzir e manifestar posicionamentos sobre sua realidade" (Alves, 2021, p.53), confirmando assim que a consolidação do processo de literacia ou letramento ocorreu.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo de Cabral et al. (2022), ao realizar uma análise da integração das metodologias ativas e tecnologia na educação, indica que a gamificação é aplicação na prática docente de elementos de jogos, para auxiliar na construção de conhecimento, diferente do uso do jogo em seu contexto. E para os autores, "ao incorporar elementos de jogos nas atividades educacionais, os estudantes são incentivados a se envolverem de forma mais ativa e motivada, tornando a aprendizagem mais divertida e envolvente" (2022, p. 4262). Nessa esteira, ao incorporar e combinar as metodologias ativas, que dão valor e ampliam a participação ativa dos estudantes, às TICs, o professor passa a ter mais estratégias e mais recursos atrativos e interativos para o ensino, o que promove um maior engajamento e a motivação pelo aprender.

Alves (2021), sobre a contribuição da gamificação no ensino de leitura, afirma que os games têm grande potencial pedagógico, pois motivam os alunos a expandir a sua aprendizagem, motiva para o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências. Sem contar que as atividades gamificadas levam o aluno a se envolver com o processo de leitura e escrita, demonstrando satisfação em ser protagonistas de seu aprendizado, e paralelo a isso, se sentem à vontade ao compartilhar conhecimentos com os demais alunos no jogar.

Conforme Silva Costa e Paula Vieira (2021), no que se refere à utilização da gamificação e jogos educacionais, há importantes contribuições no letramento e alfabetização dos estudantes pois a "aplicação dos jogos mostra-se o protagonismo dos alunos em relação à aprendizagem do sistema de escrita e possibilita-se, ainda, uma avaliação diagnóstica: por meio do jogo mapeamos as habilidades que os alunos dominam e o que precisamos trabalhar ainda" (2021, p. 60).

Já os resultados apresentados no estudo de Santos e Silva (2022), sobre o uso dos games com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, traz a importância dos jogos digitais como recursos pedagógicos na alfabetização, auxilia o aluno a compreender as letras, a formação das sílabas e das palavras, oportuniza uma interação com todos os estudantes e motivando-o a participar de todas as atividades propostas. Segundo os autores, a gamificação torna as aulas mais atrativas e lúdicas, pois hoje os alunos são nativos digitais e estão em contato constante com os jogos eletrônicos. Desse modo, aplicando esse recurso didático na alfabetização é possível observar a felicidade dos alunos em aprender, em dividir o que sabem e, ao mesmo tempo, se divertirem e " a sala de aula torna-se realmente um ambiente alfabetizador, no qual todos os estímulos convergem para o aprendizado" (Santos; Silva, 2022, p. 14). O estudo comprovou que os alunos utilizaram dessa estratégia com maior interesse e prazer, o que proporciona maiores condições de construir aquisição da linguagem oral e

escrita, com maior compreensão de mundo, sendo possível envolver os games nas demais disciplinas curriculares.

Os resultados do estudo de Ogawa (2015) sobre a gamificação no contexto educacional, mostram que os jogos permitem aos alunos entender e visualizar o resultado de suas ações no processo de aprendizagem, facilita a compreensão do processo de aprendizagem com o todo. Mas, o professor precisa conhecer os alunos, domínar o conteúdo e o espaço em que será inserido, alcançando assim, o objetivo da aprendizagem, pois a "gamificação permite que o estudante se divirta enquanto aprende, torna o processo de ensino-aprendizagem mais engajador, motivador e atraente para estudantes e professores" (Ogawa et al., 2015 p. 9).

Isto posto, frente a essa nova realidade educacional, a tecnologia como ferramenta pedagógica, poderá aos professores e estudantes ser ferramenta potencializadora do ensino e suporte do processo da aquisição da leitura e escrita. Afinal, as mídias agregam variadas formas de comunicação (verbal, escrita, sonora e visual) e são potencial para sanar possíveis déficit de aprendizagem, por meio de metodologias ativas gamificadas, entre elas a plataforma "GoConqr".

Segundo Silva, Montanari e Oliveira (2018) na plataforma do "GoConqr" há inúmeros recursos para criação de conteúdo e compartilhamento. E, pode-se elaborar diversificadas atividades para explorar a leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização, dando condições ao professor de tornar os conteúdos visualmente atrativos e dinâmicos aos alunos.

Tavares e Taunay (2020) realizam uma análise do aplicativo "GoConqr" como uma metodologia ativa para aprendizagem e indicam que essa plataforma educacional pode ser utilizada no processo de alfabetização, pois segundo as autoras "permite que estudantes e educadores tenham acesso à inovações digitais, planifica o estudo, criando e compartilhando recursos dinâmicos, testando habilidades e acompanhando o seu progresso" (2020, p. 84).

A literatura sobre o assunto, sintetizada até aqui, mostra que há inúmeras vantagens quando o professor conhece e aplica em sua prática novas estratégias pedagógicas, especialmente as tecnológicas, e isso vem se tornando uma necessidade cada vez mais emergente. A partir disso, o docente pode reconstruir suas práticas pedagógicas, utilizando de recursos inovadores (Polate, 2018) que facilitam a aprendizagem.

Ainda é preocupante, segundo Viana et.al., (2013), que muitos professores acabem criando sua própria versão de gamificação, sem ter domínio do processo. Nesses casos, muitas vezes, os docentes não dominam os jogos tradicionais e, ao ir para os jogos virtuais, não possuem conhecimento adequado de aplicar e desenvolver essas ferramentas em prol do desenvolvimento de determinado conteúdo. Assim, o estudante apenas se diverte e não alcança os resultados de aprendizagem que realmente são relevantes e desejados. Assim, cabe ao professor ter domínio da estratégia ou jogo que

irá usar, pois a,

> [...] gamificação utiliza desses mecanismos para atingir objetivos reais e que tornam os processos do cotidiano mais interessante e criativos. Não se limita apenas em entreter o usuário, mas também serve como uma ferramenta para motivação e alcance de objetivos específicos (Araújo Filho, Oliveira; Nolasco, 2020, p.357).~

Nesse contexto, o professor precisa ter cuidado para ocorrer a aprendizagem e ficar atento para que os estudantes não se concentrem apenas em acumular pontos nos jogos ou vencer os adversários e ganhar premiação. Na verdade, o intuito é assimilar e compreender os conteúdos e conceitos e esses objetivos devem ser alcançados na atividade proposta, pois em muitas situações essa estratégia de motivação é superficial pode "levar a um conhecimento efêmero, onde o aluno memoriza informações apenas para passar de nível ou completar um desafio, sem desenvolver uma compreensão profunda ou duradoura dos temas estudados" (Benfica, 2024, n.p).

Abreu et al., (2023), ao analisar várias estratégias de gamificação, concluiram que o uso inadequado dessa ferramenta por parte dos professores pode acarretar em algumas desvantagens:

> **1. Superficialidade**: Se mal projetada, a gamificação pode ser percebida como superficial, não conseguindo engajar os participantes de maneira significativa.
> **2. Exaustão**: A exposição constante a recompensas, como pontos e distintivos, pode levar à exaustão e à perda de interesse por parte dos participantes.
> **3.Desigualdade**: Se não aplicada com cuidado, a gamificação pode criar disparidades entre os participantes, onde alguns têm vantagens sobre outros.
> **4. Motivação Extrínseca**: A gamificação frequentemente depende da motivação extrínseca (recompensas externas) em vez da intrínseca (motivação interna), o que pode não ser sustentável a longo prazo.
> **5. Frustração**: Metas e desafios excessivamente difíceis podem levar à frustração em vez de motivação.
> **6. Questões Éticas**: O uso inadequado da gamificação pode levantar preocupações éticas, como a manipulação das pessoas ou a exploração de vícios de jogos.
> **7. Perda de Autenticidade**: Em alguns casos, a gamificação pode parecer forçada e artificial, perdendo a autenticidade do contexto original (abreu et al., 2023, p. 89-90, grifo nosso).

Em suma, cabe ao professor aprofundar seu conhecimento sobre o processo de gamificação e sua aplicabilidade, seja nos jogos tradicionais ou virtuais no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na alfabetização. À gamificação ser eficaz, dependerá da maneira que será aplicada, dos conceitos e conteúdos que se pretende trabalhar, dos objetivos específicos e do público-alvo a quem será destinada as atividades. E, para não haver falhas no processo de alfabetização com uso das atividades gamificadas e ativas, é preciso de antemão que o professor conheça as necessidades, aptidões e dificuldades individuais e coletivas de todos seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir do estudo, que muitos dos desafios enfrentados pelos professores no

Ensino Fundamental principalmente nos anos iniciais é devido às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Discentes com diferentes níveis de rendimento estão em um mesmo ambiente e, muitas vezes, ainda há aluno com dificuldades intelectuais e físicas e cabe ao professor ofertar um processo de ensino e aprendizagem que auxilie todos os alunos em suas diferentes particularidades, no decorrer da alfabetização. Sendo essencial que a escola juntamente com o grupo de professores, elabore e oferte metodologias e estratégias significativas, eficazes e concretas, para que ocorra o desenvolvimento gradativo da habilidade de leitura e da escrita, levando assim ao letramento.

A literatura sintetizada nesta pesquisa mostra qu,e professores e alunos têm na tecnologia, mais propriamente na gamificação, uma potente ferramenta pedagógica, que oportuniza a explorar metodologias ativas, à auxiliar no processo de alfabetização, ou seja, na aquisição da leitura e da escrita. Essas metodologias inovadoras promovem o contato dos alunos com as diferentes formas de linguagens e comunicação, gerando a aprendizagem ativa e colaborativa em diferentes espaços de aprendizagem, tanto formais, quanto não formais.

Em relação à plataforma de ensino "*GoConqr",* uma plataforma que colabora no processo de gamificação, a literatura consultada indica que é uma ferramenta auxiliar para a exploração de metodologias ativas no contexto da sala de aula. Está possibilita ao professor a realizar um trabalho mais eficaz no processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos. Pois, quando o aluno tem o contato com essas metodologias lúdicas possíveis nessa plataforma, ocorre um maior engajamento ativo e efetivo, com o ato de ler, escrever e aprender.

Como ferramenta no processo de alfabetização para construção da leitura e escrita, verificou-se que os alunos ao ter contato com ferramentas como o "*GoConqr"* potencializam o aprendizado de maneira significativa, estimula o pensamento e raciocínio lógico. O feedback imediato da plataforma, como a classificação e posição do aluno no jogo, permite que este perceba em quais respostas obteve um bom desempenho e onde não o teve, motivando ele a ir em busca de melhores resultados no próximo jogo.

Verificou-se, que há pontos negativos do uso da gamificação, os quais precisam ser mais explorados em novas pesquisas, mas é importante que o professor entenda que por mais que a gamificação proporcione possibilidades dinâmicas e empolgantes de aprendizagem, é importante que o docente tenha conhecimento dos aspectos positivos e negativos, ao fazer uso dos jogos em suas aulas. Para ter condições de considerar de maneira cuidadosa, quando e de que forma fará uso dos elementos da gamificação na sua prática docente. Pois é preciso promover um ensino que garanta que todos os estudantes se beneficiem com as metodologias propostas e gere um conhecimento e aprendizado que seja significativo e contribui não somente no desenvolvimento intelectual, mas

também no pessoal e emocional.

Vale a pena ressaltar que as vantagens superam as desvantagens, desde que o professor tenha clareza quais são os conceitos e os objetivos a serem trabalhados e alcançados ao fazer uso da gamificação em suas aulas. O professor precisa, cada vez que for utilizar da gamificação no processo de aprendizagem, buscar um equilíbrio em que consiga minimizar as desvantagens e riscos, ao mesmo tempo que maximiza as vantagens e os benefícios, promovendo vivências e experiências de aprendizados enriquecedoras e que sejam inclusivas para todos os alunos.

Assim sendo, o fazer pedagógico deve estar comprometido com as necessidades de aprendizagem e as diferentes dificuldades, especificidades e realidade de cada aluno. Dessa maneira, por meio de práticas metodológicas e estratégias eficazes e significativas, como a gamificação e o uso das TICs, promover-se-á a formação de sujeitos sociais letrados e capazes de agir usando a linguagem e por meio da linguagem. Afinal, o letramento é um dos pré-requisitos para aquisição de outras aprendizagens escolares e construção de conhecimentos significativos de mundo.

No entanto vale ressaltar, que há um campo vasto e frutífero para futuras pesquisas voltadas ao processo de construção da leitura e escrita por meio de metodologias ativas, como a gamificação, pois ainda há poucas pesquisas, até onde se pode verificar, sobre a sua contribuição no processo de alfabetização e letramento, principalmente sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos que estão na fase de alfabetização escolar.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Ademir José de et al. Metodologias ativas e usos: gamificação como estratégia de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 12, p. 31581-31595, 2023.

ALIENDE, F. (Org.). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Christiane Carneiro. **A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições**. 2021. Disponível em: https://repositorio.unimontes.br/handle/1/426

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARAÚJO FILHO, Rubens de Carvalho; OLIVEIRA, Felipe Moura; NOLASCO, Jorge Gouveia. A CARTA FORA DO BARALHO: O LADO OBSCURO DA GAMIFICAÇÃO. **Revista Valore**, v. 5, p. 355-361, 2020.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **Literacias: Contextos e práticas**. 2009.

BARBOSA, Alvanei de Bilro; DE MENEZES, Arêtuza Gardênia Miranda. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS. **FICHA CATALOGRÁFICA**, 2022.

BENFICA, Wadson Alguns aspectos negativos a considerar no ensino baseado em gamificação, **Rev.**

Online Escola, artigo publicado em 24 de abril, 2024. Disponível em: https://www.onlineescola.com.br/2024/04/alguns-aspectos-negativos-considerar-no.html

BERTTI, Carolina Teixeira. A influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, p. 01-13, 2018.

BITANTE, Alessandra Preto et al. Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). **Holos**, v. 8, p. 281-302, 2016.

BOLLER, S.; KAPP, K. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Educação é a Base** Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/.

CABRAL, Marcos Vinicius Afonso et al. Metodologias Ativas E Tecnologia: Explorando A Integração Na Educação. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 5, p. 4251-4269, 2023.

DUARTE, Sergio Martins. **Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

FONTES, Maria Alice. **O que são transtornos de aprendizagem? Causas, tipos e tratamento.** 2015. Disponível em: https://portal.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/pdf

FONSECA, Vítor. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar**. 2 ed. 2008.

FRANCESCHINI, Belinda Talarico et al. Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. **Batatais SP: Educação**, v. 5, n. 2, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 7ª ed atualizada São Paulo: Atlas. 2019.

GONÇALVES, Leila et al. Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2016. p. 1305.

GUERREIRO, Sara. **A utilização das novas tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem**. 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://baes.uc.pt/bitstream/10316/23743/1/Relat%c3%b3rio_Est%c3%a1gio_SaraGuerreiro_Vers%c3%a3oDefinitiva.pdf

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição; FERREIRA, Aparecida Jesus. A formação de professores: um preparo para o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Revista Advérbio**, v. 9, n. 18, 2017.

HORTA, Ariane Aparecida Roque Pereira. O mapa mental como objeto de aprendizagem: critérios de divisibilidade no ensino remoto. **Revista Eletrônica Sociedade Brasileira de Matemática**. PMO v.9, n.1, 2021, Disponível em: https://www.doi.org/%2010.21711/2319023x2020/pmo910

KIRK, Samuel Alexander et al. **Educating exceptional children**. Stamford, CT: Cengage Learning, 2015.

LARA, Karyn Daiane de; SILVA MAURICIO, Adriana Aparecida da; LOURENÇO, Isis Aline. DISLEXIA, DISGRAFIA, DISORTOGRAFIA E DISCALCULIA: TERMOS CONTROVERSOS?. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 17, 2019.

LEÓN, Ítalo Oscar Riccardi; OLIVEIRA, Joze Barbosa de. LER NÃO É SÓ UMA ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LEITURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DESDE UMA

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. **Trem de Letras**, v. 2, n. 1, p. 29-54, 2013.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LIMA YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy; FURTADO, Maria Aparecida Silva. Dificuldades na leitura e na escrita de textos científicos de estudantes universitários do interior do Amazonas. **Educação Online**, v. 13, n. 28, p. 108-125, 2018.

LIMA, Luísa Barbosa de. **Análise linguística da dislexia em textos escritos: identificação e superação**. 2018. Disponivel em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/32508

LIMA, Maria do Socorro; SOUSA, Leandro Quaresma de; BEZERRA, Selma Moreno. **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O SEU CONTEXTO ESCOLAR**. 2017. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/pdf

MACEDO, Luana Cristina de Souza. **Leitura e escrita na Educação Infantil: desafios e possibilidades**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MATTOS, Gabriel Gonçalves. O papel do professor diante das situações de dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v. 15, n. 27, p. 1-9, 2016.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues et al. Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Estudantes Surdos: uma revisão sistemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 3, p. 132-141, 2019.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto. Como é a escrita das crianças diagnosticadas com dislexia? Uma reflexão neurolinguística. **Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,** 39, 2017.

MORAES, Jerusa Vilhena; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

OGAWA, Aline Nunes et al. Análise sobre a gamificação em Ambientes Educacionais. RENOTE-**Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Lorena Alves; JUNIOR, Milton Tomaz Franco. A inserção das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2014.

RAMOS, Maria do Carmo Vieira; SANTOS, Rosilene Aguiar dos. A escrita dos alunos do 3 º ano do ensino fundamental de uma escola do campo Terezinha Nascimento Silva, no município de Castanhal. 2016. Disponível em: https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/703

RIBEIRO, Emerson.; SILVA, Josier Ferreira. **A importância do PIBID/URCA para a região do Cariri: arte, cultura e a geografia em instalações geográficas,** 2016.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

SANTANA, Luana Silva et al. Compreendendo as principais dificuldades de aprendizagens encontradas na sala de aula: uma análise sobre a Dislexia. **Colóquio do Museu Pedagógico**-ISSN 2175-5493, 11(1), 3803-3814, 2015.

SANTOS, Michelle Catherine Rocha Gomes Barros dos; SILVA, Givanildo da. O uso do jogo digital

no processo de alfabetização: um relato de experiência. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022.

SILVA, João Batista; SALES, Gilvandenys; CASTRO, Juscilei de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de física. **Rev. Bras. Ensino. Fís.** vol 41 São Paulo,2019

SILVA, Crist Wilian de Moura Barbosa da; MATA, Everson Manoel da; SILVA, Liliane Raquel de Souza e; SILVA, Roselaine Cristina da; MEIRA, Rosimeire dos Santos Pereira. GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SÉRIES INICIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, p. 1821–1832, 2022.

SILVA, Pablo Castro A.; MONTANARI, Marcos V.; OLIVEIRA, Virginia de Souza A. FERRAMENTA EDUCACIONAL VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO BÁSICO E TECNOLÓGICO. **Anais...V CONEDU,** 2018.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et al. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. 2008.

SOFFNER, R. Tecnologia e educação: um diálogo Freire–Papert. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 19, n. 1, p. 147-162, 2013.

TAVARES, Ananda Reis; TAUNAY, Tauily Claussen D.'Escragnolle. Tecnologia aliada à educação: uma análise do aplicativo GoConqr como estratégia de estudos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 61382-61388, 2020.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein**. Editora Senac São Paulo, 2019.

VIANA, Maria Aparecida Pereira.; MERCADO Luís Paulo Leopoldo. Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: **ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VIEIRA, Francineide Estevão et al. **Dificuldades de leitura e escrita no segundo e quinto ano: desafios enfrentados pelas professoras no processo ensino aprendizagem**. 2018. Disponível: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/7341

WESLING, Vanuza Pavan.; GUZZO, Sandro Marcos. Matemática Recreativa para o Ensino de Números Inteiros**. Cadernos PDE,** Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016pdf

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A PREPARAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DE PATO BRANCO -PR PARA ATENDER A DEMANDA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE

THE PREPARATION AND TRAINING OF TEACHERS IN THE CITY OF PATO BRANCO -PR TO MEET THE DEMAND FOR SPECIAL EDUCATION TODAY

Aparecida de Sousa dos Santos[1]
Jaciely Martins de Moura[2]

RESUMO

Este trabalho busca investigar a preparação e formação dos professores da cidade de Pato Branco, Paraná, para atender a demanda da educação especial, analisando as teorias existentes sem a realização de pesquisa de campo. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é uma realidade cada vez mais presente nas escolas brasileiras, porém, muitos educadores ainda enfrentam desafios significativos devido à falta de formação específica e suporte pedagógico adequado. O problema central abordado é como a formação inicial e contínua dos professores impacta na qualidade do atendimento oferecido a esses alunos.A metodologia da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica abrangente, que explorou a legislação brasileira, as diretrizes e as melhores práticas no campo da educação inclusiva. Foram investigados estudos que discutem a importância da formação de professores e as competências necessárias para o trabalho com alunos com deficiências. Os resultados da revisão revelaram que, apesar das diretrizes nacionais que incentivam a formação inclusiva, ainda há lacunas significativas na capacitação docente.As conclusões indicam que, para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que os professores recebam formação adequada que os habilite a trabalhar com a diversidade presente em suas salas de aula. O estudo reforça a necessidade de um compromisso institucional que garanta recursos e suporte contínuo aos educadores, visando promover um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. Além disso, é necessário avançar no conhecimento sobre práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.
Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Educação especial.

ABSTRACT

This paper seeks to investigate the preparation and training of teachers in the city of Pato

[1]Pedagoga, Mestre e doutoranda em Educação. Professora da Universidade Estadual de MS. E-mail: aparecida.sousa@ufms.braparecidapolini46@gmail.com
[2]jaciely.martins2017@gmail.com

Branco, Paraná, to meet the demands of special education, analyzing existing theories without conducting field research. The inclusion of students with disabilities in mainstream education is an increasingly present reality in Brazilian schools, but many educators still face significant challenges due to a lack of specific training and adequate pedagogical support. The central problem addressed is how the initial and ongoing training of teachers impacts on the quality of care offered to these students. The research methodology consisted of a comprehensive literature review, which explored Brazilian legislation, guidelines and best practices in the field of inclusive education. Studies discussing the importance of teacher training and the skills needed to work with students with disabilities were investigated. The results of the review revealed that, despite national guidelines encouraging inclusive education, there are still significant gaps in teacher training. The conclusions indicate that, for inclusion to be effective, it is essential that teachers receive adequate training to enable them to work with the diversity present in their classrooms. The study reinforces the need for an institutional commitment to guarantee resources and ongoing support for educators in order to promote an inclusive, quality educational environment. In addition, it is necessary to advance knowledge about pedagogical practices adapted to the needs of students with disabilities.
Keywords: Teacher training. Inclusive education. Special education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino é um tema que vem ganhando destaque nas últimas décadas, especialmente no contexto brasileiro, onde a Constituição Federal e diversas legislações específicas garantem o direito à educação para todos. Nesse cenário, a formação e preparação dos professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar torna-se um dos pontos centrais para a efetivação da educação inclusiva. O município de Pato Branco, Paraná, apresenta desafios e oportunidades que refletem a realidade nacional, exigindo uma análise crítica sobre a capacitação dos educadores que atuam nesta área.

A presente pesquisa busca explorar as práticas e as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com deficiências, sem a realização de um estudo de campo. Para isso, será feita uma revisão bibliográfica que abrange a legislação pertinente, teorias educacionais e estudos de caso que exemplifiquem a atuação dos educadores em contextos semelhantes. O levantamento permitirá compreender como a formação inicial dos professores, bem como a formação continuada, impacta na qualidade do atendimento a esses alunos e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar essa situação.

O problema central a ser investigado é a existência de lacunas formativas que podem comprometer a prática pedagógica inclusiva. Embora as diretrizes nacionais promovam uma abordagem que favoreça a inclusão, muitos professores relatam sentir-se despreparados para atender adequadamente às necessidades específicas de seus alunos. Assim, este estudo propõe-se a refletir sobre a importância de metodologias de ensino que respeitem e valorizem

a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem adequado a todos.

As conclusões desta investigação são relevantes não apenas para o município de Pato Branco, mas também para o contexto mais amplo da educação brasileira. Ao identificar os fatores que contribuem para a formação inadequada dos educadores, este trabalho busca contribuir para a discussão sobre políticas públicas que garantam uma formação mais robusta e que possa efetivamente atender as demandas da educação especial, resultando em uma inclusão real e significativa nas escolas.

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um conceito que ganhou destaque nas últimas décadas, refletindo um compromisso social e educativo de garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou características individuais, tenham acesso ao ensino regular. A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, estabelece em seu artigo 205 o direito à educação como um dever do Estado e uma possibilidade para todos, justificando a inclusão escolar como um princípio fundamental (BRASIL, 1988).

Tal diretriz foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 58 ressalta a importância de assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, promovendo, assim, a inclusão e a equidade no ensino (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consagra a abordagem inclusiva como um eixo central das propostas pedagógicas brasileiras, reforçando a ideia de que a escola deve ser um espaço acolhedor que respeite a diversidade de seus alunos e ofereça condições para que todos aprendam. Essa perspectiva se baseia no entendimento de que a educação especial e a educação inclusiva não devem ser vistas como opostas, mas sim como complementares.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003), a educação especial pode ser considerada como um apoio ao processo de inclusão, onde o ministrar de aulas deve ser adaptado para atender às particularidades de cada aluno, garantindo que suas necessidades sejam plenamente satisfeitas.

Um dos princípios fundamentais da educação inclusiva é a valorização da diversidade, que reconhece e celebra as diferenças individuais como elementos enriquecedores do processo educativo. Diniz e Rahme (2004) argumentam que essa

valorização é essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo, em que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados.

A promoção da equidade também é um aspecto fundamental, uma vez que, segundo Mantoan (2006), a equidade implica a oferta de recursos e condições que possibilitem a cada estudante o alcance de seu potencial máximo, respeitando suas especificidades.

Ademais, a inclusão escolar deve se manifestar através de práticas pedagógicas que respeitem essa diversidade. Lacerca (2007) destaca a importância de metodologias inclusivas que permitam a adaptação curricular e a utilização de diferentes estratégias de ensino, como o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias assistivas, que podem facilitar a aprendizagem de alunos com deficiências. Essas metodologias devem ser planejadas com a participação de toda a comunidade escolar, criando um espaço educativo mais dinâmico e que atenda a todos.

Outro ponto relevante a ser discutido é a necessidade de formação continuada para os professores, que segundo Sanger (2016), deve incluir a compreensão do conceito de diversidade e suas implicações no ambiente escolar. A formação docente é frequentemente citada como um dos fatores críticos para o sucesso da inclusão, pois educadores bem preparados conseguem implementar práticas que atendam às especificidades de seus alunos.

Mendes (2021) complementa essa ideia ao afirmar que a formação de professores especializados deve estar alinhada às práticas pedagógicas efetivas, garantindo que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade.

As práticas pedagógicas adaptadas, como a didática diferenciada e a utilização de recursos multimídia, também são fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. Thoma (2006) ressalta que essas abordagens devem considerar as condições e limitações individuais de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares. Dessa forma, a sala de aula se torna um ambiente em que a colaboração e a diversidade são valorizadas, promovendo a construção de aprendizagens significativas.

A implementação efetiva da educação inclusiva requer um compromisso conjunto de todos os atores da comunidade escolar, incluindo gestores, educadores, alunos e familiares. A participação ativa de todos é essencial para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam não apenas planejadas, mas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, a educação inclusiva não se limita a um conjunto de estratégias, mas representa uma mudança cultural, onde o respeito à diversidade é reconhecido como um valor central na formação de cidadãos críticos e participativos (Sassaki, 1997).

A educação inclusiva representa um movimento fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que todos tenham direito à educação de qualidade. Esse capítulo delineou os conceitos fundamentais e os marcos legais que sustentam essa abordagem, ressaltando a importância de práticas pedagógicas adaptadas, da formação contínua dos educadores e do compromisso da comunidade escolar como um todo.

3. A SITUAÇÃO DAS PROFESSORAS EM PATO BRANCO

A realidade das professoras que atuam na educação inclusiva em Pato Branco revela um panorama desafiador, no qual a formação e o suporte pedagógico se constituem em elementos cruciais para a efetivação de práticas inclusivas. Compreender essa situação envolve a análise da formação inicial e continuada dos educadores, a infraestrutura das escolas, além das percepções e experiências das professoras no dia a dia escolar.

A formação dos educadores é um ponto central para a garantia de um ensino inclusivo de qualidade. A legislação brasileira, incluindo a Constituição Federal e a LDB, destaca a importância de assegurar que todos os alunos tenham acesso à educação, e isso inclui a formação específica dos professores (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Entretanto, muitos cursos de pedagogia ainda apresentam lacunas em relação à formação para atender alunos com necessidades especiais e/ou deficiências (Diniz & Rahme, 2004). Tal aspecto é essencial, uma vez que a falta de conhecimento e habilidades adequadas para lidar com a diversidade pode levar à resistência à inclusão e à implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Além da formação inicial, a capacitação continuada dos professores se mostra fundamental. Segundo Mendes (2021), é imprescindível que os docentes participem de programas de formação contínua que abordem conteúdos e práticas específicas para a educação inclusiva. Contudo, em Pato Branco, muitas vezes essa capacitação não é oferecida de forma regular e estruturada, o que compromete a atualização e o aprimoramento das habilidades necessárias à prática docente em contextos inclusivos. Com isso, as professoras podem sentir-se despreparadas para atender às necessidades específicas de seus alunos.

Outro aspecto relevante é a infraestrutura das escolas, que afeta diretamente a capacidade dos educadores de realizar um trabalho inclusivo. As condições físicas das salas de aula, a acessibilidade dos espaços e a disponibilidade de recursos didáticos adaptados são fundamentais para o sucesso da inclusão (Thoma, 2006).

Muitas escolas em Pato Branco enfrentam desafios significativos nesse sentido, com

espaços inadequados e poucos recursos materiais, o que impacta negativamente nas práticas pedagógicas. Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que uma boa infraestrutura escolar é um dos pilares que sustentam a educação inclusiva, permitindo que todos os alunos participem das atividades de forma equitativa.

A interação com os alunos também é um fator que merece destaque. As professoras frequentemente relatam dificuldades na implementação de práticas inclusivas, um fenômeno que pode ser atribuído a uma combinação de fatores, incluindo a carga de trabalho excessiva, a falta de assistência e a resistência tanto de alunos quanto de suas famílias (Sassaki, 1997).

Os desafios enfrentados pelas educadoras são muitas vezes agravados pela falta de apoio pedagógico, o que torna a implementação das diretrizes de inclusão um verdadeiro desafio no contexto escolar (Laceraa, 2007). A pressão para equilibrar as demandas de uma sala de aula com alunos de diferentes habilidades pode levar à sobrecarga emocional e à frustração das professoras.

É necessário, portanto, que haja um reconhecimento das vozes das professoras no processo de inclusão. Estudos demonstram que ouvir suas experiências e percepções pode proporcionar insumos valiosos para a formulação de políticas públicas e para a melhoria das práticas educativas (Diniz & Rahme, 2004). As educadoras em Pato Branco possuem insights fundamentais sobre os obstáculos que enfrentam e sobre as estratégias que podem ser implementadas para melhorar o acesso e a qualidade da educação para alunos com deficiência.

As perspectivas futuras para a educação inclusiva em Pato Branco dependerão de ações que integrem a formação de professores com a infraestrutura escolar e o suporte pedagógico. Iniciativas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, aliado a estratégias efetivas de inclusão, são essenciais para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade (Mantoan, 2006). Assim, investir na formação adequada das professoras e na melhoria das condições das escolas não apenas beneficiará os alunos com deficiência, mas também contribuirá para um ensino mais justo e equitativo para todos.

Dessa forma, a análise da situação das professoras em Pato Branco evidencia a necessidade urgente de ações integradas que considerem a formação, o apoio sistemático e a infraestrutura escolar como elementos essenciais na construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Esse esforço conjunto é fundamental para garantir que as propostas inclusivas não se tornem meras diretrizes, mas se concretizem na prática cotidiana das escolas.

5. FUTURAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As perspectivas futuras para a formação de professoras e para a prática educacional inclusiva em Pato Branco e no Brasil são promissoras, especialmente quando integradas a esforços coletivos e a implementação de políticas públicas que priorizem a inclusão. A formação docente é um aspecto crucial nesse processo, pois profissionais bem preparados são fundamentais para atender as diversas necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a criação de parcerias entre escolas e universidades pode proporcionar programas de formação continuada que abordem especificamente as demandas da educação inclusiva (Mendes, 2021).

A formação continuada deve ir além de meros cursos; deve incorporar práticas reflexivas e análises de experiências que ajudem as professoras a se sentirem mais seguras e competentes para implementar a inclusão nas salas de aula (Sanger, 2016). Tais iniciativas podem incluir seminários, oficinas e workshops que não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam a troca de experiências entre educadores. Os cursos de pedagogia, por sua vez, precisam fortalecer seus currículos com uma visão mais ampla sobre a diversidade e a inclusão, para que os futuros professores estejam preparados para enfrentar essa realidade assim que ingressarem no mercado de trabalho (Diniz & Rahme, 2004).

Além da formação docente, a implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão nas escolas é uma necessidade urgente. O fortalecimento de diretrizes como as disponíveis na Resolução nº 2 de 2001, que estabelece normas para a educação especial, pode orientar ações e medidas concretas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2001). É essencial que essas políticas contemplem não apenas aspectos legais, mas também recursos adequados, como a disponibilização de profissionais especializados e a criação de grupos de apoio pedagógico nas escolas (Thoma, 2006).

A utilização de tecnologias assistivas é um recurso valioso que pode ser amplamente explorado nas práticas pedagógicas inclusivas. A tecnologia oferece uma variedade de ferramentas que podem ajudar a superar barreiras de comunicação e aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais acessível e dinâmico (Ramos, 2023). A introdução dessas tecnologias deve ser feita de maneira planejada e acompanhada por formação específica para que as professoras consigam integrá-las efetivamente ao seu cotidiano educacional.

Outro ponto essencial é o fortalecimento da colaboração entre educadores, famílias e profissionais de suporte. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário criar um canal de comunicação aberto e contínuo com as famílias, que pode contribuir com informações sobre

as necessidades e preferências dos alunos (Mantoan, 2006). Além disso, a parceria com profissionais de saúde e reabilitação pode ser um diferencial importante, proporcionando suporte adicional aos professores no processo de inclusão. Essa colaboração deve ser considerada um esforço coletivo, onde todos os envolvidos compartilham responsabilidades e metas em prol do desenvolvimento da criança.

O engajamento da comunidade escolar em torno do tema da inclusão é fundamental para garantir que todos os alunos sejam respeitados e valorizados. Isso pode envolver campanhas de sensibilização e atividades de formação destinados não apenas aos educadores, mas a todos os membros da comunidade escolar, buscando promover uma cultura escolar inclusiva que veja a diversidade como um valor (Ferreira & Guimarães, 2003). Um esforço conjunto não só beneficia alunos com deficiência, mas melhora o ambiente de aprendizagem para todos, promovendo um clima escolar mais acolhedor e solidário.

Em suma, as futuras possibilidades para a educação inclusiva em Pato Branco devem enfatizar a formação contínua dos professores, o apoio institucional, a utilização de tecnologias e a criação de um ambiente escolar colaborativo. Essa combinação de esforços pode transformar a inclusão de simples cumprimento de diretrizes em um processo contínuo e evolutivo que contribua para a formação integral de todos os alunos, garantindo que a educação inclusiva se torne uma realidade em cada sala de aula

6. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva é um conceito predominantemente ligado à ideia de que todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou deficiências, devem ter acesso ao ensino regular (Mantoan, 2006). A base teórica deste estudo se estrutura em diversos eixos, incluindo os marcos legais que sustentam as práticas inclusivas no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem o direito à educação para todos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). A partir dessa fundamentação legal, surge a importância da formação docente para preparar educadores que sejam capazes de implementar práticas inclusivas eficazes e reflexivas.

A literatura review, como a de Diniz e Rahme (2004) e Ferreira e Guimarães (2003), aponta que a formação inicial muitas vezes não contempla abordagens inclusivas de maneira satisfatória. Isso leva a um gap significativo entre a teoria da inclusão e sua prática nas escolas. Além disso, Mantoan (2006) argumenta que a inclusão não deve ser vista apenas

como a inserção física dos alunos com deficiência nas salas de aula, mas como um real compromisso institucional com a educação de qualidade para todos, abrangendo metodologias diversificadas que respeitem e valorizem as diferenças individuais.

7. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica com foco na educação inclusiva e nas práticas pedagógicas adotadas por professoras em Pato Branco, sem a condução de pesquisa de campo. Os dados foram coletados a partir de livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais que abordam a formação docente, a legislação e as experiências de inclusão no ensino regular. A revisão da literatura buscou aprofundar o entendimento sobre as dificuldades e possibilidades que envolvem a prática educativa inclusiva na região em questão.

A análise foi realizada utilizando uma abordagem qualitativa, permitindo um olhar mais reflexivo sobre as experiências registradas na literatura e suas implicações para a realidade das professoras de Pato Branco. O foco foi identificar as lacunas na formação profissional, as percepções sobre a inclusão e as metodologias de ensino empregadas pelos educadores.

8. RESULTADOS

Os resultados da revisão indicaram que a formação inicial das professoras frequentemente não prepara adequadamente para as demandas de uma educação inclusiva. Embora haja um reconhecimento da importância da inclusão, muitos cursos de pedagogia carecem de conteúdos específicos que abordem a diversidade e as necessidades dos alunos com deficiência (Sanger, 2016; Mendes, 2021).

Além disso, as professoras relatam enfrentar desafios significativos na implementação de práticas inclusivas, como a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, além de um suporte pedagógico insuficiente. A infraestrutura escolar inadequada e a ausência de tecnologias assistivas foram apontadas como barreiras que limitam a efetividade das práticas inclusivas (Ramos, 2023).

Outro resultado relevante refere-se à necessidade de formação continuada, que não tem sido suficientemente disponibilizada para as educadoras, contribuindo para a manutenção do ciclo de insegurança e ineficácia nas práticas pedagógicas, conforme ressaltado por Thoma (2006). A falta de capacitação contínua dificulta a adaptação das

metodologias de ensino às necessidades específicas dos alunos com deficiências, resultando em experiências educacionais fragmentadas.

Os resultados da revisão indicaram que a formação inicial das professoras frequentemente não prepara adequadamente para as demandas de uma educação inclusiva. Embora haja um reconhecimento da importância da inclusão, muitos cursos de pedagogia carecem de conteúdos específicos que abordem a diversidade e as necessidades dos alunos com deficiência (Sanger, 2016; Mendes, 2021).

As professoras relatam enfrentar desafios significativos na implementação de práticas inclusivas, como a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, além de um suporte pedagógico insuficiente. A infraestrutura escolar inadequada e a ausência de tecnologias assistivas foram apontadas como barreiras que limitam a efetividade das práticas inclusivas (Ramos, 2023).

9. DISCUSSÕES

As discussões resultantes da análise revelaram uma preocupação central com a formação das professoras e a sistemática da inclusão escolar em Pato Branco. A partir dos dados revisados, é evidente que para a inclusão ser uma realidade efetiva, são imprescindíveis investimentos em formação docente, tanto inicial quanto continuada. Isso implica não apenas em cursos que abordem a teoria da inclusão, mas em práticas que preparem os educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, promovendo metodologias adaptativas e o uso de tecnologias assistivas.

Além disso, os dados indicam que a colaboração entre educadores, famílias e o suporte profissional deve ser incentivada. Um trabalho conjunto pode resultar em uma comunidade escolar mais engajada e comprometida com a inclusão, como sugerido por Ferreira e Guimarães (2003). A construção de grupos de apoio pedagógico, por exemplo, pode proporcionar um ambiente propício para a troca de experiências e a elaboração conjunta de estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos.

Por último, as discussões enfatizam a necessidade de um engajamento coletivo e de um compromisso da gestão educacional para garantir que a inclusão não seja vista como uma responsabilidade exclusiva das professoras, mas como uma meta institucional compartilhada. Isso requer não apenas a entrega de diretrizes e políticas, mas também a efetiva disponibilização de recursos e apoio aos educadores. Com uma abordagem integrada e colaborativa, é possível vislumbrar um futuro mais inclusivo e equitativo para a educação em Pato Branco e em outras regiões do Brasil.

As discussões em torno dos resultados obtidos evidenciam não apenas os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva em Pato Branco, mas também ressaltam a necessidade de transformações estruturais que possam efetivamente apoiar as professoras em suas práticas educativas. A formação inicial das professoras, frequentemente inadequada, revela uma tendência preocupante na formação de educadores que devem lidar com uma realidade escolar diversa e complexa.

Conforme discutido, muitos cursos de pedagogia ainda carecem de conteúdos que abordem de maneira aprofundada a inclusão e as necessidades específicas de alunos com deficiência (Sanger, 2016; Mendes, 2021). Essa deficiência curricular precisa ser urgentemente abordada por instituições de ensino superior e órgãos reguladores, para que se forme um corpo docente capacitado a promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A escassez de recursos materiais e humanos, bem como a falta de suporte pedagógico, reafirma a ideia de que a inclusão não deve ser uma responsabilidade exclusiva das professoras. Como ressalta Ferreira e Guimarães (2003), a efetividade das práticas inclusivas está intrinsecamente ligada à existência de uma infraestrutura adequada e à disponibilização de profissionais capacitados, que possam atuar em conjunto com os docentes para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, é de suma importância que as políticas educacionais se comprometam a garantir esses recursos, por meio de investimentos na formação de professores especializados e na adequação do espaço escolar.

A questão da formação continuada é outro aspecto que exige discussão aprofundada. Embora a importância dessa formação seja evidenciada na literatura, sua execução pratica frequentemente se revela insuficiente (Thoma, 2006). As professoras precisam de oportunidades regulares de atualização que não apenas reforcem seu conhecimento teórico, mas que também ofereçam espaços para troca de experiências e práticas inovadoras.

Programas de formação que incorporem as vozes e desafios das educadoras podem ser mais eficazes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com sua realidade prática. A falta de capacitação contínua, portanto, não só gera insegurança, mas perpetua um ciclo de experiências educacionais fragmentadas que não atendem às demandas de uma sala de aula inclusiva.

Outro ponto de discussão relevante refere-se à cultura inclusiva nas escolas. A promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade é imprescindível para o sucesso de qualquer iniciativa inclusiva. Trabalhar a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários, é fundamental para criar um espaço onde as

diferenças sejam respeitadas e valorizadas (Mantoan, 2006). Campanhas de conscientização e formação contínua para a equipe escolar, que englobem a importância da inclusão e acolham a diversidade como um valor central, podem ajudar a transformar as percepções e atitudes existentes em relação aos alunos com deficiência.

A colaboração entre diversos atores da comunidade escolar também se mostra vital para a efetivação das práticas inclusivas. A construção de redes de apoio que inclinem educadores, profissionais especialistas, e famílias a trabalharem em conjunto pode melhorar a eficácia da inclusão.

A comunicação entre todos os envolvidos é fundamental, pois permite a troca de informações e a construção de estratégias conjuntas, levando em conta as particularidades de cada aluno (Ramos, 2023). Tais práticas podem não apenas facilitar a adaptação das metodologias de ensino, mas também contribuir para um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos.

Por fim, discutir as experiências educacionais fragmentadas e a falta de evidência sobre as práticas inclusivas em Pato Branco é essencial para instigar uma cultura de avaliação e reflexão no ambiente educacional. Investir em pesquisa e coleta de dados sobre práticas inclusivas bem-sucedidas pode abrir portas para a disseminação de boas práticas e a reafirmação da importância da inclusão na educação. Isso poderá não apenas beneficiar alunos com deficiência, mas também enriquecer o aprendizado de todos os estudantes, conforme enfatiza a literatura em educação inclusiva.

Assim, as discussões levantadas a partir da revisão de literatura e dos resultados obtidos apontam para a necessidade de ações interdisciplinares e comprometidas, que levem em consideração a formação, a infraestrutura e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. A educação inclusiva em Pato Branco poderá ser transformada em uma realidade efetiva, respeitando e valorizando a diversidade, desde que esses fatores sejam adequadamente abordados e implementados.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidenciou que a formação das professoras e a prática educacional inclusiva em Pato Branco enfrentam desafios significativos, refletindo uma realidade que se estende a diversas partes do Brasil. A análise da literatura revelou que, embora haja um arcabouço legal robusto que sustenta a educação inclusiva, conforme abordado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a

implementação prática dessas diretrizes ainda é insuficiente.

Um dos pontos críticos identificados refere-se à formação inicial e continuada das professoras. A revisão bibliográfica demonstrou que muitos cursos de pedagogia carecem de conteúdo específico sobre educação inclusiva, resultando em educadores despreparados para atender à diversidade presente nas salas de aula. As professoras enfrentam dificuldades ao aplicar práticas pedagógicas que considerem as necessidades de alunos com deficiências, em parte devido à falta de suporte e recursos adequados nas escolas. Isso limitaria a eficácia das abordagens inclusivas e, consequentemente, prejudicaria a aprendizagem de todos os alunos.

Outro aspecto relevante discutido foi a importância da colaboração entre educadores, famílias e especialistas. A construção de um ambiente educacional inclusivo requer um esforço conjunto, onde cada parte interessada desempenhe um papel ativo. A criação de grupos de apoio pedagógico e a promoção do diálogo entre todas as partes envolvidas podem gerar um clima escolar mais acolhedor e solidário, essencial para o sucesso da inclusão.

Além disso, é imperativo que haja a instituição de políticas públicas que priorizem a formação docente e a implementação de recursos adequados para as escolas. O simples cumprimento das diretrizes legais não é suficiente; é essencial que essas diretrizes se transformem em práticas efetivas dentro do ambiente escolar, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, tenham suas necessidades educacionais atendidas.

Neste contexto, o futuro da educação inclusiva em Pato Branco e em outras regiões do Brasil depende de um enfoque que integre formação, infraestrutura, suporte pedagógico e engajamento da comunidade escolar. Para que a inclusão se concretize como um objetivo institucional e não apenas como uma exigência legal, é preciso um investimento contínuo tanto na formação de professoras quanto na melhoria das condições nas escolas.

A inclusão escolar deve ser vista como um processo em evolução, onde a reflexão crítica e o compartilhamento de experiências são indispensáveis. Com um compromisso coletivo e a adoção de práticas adequadas, é possível construir um sistema educacional que não apenas respeite, mas valorize a diversidade, promovendo uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos. As considerações finais reforçam a necessidade de ações integradas e proativas que garantam a efetivação do direito à educação inclusiva de forma plena e efetiva.

As considerações a respeito da educação inclusiva em Pato Branco revelam uma realidade complexa, marcada por avanços, mas também por desafios significativos. A

análise da formação das professoras e das práticas pedagógicas na inclusão de alunos com deficiência evidenciou a necessidade de uma abordagem integrada que contemple não apenas a capacitação teórica, mas também a aplicação prática de metodologias inclusivas no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, a formação inicial e continuada das educadoras se apresenta como um fator crítico para o sucesso da inclusão. Os cursos de pedagogia devem ser reformulados para incluir conteúdos que valorizem a diversidade e preparem os futuros professores para lidar com a realidade das salas de aula inclusivas (Mendes, 2021). Além disso, programas de formação continuada devem ser estabelecidos, oferecendo aos educadores a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que atendam às especificidades dos alunos com deficiência. A troca de experiências entre educadores e a criação de redes de apoio são práticas que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes (Sanger, 2016).

As perspectivas futuras indicam um caminho promissor, mas dependem de um compromisso coletivo que envolve gestores, educadores, famílias e a comunidade em geral. É fundamental que as políticas públicas permanentes priorizem a inclusão e disponibilizem recursos adequados, como infraestrutura acessível e tecnologias assistivas, que possam facilitar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas (Ferreira & Guimarães, 2003; Ramos, 2023). A existência de um ambiente educacional favorável e acolhedor é essencial para que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Outra perspectiva importante é a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que reconheça a diversidade como um valor enriquecedor. A sensibilização da comunidade escolar é crucial para mudar percepções e atitudes em relação à inclusão, garantindo que todos compreendam a importância de um ensino que respeite e atenda às necessidades de cada aluno (Thoma, 2006). Isso pode ser alcançado através de campanhas de conscientização, encontros e eventos que incentivem o diálogo e a cooperação entre as diferentes partes envolvidas no processo educativo.

A concepção de inclusão como um processo contínuo e evolutivo deve ser amplamente adotada. Isso significa que a inclusão não deve ser vista apenas como um objetivo a ser atingido, mas como uma prática que está sempre em desenvolvimento, demandando reflexão crítica e adaptação às novas realidades que surgem nas escolas (Mantoan, 2006). A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo requer abertura para aprender com as experiências, tanto as bem-sucedidas quanto aquelas que evidenciam falhas, promovendo um ambiente de aprendizagem em constante melhoria.

Em conclusão, as considerações e perspectivas futuras para a educação inclusiva em Pato Branco revelam que, embora existam desafios a serem superados, há também um grande potencial para a implementação de práticas efetivas que atendam à diversidade. A articulação entre formação, infraestrutura, políticas públicas, sensibilização da comunidade e um compromisso contínuo com a evolução da inclusão poderá garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

11. REFERÊNCIAS

BERTOL, Danieli P. Alunos especiais no ensino regular: qual a percepção desses alunos acerca dessa inclusão escolar? **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 23-37, jan./jul. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 25 OUT. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1793, de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1994.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, set. 2001
.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores:** gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Formação para professores especializados**: planejamento e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps** (ICIDH). Genebra, 1980.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

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

SANGER, Dircenara dos Santos. A inclusão do tema 'diversidade' na formação de professores. **REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 1, n. 1, p. 193-206, 2016.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez II: e**spaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN AS AN INSTRUMENT FOR SCHOOL INCLUSION

Solange Lino Ribeiro [1]
Simone Costa da Silva[2]
Vera Lucia Gomes[3]

RESUMO

A inclusão escolar tem se consolidado como um direito fundamental, exigindo que as escolas adaptem suas práticas para atender às diversidades de seus alunos. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado surge como uma ferramenta essencial para garantir que cada estudante tenha suas necessidades específicas atendidas. Este estudo teve como objetivo geral analisar a importância do PEI na inclusão escolar e, como objetivos específicos, identificar: (a) as políticas públicas direcionadas à educação especial; e (b) a relevância da formação continuada dos profissionais da área. Foi desenvolvido em duas escolas municipais por meio de pesquisa documental, bibliográfica e as estratégias para execução do PEI a partir de relatos de experiências de duas professoras de apoio de alunos da educação especial. O estudo evidenciou que nos dois municípios existem políticas educacionais que asseguram o acesso dos estudantes da educação especial as escolas regulares como documentos, recursos, serviços, atendimento educacional especializado e formação continuada. No entanto, é necessário que envolva todos os profissionais que atuam nas escolas. Quanto ao Plano Educacional Especializado, apesar dos documentos legais e oficiais que asseveram sua elaboração, não existe a obrigatoriedade nem regulamentação específica, além da insegurança e solitude dos profissionais de apoio na implantação e implementação do referido Plano.

Palavras-chave: Plano de Desenvolvimento Individual, Inclusão Escolar, Educação Especial.

ABSTRACT

School inclusion has been consolidated as a fundamental right, requiring schools to adapt their

[1] Pedagoga, Universidade Estácio de Sá. E-mail: simonesilvaprofessora1@gmail.com
[2] Pedagoga, Faculdade Mato Grosso do Sul. E-mail: solangelinoribeiro@gmail.com.
[3] Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, mestre e doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de MS/Campus de Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br

practices to meet the diversity of their students. In this context, the Individualized Educational Plan emerges as an essential tool to ensure that each student has their specific needs met. The general objective of this study was to analyze the importance of the PEI in school inclusion and, as specific objectives, to identify: (a) public policies aimed at special education; and (b) the relevance of continuing education for professionals in the area. It was developed in two municipal schools through documentary and bibliographic research and strategies for implementing the PEI based on reports of experiences from two support teachers for special education students.The study showed that in both municipalities there are educational policies that ensure access for special education students to regular schools, such as documents, resources, services, specialized educational support and ongoing training. However, it is necessary to involve all professionals working in the schools. As for the Specialized Educational Plan, despite the legal and official documents that confirm its preparation, there is no obligation or specific regulation, in addition to the insecurity and solitude of support professionals in the implementation and implementation of said Plan.

Keywords: Individual Development Plan, School Inclusion, Special Education.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a educação das pessoas com deficiência foi realizada em ambientes separados das pessoas sem deficiência, com o argumento que não tinham como conviver com os demais, ou porque eram diferentes, ou porque não podiam se adaptar ao ambiente, ou porque sugavam a energia do professor, ou ainda porque atrapalhavam o ambiente escolar.

A partir da década de 90 e da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que tinha o objetivo de atender as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, fortaleceu-se o movimento da inclusão escolar que preconizava que todas as pessoas em idade escolar deveriam estar inseridas nos mesmos espaços escolares, e aos poucos, as pessoas com deficiência, foram conseguindo garantias de seus direitos, tanto no acesso a escola quanto na sua aprendizagem.

Ainda que no Brasil, o artigo 208 , Inciso III, da Constituição Federal, promulgada em 1988, já citasse o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[4], preferencialmente na rede regular de ensino, o marco nas políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, para o Brasil e para o mundo, foi a Declaração de Salamanca, elaborada a partir de movimentos sociais em prol dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, iniciadas nas décadas de 60 e 70, e que definiu “elaboração de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais visando atender ao movimento de inclusão social e educacional” (UNESCO, 1994).

Assim, a partir desta, o governo brasileiro assumiu o compromisso de adotar parâmetros e

[4] O termo “portador de deficiência” não se utiliza mais e foi substituído por “pessoa com deficiência” a partir da Portaria 2.344 de 3 de novembro de 2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.

criar políticas públicas para tronar a educação brasileira inclusiva, ou seja, um ensino público que atenda a todos e considerem suas características e os interesses únicos de cada estudante.

Fundamentando-se nesses princípios, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, entre outros assuntos, trata da Educação Especial, que essencialmente considera que devem ser oferecidas a todos os alunos com deficiência as mesmas oportunidades quanto ao desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e potencialidades de maneira que alcancem sua independência social e econômica e também se inserindo na vida em sociedade. Para isso deve-se adequar os currículos, realizar a formação de professores e aplicar métodos, técnicas e recursos para atender as necessidades desses educandos (Brasil, 1996).

Ainda, segundo a LDB, a educação especial é uma modalidade escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo recursos, serviços e atendimento educacional especializado, ao público da educação especial que são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013).

A pessoa com deficiência é "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o 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).

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, estudantes com altas habilidades ou superdotação são "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).

O termo transtorno global do desenvolvimento foi substituído por Transtorno do Espectro Autista, a partida da publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM-5), caracterizado por:

> 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 (BRASIL, 2012).

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o número de matrículas de alunos da educação especial no ensino regular

aumentou significativamente, conforme Gomes (2022). A Tabela 1, segundo o Censo Escolar de 2023, apresenta o número de alunos da educação especial matriculados nas escolas de ensino regular, sendo que a maioria dos professores do ensino regular desconhecem suas necessidades educacionais especiais.

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas regulares (2023).

Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns										
Total	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação									
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades/ Superdotação
1.617.420	6.138	83.516	6.445	38.880	607	143.007	830.718	68.367	607.144	37.638

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2023).

Percebe-se um número significativo de estudantes matriculados nas escolas regulares da educação básica. Nesse sentido, a inclusão escolar dos alunos da educação especial nas escolas comuns, tem demonstrado a necessidade das adequações dos sistemas escolares, quando a estrutura física, adequação curricular, formação de professores, mudança das práticas pedagógicas inclusive na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) que é de responsabilidade de todos os professores e profissionais e objeto dessa pesquisa.

Assim, a importância do PEI se dá pelo fato de ser um documento único, elaborado para uma criança única, que contenha a história do aluno, percurso educativo, seu desempenho atual, objetivos e estratégias de intervenção.

Diante das dificuldades sobre quais informações deveriam ser descritas no PEI dos estudantes da Educação Especial, surgiu a necessidade de pesquisar e conhecer sobre o tema apresentado um vez que o PEI deve acompanhar os estudantes no processo escolar, segundo as orientações vigentes.

Diante do exposto, surgiu a seguinte questão investigativa: qual a importância do Plano Educacional Individualizado na inclusão do estudante público da educação especial?[5]

Para desvelar o problema citado, os objetivos da pesquisa foram planejados, a saber: como

[5] Este artigo trata-se de uma pesquisa de conclusão de Pós-Graduação Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana.

objetivo geral analisar a importância do PEI como princípio de inclusão e, como objetivos específicos identificar as políticas educaionais ofertadas ao público da educação especial e verificar a importância da formação continuada dos profissionais que atuam no atendimentoa à educação especial. Vale destacar que segundo o Parecer CNE/CBE n.º 50/2023, a construção doe PEI deve ser realizada de forma colaborativa por uma equipe formada "pelo professor do AEE, professor de sala de aula, acompanhante especializado, Equipe Multidisciplinar, família e estudante" (Brasil, 2023).

Para o delineamento desta pesquisa utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental para a coleta de dados e diversos instrumentos como livros, revistas, artigos científicos e sites da internet. Na pesquisa documental, analisou-se algumas leis que amparam a inclusão escolar do PEE como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial, Lei nº 13146/2015 que dispôs sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Parecer CNE/CEB nº 50/2023 que relaciona as orientações técnico-científicas relativas ao atendimento aos estudantes com TEA entre outros.

Nesta pesquisa constatou-se a importância do PEI como ferramenta para a inclusão escolar, e a partir dos estudos realizados foi possível compreender a relevância desse documento em uma perspectiva de desenvolvimento emocional, afetivo, social, histórico acadêmico, a administração das emoções e as relações intrapessoal e interpessoal, que acabam por conduzir a uma maior eficiência para inclusão do estudante.

A pesquisa, também, propiciou a descoberta sobre como o PEI é necessário para viabilizar uma melhor abordagem do professor em sala de aula. No entanto, trata-se de uma técnica complexa.

2. O PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO MECANISMO PARA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva deve ser entendida como uma educação para o desenvolvimento dos indivíduos, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. Esse modelo educativo se baseia em princípios de igualdade, equidade e liberdade, assegurando que todos os estudantes, tenham sua individualidade considerada e respeitada. Isto está posto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que dispõe em seu artigo 27:

> [...] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Essa é uma educação que considera mais que a simples adaptação curricular removendo barreiras para a aprendizagem, bem como contribuindo para melhorias na qualidade de ensino e acessibilidade do público da educação especial alcançando o "máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais" (Brasil, 2015). Dessa forma, é necessário um planejamento educacional com a "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência" (Brasil, 2015).

Sobre o PEI, Valadão (2010) apresenta conceitos como:

> Um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem; um documento norteador de trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário; um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seu pais e para todo que tem responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos. (Valadão, 2010, p. 100).

O plano educacional individualizado "reconhece que as necessidades são únicas, que devem ser analisadas caso a caso e que, por isso, as respostas educativas devem ser personalizadas e individualizadas" (Valadão, 2010, p. 96) e é um mecanismo de intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, no Brasil, não há um regulamento nacional obrigue a utilização do PEI, mas as leis existentes abordam e orientam sobre a adoção de medidas individualizadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, como a LBI (2015), a Medida Provisória n. 1.025 de 31/12/2020 e o Parecer do CNE/CEB nº 50 de 2023.

O Parecer do CNE/CEN nº 50/2023 menciona o PEI como "potencial mecanismo de mediação de perspectivas, na proporção em que neles poderão constar as atividades que serão realizadas, formas de participação e adaptações razoáveis [...]" (Brasil, 2023, p. 27).

Ainda segundo o Parecer, o Plano em sua estrutura deve apresentar:

> [...] a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação. (Brasil, 2023, p. 37)

Em Mato Grosso do Sul, Estado da realização desta pesquisa, segundo Bassi, Brito e Neres

(2020, p. 1017) a regulamentação do PEI aparece:

> [...] na Lei 4621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), que institui o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS/2014); na Deliberação n. 1380 do Conselho Municipal de Educação de 2012 (CAMPO GRANDE, 2012) e na Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, n. 184/2018 (CAMPO GRANDE, 2018). Nestes documentos o PEI aparece com especificidades, buscando favorecer a perspectiva inclusiva, conforme regulamentada no país.

Valadão (2010) em sua pesquisa de mestrado, analisou as propostas do PEI da Itália, França, E.U.A. e Espanha, identificou alguns tópicos relevantes. O Brasil não apresenta "[..].propostas de legislação, procedimentos ou normas oficiais claras[...]" (2010, pág. 97) que possibilitem aos alunos uma avaliação adequada e um PEI, diferentemente da Espanha, E.U.A, França e Itália, que já possuem esses documentos.

A autora também constatou que tanto o Brasil quanto os três países analisados adotam um modelo de planejamento focado no indivíduo. (Valadão, 2010 apud Keyes, Owens-Johnson, 2003)

Em outra análise, Valadão (2010) concluiu que os modelos de PEI do Brasil, Espanha e EUA limitam-se à trajetória escolar, embora incluam medidas para facilitar a transição do aluno para a comunidade. A França, por sua vez, apresenta um PEI de maior alcance, englobando todas as etapas da vida, desde a infância até a idade adulta, oferecendo um acompanhamento mais completo.

Outro ponto destacado por Valadão (2010) que enquanto a Itália adota uma abordagem médica tradicional no desenvolvimento do PEI, os outros três países incorporam, além da dimensão biológica, fatores sociais.

Quanto aos profissionais envolvidos na elaboração e execução do PEI, Valadão (2010) aponta que, no Brasil, a equipe escolar é responsabilizada pela elaboração do PEI, mesmo sem contar com especialistas. Em contraste, outros países envolvem multiprofissionais nesse processo.

Ainda segundo a autora (2010), o PEI nos EUA, embora com algumas dificuldades, apresenta a maior disseminação entre os países estudados.

Por fim, conforme Valadão (2010, pag. 106), o Brasil, apesar de ter um conhecimento consolidado sobre inclusão escolar, necessita de políticas públicas que se baseiem na literatura especializada para aprimorar "a avaliação, a identificação e a educação" de alunos com necessidades especiais, transformando o princípio da inclusão em realidade.

3. DESENVOLVIMENTO

Para elaboração desse artigo utilizou-se como metodologia o Relato de Experiência (RE) baseando-se na narração detalhada e reflexiva de vivências e práticas pessoais ou profissionais. Este método permite ao pesquisador explorar e compartilhar suas experiências de maneira sistemática,

oferecendo insights valiosos sobre determinado fenômeno ou contexto.

Segundo Mussi e Almeida (2021) relatos de experiências tem como caracterização: terem sido estudos descritivos, qualitativos, com ações individuais, com presença profissional *in lócus*, com grau de intervenção profissional, em áreas de conhecimento específico. Os tipos de experiência relatadas foram aplicadas ao trabalho final de conclusão de curso. Para a coleta de informações dos RE, as estratégias utilizadas foram o diário de bordo, observação qualitativa e entrevistas e para os registros os recursos foram smartphone, notebook e pen-drive. Quanto a ação, o projeto se consistiu em três etapas inter-relacionadas: elaboração do projetos, execução e análise dos dados obtidos.

Por meio dos RE, as autoras narraram suas experiências na formulação de estratégias de organização curricular para alunos da educação especial, destacando os desafios, aprendizados e reflexões que surgiram durante o processo. Essas iniciativas surgiram do interesse em reunir diferentes abordagens teórico-metodológicas para a construção do PEI. Acredita-se que ao promover o diálogo entre diferentes perspectivas, essas iniciativas contribuem para ampliar a compreensão do PEI, para enriquecer a prática docente, como também para fortalecer a colaboração e promover a inclusão.

Cabe ressaltar que o RE foi uma intervenção de vivência das autoras, em que não ocorreu menção à participação de indivíduos externos às autoras na pesquisa. Ou seja, o estudo não envolveu a coleta de dados com outros participantes, por isso não foi necessária a submissão ao Comitê Ético em Pesquisa.

As observações para os relatos de experiência foram realizados no período de 20 de fevereiro a 20 de julho de 2024, com duração de 5 meses. As experiências aconteceram em dois estabelecimentos públicos de ensino diferentes, simultaneamente, que aqui serão nomeadas como Escola ABC e Escola XYZ, sendo que a duas escolas pertencem à redes redes municipais de educação diferentes, ambas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, e foram elaborados por duas professoras que atuam nas referidas escolas. Essa situação permitiu a observação e análise das experiências em contextos distintos, permitindo o enriquecimento dos resultados da pesquisa.

Optou-se por não identificar as unidades escolares e as professoras para não comprometer a vida funcional das referidas.

3.1 Relato da Experiência: Vivência Prática na Construção do PEI na Escola ABC

A experiência prática aconteceu no contexto de uma escola municipal do Ensino Fundamental em Miranda, que foi identificada como escola ABC. A professora 1 licenciada em pedagogia, tem 01

ano de docência e desempenha a função de professora de apoio[6] a duas alunas, sendo uma com paralisia cerebral e baixa visão com 8 (oito) anos e outra com transtorno de déficit de atenção e transtorno misto de habilidades escolares com 9 (nove) anos, ambas matriculadas no ano escolar 2024. O quadro docente da escola ABC era composto por 30 professores e 12 professores de apoio, e atendendo a 18 alunos com necessidades especiais.

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (2023), o sistema educacional do município, tem-se 3919 alunos matriculados, da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. Desses, 117 alunos são públicos da educação especial.

Para atender esse público, foi criado em Miranda em 2019 o Núcleo Multidisciplinar de Educação Especial Inclusiva (NUMEEI), através do Decreto de Instituição n.º 2770, e é composto por uma equipe multidisciplinar que coordena a avaliação diagnóstica e orienta as escolas na inclusão de alunos com necessidades especiais.

O NUMEEI desempenha um papel fundamental na construção, análise e acompanhamento dos PEIs, assegurando que as propostas pedagógicas estejam adequadas e que as necessidades educacionais especiais dos alunos sejam atendidas de forma eficaz. O núcleo monitora a implementação dos PEIs, realiza ajustes quando necessários e oferece suporte à equipe escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme os dados mais recentes coletados em questionário enviado ao NUMEEI, em 2024, a Rede Municipal de Ensino do município atende alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência física, surdez, baixa visão e nanismo. Salienta-se que o maior número de matrículas, concentra-se no Ensino Fundamental seguida pela Educação Infantil e pelo Ensino Médio. O município possui 4 (quatro) salas de recursos multifuncionais com 66 (sessenta e seis) alunos matriculados.

As aulas, no município, iniciaram-se em 15 de fevereiro de 2024 e a professora de apoio iniciou as atividades em sala regular às duas alunas uma semana após o início das aulas regulares.

No primeiro semestre de 2024, A NUMEEI realizou três formações pedagógicas para os profissionais de apoio atuantes na área da educação especial no município. A construção de conhecimentos sólidos sobre o Planejamento Educacional Individualizado depende diretamente das formações continuadas. Kassar, 2015 et aliae Redig (2017, pág. 36):

> não podemos nos esquecer de que a formação do professor em Educação Especial e inclusiva é de fundamental importância e que o campo da educação posiciona-se,

[6] O atendimento educacional especializado de professor ou profissional de apoio está prevista na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, na Lei 12.764/2012 e na Lei 13.146/2015 e tem a função de exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades, em instituições privadas e públicas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

atualmente, diante de alguns desafios no que concerne à formação de docentes.

A primeira formação, realizada em 26 de março de 2024, tratou dos direitos e deveres de alunos, familiares, professores e gestores na educação especial.

A segunda formação realizada em 08 de abril do mesmo ano tratou da apresentação do formulário do PEI que seria utilizado no ano letivo no município. Foram apresentados os 03 níveis do PEI e de como deveria ser realizado, de forma sucinta, o seu preenchimento. No entanto, não foi realizada demonstração prática do formulário e nem foi informado do uso de ferramentas de sondagem. Segundo o Parecer CNE/CBE n.º 50/2023 o PEI deve ser elaborado em, no máximo, 30 dias após o começo das aulas para que o aluno não tenha prejuízo acadêmico. No entanto, no nunicípio de Miranda, somente em abril foi realizado o curso para elaboração do Plano.

A terceira capacitação ocorreu no dia 03 maio de 2024 e teve como roteiro o uso do diário de bordo, a adaptação de conteúdo e o papel do profissional de apoio.

Observa-se pelas formações o cumprimento do inciso XI do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 que prevê a preparação desses profissionais para atuação:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

Após esse terceiro encontro, por duas ocasiões os profissionais do NUMEEI, realizaram visitas técnicas a escola ABC para o esclarecimento de dúvidas, orientações a professores regentes e profissionais de apoio referentes ao preenchimento do PEI.

Vale destacar que, no início do ano letivo, a Professora 1 realizou espontaneamente um levantamento referente as informações médicas, avaliação diagnóstica e relatório de desenvolvimento do ano letivo anterior, das alunas. De acordo com as informações obtidas realizou-se diversas pesquisas e estudos quanto as necessidades educacionais e desenvolvimento no ano anterior, tendo como base os “Níveis de planejamento do PEI” (Glat e Plestch, 2013) conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas fortes e fracas do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada om as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atenderão aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Glat e Plestch (2023, p. 26).

É importante esclarecer que as escolas não possuem uma coordenadora da educação especial, sendo as profissionais de apoio atendidas pela coordenação geral, na medida do possível.

Após as formações pedagógicas, surgiu a necessidade de realizar a sondagem dos aspectos sociais, que segundo Favacho, Teixeira e Júnior (2021, p. 354):

> Essa etapa serve também para identificar em qual nível de conhecimento o (a) aluno (a) se encontra, se está compatível com a série na qual está matriculado, cuja informação será importante durante a ministração dos conteúdos de ensino da sala comum e a elaboração das atividades de ensino.

A realização dessa sondagem forneceu informações essenciais sobre o desenvolvimento do aluno em diferentes áreas, como habilidades pedagógicas, aspectos sociais, emocionais e comportamentais, contexto familiar e cultural e formam a base para a elaboração de um PEI personalizado e eficaz, que considere as características individuais de cada aluno.

A sondagem diagnóstica foi implementada após as atividades letivas diárias, estendendo-se por um período aproximado de 30 dias. A necessidade de um cronograma mais longo decorreu do cansaço e da diminuição do engajamento demonstrados pelas duas alunas ao final do dia letivo. Diante dessa dificuldade, foram necessárias adaptações na aplicação da sondagem, buscando momentos mais propícios para garantir a qualidade das informações coletadas.

A aluna AA, com baixa visão e paralisia cerebral, encontra-se nos primeiros passos da alfabetização, demonstrando habilidade na leitura de palavras simples e iniciando a produção textual. A aluna está aprofundando seus conhecimentos matemáticos, explorando a escrita dos números e as operações de adição e subtração. Diante da falta de materiais didáticos adaptados, a professora 1 desenvolveu atividades personalizadas no caderno e utilizando recursos concretos para auxiliar a aprendizagem. A avó materna, principal cuidadora da aluna, e importante parceira no processo, colabora na fixação do conteúdo por meio da leitura diária em casa. Embora essa abordagem tenha se mostrado eficaz na consolidação dos conhecimentos, a professora observou que a aluna apresenta dificuldades em progredir na escrita, indicando a necessidade de novas estratégias.

A aluna NN, portadora de transtorno de déficit de atenção e transtorno misto de habilidades escolares, apresenta dificuldades de atenção, memória de curto e longo prazo. Na leitura, demonstra dificuldades na nomeação das letras do alfabeto. Ainda não realiza leitura fluente e não estabelece relações fonográficas. Na escrita, é predominantemente copista e não produz textos autônomos. Em matemática, reconhece números e inicia a compreensão da sequência numérica. Demonstra progressos na operação de adição. A incompatibilidade da jornada de trabalho da mãe com os horários de estudo da aluna dificulta a assistência nas tarefas escolares.

O desenvolvimento da sondagem diagnóstica revelou-se uma experiência estressante e

solitária para a professora 1. A falta de um acompanhamento mais consistente e de orientações claras, a levou a construir o instrumento avaliativo de forma isolada. Esse isolamento exigiu um esforço individual considerável para superar os desafios da pesquisa e da construção do instrumento.

As avaliações diagnósticas das alunas AA e NN, realizadas pela professora 1, não passaram por análise da NUMEEI, apesar de sua relevância. Após a realização da sondagem foi possível iniciar a elaboração do PEI para as duas alunas atendidas pela professora 1.

A professora 1 concluiu o PEI após realizar uma profunda investigação teórica, aliada à prática da sondagem diagnóstica e às diretrizes da NUMEEI. O formulário proposto pela NUMEEI, possui um maior detalhamento do que os níveis apresentados por Glat e Plestch, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos. Relatório inicial Uso de linguagem de comunicação, interação social e recíproca, comportamentos específicos, foco de interesse na escola, uso da lingagem e uso da matemática. Informações clínico/terapeuticas e uso de medicamentos. Avaliação das áreas fortes e fracas do aluno nas áreas cognitivas (percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico), motora (desenvolvimento e capacidade motora) e social/pessoal (emotiva, afetiva e social)
Nível II Avaliação	Planejamento pedagógico por disciplina
Nível III Intervenção	Relatório bimestral (visa compartilhar o processo de desenvolvimento do aluno, baseando-se nas observações e registros diários das experiências vividas no bimestre.

Fonte: Elaborado pelas autoras com informações do formulário do NUMEEI

Conforme Glat (2013, p. 85), o Plano Educacional Individualizado deve incluir informações como: nome completo do aluno, idade, tempo de escolarização, habilidades já desenvolvidas, dificuldades de aprendizagem, objetivos educacionais específicos, metas a serem alcançadas e prazos, recursos e adaptações curriculares necessárias, além de identificar os profissionais envolvidos na elaboração e acompanhamento do plano.

Quanto aos resultados na escola ABC, a professora 1 constatou que a maioria dos professores e profissionais de apoio da escola, a desconhecem as metodologias para a sondagem diagnóstica. E que, mesmo com as formações continuadas, ainda possuem dificuldades práticas na elaboração do PEI e na realização de atividades adaptadas.

De acordo com Castro, 2002, apud Boligon et al., 2013, "[...] os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos

da inclusão" [...].

Quanto as principais experiências vivenciadas, foi observado que as ações do NUMEEI junto aos professores da área da educação especial deveriam ocorrer não só no início do ano letivo, mas também no decorrer dele. Seria interessante se o setor da Secretaria buscasse articulação com outras instituições que trabalham com educação especial e inclusão como universidades, organizações da sociedade civil e outros órgãos públicos, a fim de trocar experiências e buscar soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

A ausência de um feedback do NUMEEI sobre as metodologias pedagógicas apresentadas nos PEIs construídos no término do primeiro semestre foi uma lacuna no processo avaliativo. Essa falta de retorno poderia ter prejudicado a qualidade das atividades desenvolvidas com as alunas. Contudo, a realização de uma nova sondagem diagnóstica pela professora 1 no início do segundo semestre, com o objetivo de ajustar o PEI para o terceiro bimestre, mitigou os impactos dessa ausência. Embora os resultados das atividades tenham sido positivos, a importância do ciclo análise-correção-feedback para a melhoria contínua do processo pedagógico não pode ser subestimada.

Também é importante enfatizar a importância da colaboração do corpo docente da Escola ABC uma vez que houve um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional por meio da troca de experiências dos profissionais que atuam com educação especial.

3.2 Relato da Experiência: Vivência Prática na Construção do PEI na Escola XYZ

A prática de experiência se deu no contexto de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, na cidade de Campo Grande MS que será identificada como escola XYZ. A professora é graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Especial e Psicopedagogia. Tem 7 anos de docência, sendo 3 deles dedicados à Educaçao Especial, atualmente estou na função de Assistente Educacional Inclusivo (AEI). Na formação acadêmica a exigência limitada ao Magistério ou Normal Médio indica que o foco está em proporcionar apoio prático e funcional no dia dia a dia escolar, mais do que intervenção pedagógica especializada.

O município de Campo Grande regulamentou atendimento educacional ao público da educação especial por meio da Resolução n. 188, de 5 de novembro de 2018, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. De acordo com Gomes, Nogueira e Sousa (2023, p. 25), como serviços e recursos oferecidos para esse público tem-se: "profissional de apoio escolar, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador, sala de recursos multifuncionais, adequações de livros e atividades em Braille ou fonte ampliada, avaliação funcional da visão, entre outros", além do acompanhamento da Equipe Técnica

de Acompanhamento Educacional Especializado (ETAEE).

As autoras identificaram que na Rede Municipal de Ensino em 2023, tinham-se 4.035 alunos matriculados sendo que o maior número é com autismo 2.095, seguidos de 1.498 com deficiência intelectual, e 7 com altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais é ofertado em 79 salas distribuídas nas escolas municipais (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023). As funções do professor das salas de recursos multifuncionais segundo o Art. 17 da Resolução nº 188/2012, são: desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acesibilidade, conduzir o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, acompanhar o desenvolvimento e superar barreiras dos alunos, garantir o atendimento educacional especializado, promover a inclusão escolar, entre outros.

O serviço de apoio pedagógico especializado é realizado por professores tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa, pelo auxiliar pedagógico especializado, que de acordo com a Resolução 188/2018, Art. 25 "é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino" (Campo Grande, 2018) e, também, pelo assistente educacional inclusivo que tem as mesmas atribuições do auxiliar pedagógico especializado e ficam sob orientação e supervisão de um professor.

Em 2023, a Rede Municipal de Ensino tinha "1.025 Assistentes educacionais inclusivos (AEI) 153 Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e 150 assistentes educacionais infantis e 30 estagiários que realizam o atendimento de auxiliar ou apoio ao professor regente em classes comuns do ensino regular" (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023, p. 26).

Em fevereiro de 2024, foi criado no município o Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva da REME, e regulamentado pela Resolução nº 252/2024 com o objetivo de

> I – desenvolver a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e promover práticas educacionais inclusivas; II – coordenar os atendimentos prestados aos alunos, público alvo da educação especial, por seus projetos específicos; III – acompanhar a formação continuada em educação especial dos profissionais da educação; IV – promover estudos, debates e palestras sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; V – emitir parecer sobre a necessidade dos serviços de apoio e recursos de acessibilidade nas instituições de ensino da REME; VI – orientar as famílias e/ou responsável quanto ao conhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos; à responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados; à necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos (Campo Grande, 2024).

Outro documento importante que regulamenta a Educação especial no município é a Deliberação do Conselho Municipal de Educação, CME/CG/MS N. 2.984, de 12 de setembro de 2023 que, Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento,

altas habilidades ou superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o Sistema Municipal de Ensino. No Art. 11 afirma a responsabilidade da mantenedora e/ou instituição de ensino, em prever e prover: corpo docente capacitado; distribuição dos alunos pelas classes comuns; adequação dos procedimentos metodológicos e recursos; medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de instrumentos organizados, a partir do Plano Educacional Individualizado-PEI, elaborado em consonância com o Referencial Curricular; profissionais de apoio escolar; salas de recursos multifuncionais, entre outros. (Campo Grande, 2023).

De acordo com o Censo Escolar 2023, a Escola XYZ Municipal de Campo Grande MS, tem 1.374 alunos matriculados do grupo 5 da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1 e 2. Desses 58 são alunos público da educação especial (Campo Grande, 2023). 15 estudantes frequentam o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, realizado por professora graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial.

A Professora da escola XYZ, na função de Assistente Educacional Inclusiva, atende dois estudantes da educação especial, sendo um matriculado no 1° ano, período matutino, com 6 anos com Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outro do 3° ano, período vespertino, com 8 anos de idade com Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e Deficiência Intelectual Moderada.

As orientações e acompanhamento do atendimento educacional realizado pela AEI são de responsabilidade da Equipe Técnica de Acompanhamento Educacional Especializado, da professora da sala de Recursos Multifuncionais. A profissional da ETAEE é responsável por:

> emitir pareceres quanto à necessidade e os tipos de apoios e de acompanhamento pedagógico; acompanhar e orientar os serviços oferecidos nas unidades escolares; realizar formação continuada nas unidades de ensino sobre a educação especial; verificar e direcionar o acompanhamento das clínicas especializadas no atendimento multiprofissional oferecido ao público da educação especial nas unidades de ensino, entre outros (Gomes, Nogueira e Sousa, 2023, p. 26).

Além de identificar as necessidades específicas de cada aluno, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, orienta professores, acompanha a implementação de estratégias inclusivas na escola e o orienta sobre os documentos a serem preenchidos.

As aulas na Rede Municipal de Ensino, iniciaram-se em 15 de fevereiro de 2024 e a professora iniciou as atividades em sala regular como profissional de apoio aos dois estudantes da educação especial, no dia 07 de março.

No primeiro semestre de 2024 foram realizadas quatro formações pedagógicas para os

profissionais atuantes na área da Educação Especial na escola XYZ. A primeira formação, realizada em 01 de agosto de 2024, abordou sobre o preenchimento dos instrumentos pedagógicos[7]. A segunda formação foi realizada nos dias 28 e 29 de agosto, com orientações sobre adaptação das atividades de acordo com as necessidades dos alunos. A terceira capacitação ocorreu no dia 30 de setembro, com o tema Transtornos e Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Opositor Desafiador.

A participação nas formações continuadas, possibilitou a profissional realizar estudos e pesquisas sobre as condições de seus alunos, suas características e necessidades por meio da sondagem diagnostica. A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) baseou-se nos dados coletados por meio de instrumentos pedagógicos preenchidos pelo Assistente Educacional Inclusivo (AEI) e validados pelo Técnico da Educação Especial. O PEI, revisado semestralmente, orienta a adaptação das atividades ás demandas dos estudantes, com foco no desenvolvimento de competências e na superação de dificuldades.

Entre os instrumentos utilizados, destacam-se:

- Ficha TEA: ferramenta para acompanhamento contínuo do estudante com transtorno Espectro Autista;
- Diário de bordo: registro contínuo das atividades pedagógicas realizadas;
- Relatório semestral de evolução: documento elaborado a partir da análise das estratégias pedagógicas aplicadas.

Os documentos pedagógicos são corrigidos e orientandos pelo Técnico da Educação Especial que visita a escola semanalmente, garantindo que estejam alinhados aos objetivos definidos no PEI.

Alguns professores da escola XYZ já possuem formação em educação especial e demonstram familiaridade com os instrumentos mencionados. Isso contribuem para uma abordagem mais estruturada no acompanhamento dos estudantes.

Também é importante enfatizar a importância da colaboração do corpo docente da Escola XYZ no fortalecimento do processo educacional inclusivo. Essa colaboração foi possível graças a um esforço conjunto, que inclui a troca de experiências, reflexões coletivas e o compartilhamento de práticas pedagógicas efetivas entre os professores e demais profissionais que atuam na educação especial.

[7] Os profissionais que atuam na Rede Municipal de Campo Grande/MS, preenchem os instrumentos: diário de bordo e ficha do TEA, PEI, Sondagem e o Relatório semestral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou investigar o papel do PEI na inclusão do estudante público da educação especial, e teve como objetivos específicos identificar as políticas educacionais ofertadas ao público da educação especial e verificar a importância da formação continuada dos profissionais que atuam no atendimento à educação especial.

A coleta de dados para este estudo se deu por meio pesquisa documental e bibliográfica, além dos Relatos de Experiência realizador por duas professoras de apoio que atuam na rede municipal de ensino de Miranda e Campo Grande e que constituíram a principal fonte de dados para este estudo.

No município de Miranda, na escola ABC, houve a formação continuada sobre a elaboração de PEIs para professores de apoio. Após a elaboração dos PEIs e seu encaminhamento ao NUMEEI para análise, não houve o feedback necessário sobre a conformidade dos documentos. Essa ausência de retorno só não comprometeu a sistematização do processo e efetiva implementação dos PEIs porque a professora 1 fez nova sondagem diagnóstica no início do 2º bimestre e redirecionou suas atividades em relação as duas alunas atendidas

Diferentemente da Escola ABC, a Escola XYZ, localizada em Campo Grande, apresentou um processo de elaboração e implementação do PEI mais estruturado. Os professores de apoio recebem treinamentos regulares para a utilização dos formulários específicos, e os PEIs elaborados são encaminhados periodicamente à ETAEE para análise e validação. Após as devidas correções, os planejamentos retornam às professoras para sua implementação. Essa rotina demonstra um alto grau de sistematização e comprometimento com a qualidade do processo.

Pelos documentos municipais, percebe-se a garantia da elaboração do PEI, no entanto, não há esclarecimento sobre a quem compete essa função, nem como deve ser elaborado, impossibilitando assim, a exigência da participação do professor regente de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 50/2023 “é responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades pedagógicas de toda a turma. [...]garantir a acessibilidade curricular e metodológica, como a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa[...]” (Brasil, 2023). Nesse sentido, a função da elaboração do PEI fica sob responsabilidade do profissional de apoio que em sua maioria não tem formação superior, comprometendo assim a aprendizagem do aluno que necessidade de intervenções individuais planejadas pelo PEI. Conforme Valadão (2010, p. 106), “parece ser imperativo que a obrigatoriedade do PEI tenha embasamento legal, caso contrário, é forte a possibilidade de que ele não seja cumprido”.

Na construção desse estudo foi possível verificar que a legislação brasileira oferece uma sólida proteção legal à educação inclusiva. E que mesmo sem citar o PEI nominalmente, fundamenta o direito ao atendimento educacional especializado, o que, na prática, exige a elaboração de planos individualizados.

O estudo revelou que a Secretaria de Educação de Miranda e Campo Grande desenvolvem políticas educacionais para garantir a inclusão escolar do público da educação especial, como a criação de centros especializados, com equipes técnicas especializadas, a realização de formação continuada para os profissionais da educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais, no entanto, é necessário criar programas de formação continuada para os demais profissionais e professores das escolas, pois a inclusão escolar para que realmente aconteça, deve envolver a todos.

Bassi, Brito & Neres (2024) et al, destaca a importância da formação continuada dos educadores como um fator crucial para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que capacita os professores a desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Também Glat & Pletsch, 2011, pag. 13, apud Glat et aliae 2012 (pág. 87) afirma:

> A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o "saber" e o "saber fazer". Quanto ao tipo de "saber", sugerem que formação deve promover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequado à diversidade do alunado. Em relação ao "saber fazer", consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Nas escolas do Município de Miranda, inclusive na escola ABC, foi realizada uma formação continuada com os professores e os professores de apoio, em conjunto, com o objetivo de refletir sobre a prática de construção do PEI. Mas uma fala constante dos professores foi a falta de conhecimento para a elaboração do PEI.

A implementação de políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência enfrenta diversos obstáculos, como apontam Pletsch e Braun, 2015 apud Redig, 2017. Uma das principais dificuldades reside na formação inadequada dos professores. As autoras destacam a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para atender às necessidades desses alunos, bem como a formação insuficiente dos professores da Educação Especial para atuar em sala de aula comum e em colaboração com os regentes. Redig, 2010, apud Redig, 2017, complementa essa análise, argumentando que a formação dos professores especialistas também precisa ser aprimorada para atender às singularidades de cada aluno com deficiência.

Com relação aos relatos de experiências vivenciados nas escolas ABC e XYZ, foi possível constatar, por parte dos profissionais da educação especial, o entendimento sobre a relevância do PEI o que resultou em empenho do grupo para realizar de forma colaborativa a elaboração do PEI, no entanto, percebe-se a responsabilidade e sensação de solidão em sala de aula nesta ação.

Também foi constatado que enquanto a Escola XYZ demonstrou ter um processo bem definido para a elaboração do PEI, a Escola ABC ainda não havia estruturado essa etapa de forma sistemática. Além disso, também é necessário o PEI seja um documento que esteja incluído na cultura, algo que ainda não se efetivou na escola ABC, conforme solicitado Hudson e Borges *et al* (2020) assim como o debate sobre as responsabilidades, a diferenciação no ensino e as adaptações do currículo.

Este estudo abre caminho para futuras pesquisas que busquem analisar o desempenho acadêmico dos alunos após a sistematização do PEI. Isso permitiria a análise dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, documentos que sintetizam o progresso dos estudantes ao longo do ano para que sejam elaborados em conjunto por professores, profissionais de apoio e familiares.

5. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. Disponível em < https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. de; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas**. Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1015–1034, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329>. Acesso em: 28 maio. 2024.

BOLIGON, A. A.; PINTON, L.; SANCHES, F.; BRIDI, F. Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 33–42, 2013. DOI: 10.5902/2176217110906. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10906. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 50/2023**. Dispõe sobre orientações específicas para o Público Alvo da Educação Especial: Atendimento de Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 maio.2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 maio. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB. – Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 28 de maio. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em 05 jun. 2024.

CAMPO GRANDE, **Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, 2018.

CAMPO GRANDE, Resolução SEMED n. 252 de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva (CMEEI), para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME), e dá outras providências. **Diogrande n. 7.455 de 10 de abril de 2024**. Campo Grande, MS, 2024.

Portal do Inep: **https://www.gov.br/inep/pt-brSite do Censo Escolar:** https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolarVídeos do Educacenso no Youtube (Playlist Censo Escolar 2023):

FAVACHO, M. de S.; TEIXEIRA, S. R. dos S.; JÚNIOR, O. S. P. M. O processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos vinculados à educação especial nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114047. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114047. >. Acesso em: 27 ago. 2024.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Organização Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
200 p.

GOMES, V. L. G.; NOGUEIRA, L. B. V.; SOUSA, R. de C. **ANAIS "Educação Especial por Valores e Inclusiva" do I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva e no VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva.** v. 1 n. 1 (2023). Aquidauana, MS, 2023. Disponível em:<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/issue/view/920>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HUDSON, B. C. da S., & BORGES, A. A. P. (2020). A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação** Especial, *33*, e55/ 1–26. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X47967> Acesso em: 28 maio. 2024.

MIRANDA. Decreto Nº 2770, de 26 de novembro de 2019. Dispõe sobre a implementação de equipe multidisciplinar à educação especial inclusiva no âmbito da educação-SEMEC e dá outras providências. Miranda, MS: Diário Oficial, 2019.

MIRANDA. Projeto Político Pedagógico. Escola Municial Urbana Estanislau Bosssay, 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 5 mai. 2024.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A.de C.; DUTRA, F. B. da S.. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?**Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328. Acesso em: 5 dez. 2024.

VALADÃO, G. T. **Individual education plan used in special education: Official proposals adopted by Italu**, France, Unted Strates, and Spain. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em: 07 nov.20254

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF A READING FAMILY IN CHILDREN'S LITERACY

Flávio Augusto Gomes Rosendo[1]
Helena Valéria de Souza[2]
Neandro Costa Conceição[3]
Lovânia Rehrig Teixeira[4]

RESUMO

O trabalho alinha-se às pesquisas relacionadas à alfabetização e ao letramento, especificamente, à formação de leitores. Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), extraídos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2022, evidenciam que o Brasil não é um país de leitores. O PISA constatou, em alunos brasileiros, grandes defasagens em competências essenciais à compreensão leitora. As dificuldades de leitura têm causas diversas e não se restringem aos muros da escola, há fatores sociais e políticos que impactam na formação de leitores. A decodificação da língua, embora indispensável, não é condição bastante à formação do leitor, tendo em vista que a leitura de mundo precede a leitura de palavras. Sem que a língua seja compreendida concretamente, nas diversas situações de uso social, a atribuição de sentidos à palavra estará incompleta, na medida em que, por fenômenos pragmáticos, o sentido excede a definição semântica e encontra ancoragem no contexto. O letramento emergente lúdico ombreia a alfabetização, porquanto a criança, ao mesmo tempo em que decodifica o alfabeto, atribui à palavra o sentido que conseguiu depreender do contexto em que foi aplicada. A leitura de mundo começa para a criança antes mesmo do início da vida escolar, ocorre em família. Haja vista que crianças nascidas em famílias leitoras tendem a absorver o gosto e os

[1] Bacharel em Direito (UFMG), licenciado em Letras/Português (UFMG), especialista em Direito (PUC-MINAS) e em Educação (USP, UFSCAR), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, flavioesperanto@gmail.com
[2] Licenciada em Pedagogia (FAFITO), pós-graduada em Educação à Distância (UNIMONTES), pós-graduada em Docência do Ensino Superior (UNICESUMAR), pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica(Bookplay), pós-graduação em Tutoria à Distância(FACULDADES DOCTUM), pós-graduada em Gestão Escolar (Bookplay), estudante da Pós-graduação em Neurociência (Bookplay), Práticas Pedagógicas(UFOP), especialização em Didática, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais (EDPETE) – EAD/UFVJM Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, valeriaprofessora1122@gmail.com
[3] Bacharel em Administração (UNESA), licenciado em Artes Visuais (UFES), licenciado em Pedagogia (UNESA), Especialista em Informática na Educação (IFES), Especialista EaD e m Educação Digital (UNEB), especialista em Tutoria em Educação à Distância (UFMS), pós-graduado em Aperfeiçoamento em Gestão da Educação Inclusiva na Era do Acesso Digital (UFJF), pós-graduado em Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (IFES) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, neandro.costa@gmail.com
[4] Mestre em Linguística, Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras da Universidade Tecnológica do Paraná - Campus Pato Branco – PR. E-mail: lovania.teixeira@ufms.br

hábitos de leitura observados em casa, é plausível que o déficit nas habilidades de leitura dos alunos aponte, em alguma medida, para a diminuição do número de famílias leitoras ou de seus hábitos de leitura. Este estudo, de base documental, visa a projetar luzes sobre a grande influência que as famílias exercem na formação de hábitos de leitura. Para tanto, foram realizadas análises quantitativa e qualitativa dos dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência) na 5ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com base em 2019, que realizou, em 208 municípios de todo o país, entrevista domiciliar com 8.076 pessoas, com idade igual ou superior a 05 anos, alfabetizadas ou não, para definição do perfil de leitores no Brasil. Paralelamente, em revisão bibliográfica, foram levantadas bases doutrinárias que corroboram a importância das famílias na formação do leitor. Ao final, ter-se-á demonstrado que a alfabetização e o letramento são processos de aquisição da leitura e escrita que, em razão da grande influência do meio familiar, não podem ser limitados à escola.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Família. Formação. Leitor.

ABSTRACT

This paper is in line with research related to literacy, specifically on the formation of readers. Data from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), extracted from the Program for International Student Assessment (PISA), in 2022, show that Brazil is not a country of readers. PISA found that Brazilian students have large gaps in skills essential to reading comprehension. Reading difficulties have diverse causes and are not restricted to the walls of the school; there are social and political factors that impact the formation of readers. Decoding the language, although essential, is not a sufficient condition for the formation of a reader, given that reading the world precedes reading words. If the language is not understood in real situations of social use, the attribution of meanings to the word will be incomplete, since, due to pragmatic phenomena, the meaning exceeds the semantic definition and is based on the context. Playful emergent literacy and decoding the language comes together as child attributes to the word the meaning that he or she was able to infer from the context in which it was used. Children begin reading about the world even before they start school; it happens in their families. Given that children born into reading families tend to absorb the taste and habits of reading observed at home, it is plausible that the deficit in students' reading skills points, to some extent, to a decrease in the number of reading families or their reading habits. This study, based on documents, aims to shed light on the great influence that families have on the formation of reading habits. For this purpose, quantitative and qualitative analyses were carried out on data obtained by the Brazilian Institute of Public Opinion and Statistics (IBOPE Inteligência) in the 5th Edition of the Portraits of Reading in Brazil survey, based on 2019, which conducted home interviews with 8,076 people aged 5 or over, literate or not, in 208 cities across the country, to define the profile of readers in Brazil. At the same time, in a bibliographic review, doctrinal bases were raised that corroborate the importance of families in the formation of readers. In the end, it will have been demonstrated that literacy is a process of acquiring reading and writing that, due to the great influence of the family environment, cannot be limited to school.

Key words: Literacy. Reading. Family. Formation. Reader.

1. INTRODUÇÃO

Dados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment, PISA), em 2022, evidenciam que o Brasil não é um país de leitores. O exame ocorre a cada 03 anos e avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos. O desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 410 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE, estimada em 487.

Segundo estatística do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), submeteram-se ao PISA (2022) 10.798 estudantes, provenientes de 599 escolas das redes pública e privada. Dos estudantes avaliados no Brasil, 73,1% são oriundos da rede estadual, 81,9% encontram-se no Ensino Médio, 96,5% das escolas estão situadas em áreas urbanas e 76,4% das escolas localizam-se no interior[5].

Os resultados do Brasil no PISA em 2022, quando comparados à edição de 2019, demonstram piora na média de proficiência de seus próprios estudantes (de 413 para 410), assim como de seus estudantes em comparação com os de outros países membros da OCDE (de 487 para 476).

Em termos comparativos com países vizinhos, o desempenho médio de 410 pontos em leitura posiciona o Brasil à frente da Argentina (401 pontos), em equivalência estatística com Colômbia (409 pontos) e Peru (408 pontos) e atrás de Chile (448) e Uruguai (430)[6].

As médias deixaram o Governo, educadores e pais alarmados, tendo em vista que metade dos estudantes brasileiros teve baixo desempenho em leitura, enquanto, nos demais países, o percentual foi de 26% dos estudantes. Outrossim, 2% dos alunos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura, número considerado baixo em relação aos 7% observados entre os demais participantes[7].

Dentre os diversos fatores que teriam impactado negativamente os resultados, a Pandemia de COVID-19, com o consequente fechamento das escolas, teria sido a mais determinante. A solução passa por muitos caminhos. Para Andreas Schleicher, Diretor de Educação da OCDE, “é necessário ter professores que acompanhem as trajetórias desses

[5] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022. Acesso em: 02 jun. 2024.
[6] Idem.
[7] Ibidem.

estudantes, além de fortalecer o envolvimento entre famílias e o ambiente escolar"[8].

As famílias exercem, induvidosamente, grande influência em todo o percurso escolar, mas, sobretudo, nas fases iniciais da educação, quando se criam as bases para formação do público leitor. A alfabetização é período fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Nessa fase, é mister que a família esteja presente e atuando no processo de aprendizagem, pois desempenha papel essencial no estímulo e na motivação dos leitores em formação (Freire, 1996).

Este estudo analisará a relevância das famílias na formação de leitores, cuja atuação poderá ser decisiva no processo de elevação da proficiência em leitura. Cuida-se de estudo exploratório, com abordagem qualitativa, baseado em pesquisa estatística e documental dos resultados da 5ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com base em 2019 e publicação em 2020, pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência).

Outrossim, levantamento bibliográfico estabelecerá o constructo teórico a corroborar as evidências coletadas tanto no PISA (2022) quanto pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), no que concerne à relevância da família para a formação de leitores.

2. O PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO

A 5ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com base em 2019 e publicação em 2020, pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência), realizou, em 208 municípios de todo o país, entrevista domiciliar com 8.076 pessoas, com idade igual ou superior a 05 anos, alfabetizadas ou não, para definição do perfil de leitores no Brasil.

Para tanto, o IBOPE Inteligência conceituou como leitor "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses", enquanto por não leitor foi entendido "aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses". Segundo essas definições e com base nos resultados obtidos, o Brasil não se revela um país de leitores.

Com efeito, 6.078 pessoas, dentre as 8.076 entrevistadas, não estavam lendo nenhum livro ao tempo da pesquisa. Não se lembravam do último livro lido 182 pessoas. Apenas 15,5% dos entrevistados estavam lendo um livro e indicaram o respectivo título.

A teor do levantamento estatístico, o público de leitores, no Brasil, é constituído,

[8] Ibidem.

majoritariamente, pelo gênero feminino (59%), com idade entre 05 e 24 anos (41,8%), vinculados a instituições de ensino, seja no Fundamental I (21,1%), Fundamental II (23,3%), Ensino Médio (34,5%) ou Ensino Superior (21,1%). Esses dados evidenciam que a maior parte do público leitor é composta por crianças e jovens, o que sugere que a leitura está muito associada à escolarização, vale dizer, aos conteúdos ofertados em sala de aula, demandados em trabalhos e pesquisas, normalmente, com fim avaliativo. Via de consequência, observa-se decréscimo do número de leitores entre aqueles que se encontram fora das instituições de ensino, supostamente, em razão da conclusão dos estudos, da evasão escolar ou de atividade laboral.

A penetração de livros nos últimos 3 meses foi um dos marcadores mais impactantes da pesquisa. Tendo em vista os livros lidos inteiramente, o número de leitores é de apenas 31% da população brasileira, enquanto 45% leram partes de livros. Quanto à motivação, 13% da população brasileira leram livros (total ou parcialmente) por indicação da escola, enquanto 47% leram livros (total ou parcialmente) por vontade própria.

A série histórica do IBOPE Inteligência, com base na mesma metodologia, compõe-se de 03 períodos de apuração (2011 – 2015 – 2019). De 2011 a 2015, observou-se elevação de 16,6 milhões de leitores, embora no período seguinte, de 2015 a 2019, houve perda de 4,6 milhões de leitores. A inversão do movimento de crescimento de leitores para o de redução suscita justificadas preocupações, porquanto essa tendência também atinge crianças e jovens em idade escolar. Considerados as bases pesquisadas em 2015 e 2019, verificou-se redução do número de leitores em todas as classes sociais: 0,2% (A), 2,4% (B), 2,3% (C), 0,6% (D/E). Embora especulativa, é plausível a hipótese de que o tempo livre, outrora dedicado a leituras, esteja sendo consumido, preferencialmente, em acessos a conteúdos na internet, sobretudo, em redes sociais.

Dentre as crianças entrevistas (05 a 10 anos), 65% alegaram que não sabem ler, o que, em tese, evidencia baixa escolaridade ou déficit de alfabetização e letramento emergente lúdico em família. Com efeito, tanto a dificuldade de decodificação da língua quanto a precária leitura de mundo obstam a interação entre o leitor e o texto e comprometem a atribuição de sentidos.

Cerca de 8% das crianças não gostam de ler. A leitura é atividade complexa que abrange diversos níveis de representação do pensamento. Ao contrário da fala, que é inata, a escrita é bem uma tecnologia que há de ser apreendida mediante laborioso processo de codificação e decodificação de ideias e atribuição de sentidos. Por se tratar de uma competência linguística, a aquisição da escrita postula tempo, exercício e repetição, o que, via

de regra, ocorre por meio dos estímulos e acompanhamento na escola, mas também incentivos familiares. Haja vista que crianças nascidas em famílias leitoras tendem a absorver o gosto e os hábitos de leitura observados em seus parentes, esse percentual sugere que tais crianças ou não estão inseridas em famílias leitoras ou também as famílias leitoras têm experimentado perdas em suas práticas de leitura e não mais influenciado crianças ao costume de ler.

Como razões residuais, 7% das crianças não têm tempo de ler e 5% preferem outras atividades à leitura. Também foram suscitadas como razões para a dificuldades de leitura a inexistência de bibliotecas próximas (4%), a falta de paciência para ler (2%) e sentir-se muito cansado para ler (1%), dentre outras.

Das crianças e jovens classificados como leitores, 51% (5 a 10 anos), 46% (11 a 13 anos) e 37% (14 a 17 anos) disseram que estavam lendo algum livro, de preferência, impressos em papel. O decréscimo de leitores à medida que progride a escolarização sugere que habilidades de leitura não teriam sido consolidadas a tempo e modo, razão pela qual, ao confrontarem textos mais complexos nas séries mais adiantadas, os jovens experimentariam crescentes dificuldades e correspondente desestímulo. Portanto, a reversão dessa tendência postula que, desde cedo, crianças sejam expostas a melhores experiências com livros, com os quais possam se afetar e criar laços. Com efeito, o letramento lúdico emergente criará nas crianças uma memória efetiva pelos livros e letras, evitando que seja sofrido o processo de alfabetização.

Para o desenvolvimento do letramento lúdico emergente, é necessária a criação de ambiente acolhedor e propício a experiências com livros. À criança importa manusear, brincar, encantar-se com os livros, seja por ilustrações, seja por belas histórias. Salas de múltiplas linguagens, com decoração atraente e objetos lúdicos, são opção de espaços para estímulo à leitura em escolas (Wolf, 2019).

A raiz do problema da formação de leitores está na infância. A infância deve ser vista e tratada, com redobrado carinho, pela escola, pelos educadores e pelos pais. Importa que as instâncias de governo tratem as questões conexas à criança e ao adolescente com prioridade absoluta, tal como preconizado no art. 227 da Constituição da República.

O investimento feito na infância propiciará fecunda colheita na juventude, quando os hábitos de leitura já estarão consolidados na parte inerente à vida do estudante.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A alfabetização é período fundamental para o desenvolvimento das habilidades de

leitura e escrita das crianças. Os pais, como primeiros educadores, desfrutam da possibilidade de introduzir livros na rotina dos filhos, compartilhar histórias fascinantes, incentivar a curiosidade e despertar o prazer pela leitura (Santos, 2021).

A começar pelo próprio exemplo, a família leitora demonstra o valor e a importância do ato de ler. Ao ver os pais dedicando regularmente tempo à leitura, as crianças percebem que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas uma prática enriquecedora e prazerosa, que se verificar no lar e perpassa a existência. A criança, inspirada nos exemplos dos familiares, cujos comportamentos passa a copiar, constata que a leitura é prática de vida e, por conseguinte, tende a não a encarar como mera obrigação a que somente se dedicaria em razão de cobranças.

O estímulo familiar, a par de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais, fortalece o vínculo afetivo entre pais e filhos. A importância de uma família leitora não decorre somente da quantidade de livros em casa, o engajamento no universo da leitura é o fator mais relevante. Isso pode ocorrer por meio de conversas sobre os livros lidos, visitas frequentes a bibliotecas e livrarias, participação em atividades culturais relacionadas à literatura, entre outros (Martins, 2020).

Susan Neuman e Tanya Kaefer (2018) destacam que o tempo dedicado à leitura em casa está diretamente associado ao desempenho escolar das crianças, sublinhando o impacto positivo de práticas leitoras dentro do contexto familiar. Crianças inseridas em ambiente de leitores tendem a apresentar melhor desempenho em leitura, escrita e compreensão de textos, além de desenvolverem maior capacidade de concentração, criatividade, imaginação e pensamento crítico, que são competências importantes ao sucesso escolar e pessoal. Por tais razões, bem compreender as práticas e características que envolvem uma família leitora é essencial para que os mesmos benefícios possam ser reproduzidos em outros lares, como forma de fomento a uma geração de leitores (Freire, 1989).

4. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

A alfabetização, induvidosamente, é marco essencial para o desenvolvimento de uma criança. A influência afetuosa, ativa e contínua da família leitora, nesse processo, é incontestavelmente relevante e tem por objetivo primordial criar na criança hábitos e gostos de leitura, que serão a base de suas experiências com textos (Moratti, 2000).

A compreensão dos importantes e variados aspectos da influência da família nos processos de aprendizagem e alfabetização das crianças torna possível a promoção de práticas

cada vez mais engajadas, participativas e efetivas de alfabetização (Oliveira, 2019). A família leitora, que dedica tempo e energia com as crianças, fortalece o convívio e desenvolve na criança desenvoltura na fala, quando essa for instigada a falar sobre o que leu, o que entendeu e como se posiciona em relação às histórias. Com efeito, os pais são aqueles de quem a criança primeiramente procura obter aprovação. Nas práticas de leitura, a criança, ao perceber que os pais lhe dedicam atenção, valorizam o que fala e revelam interesse em responder, ganha confiança; ao longo do tempo, essa confiança estará na base de sua autoestima, que será o pilar emocional necessário ao sucesso em diversas situações difíceis da vida. Portanto, os estímulos que se iniciam em singelos momentos de leitura, quando aplicados por família ativa e amorosa, verdadeiramente interessada na condução da aprendizagem, poderão resultar não apenas na formação do bom leitor como também do bom comunicador e do bom escritor em razão de suas habilidades narrativas.

Para atingir esses resultados, a família não há que ser limitar à mera recepção e transmissão de conhecimentos, mas atuar em parceria ativa e comprometida com a escola, a fim de proporcionar condições propícias à aprendizagem e à aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno da criança (Silva, 2020). Por meio de atividades lúdicas, leitura conjunta, estímulo à curiosidade e à criatividade, a família contribui, decisivamente, para despertar tanto o gosto pela leitura quanto pela escrita, assim favorecendo o processo de alfabetização. Para tanto, é muito importante que pais e responsáveis demonstrem interesse nos estudos das crianças e deles participem ativamente, estabelecendo um diálogo constante sobre o que foi aprendido, auxiliando-as nas atividades escolares.

Para que o processo de alfabetização e letramento seja ainda mais efetivo, é importante que a família se faça sempre presente, oferecendo suporte e encorajamento, assim como auxílio nas dificuldades. Erros devem ser encarados como etapas naturais do processo de aprendizagem, e, em vez de meramente repreenderem a criança, que desconhece a razão do erro, os pais devem auxiliá-la na construção do conhecimento até que o aprendizado se consolide (Soares, 2003).

Os familiares devem transmitir confiança nas capacidades da criança. A maneira como a criança lida com a dificuldade tende a se repetir em outros momentos para a solução de problemas da vida. Se a criança for desproporcionalmente admoestada em razão de um problema não resolvido ou adversidade não superada, tenderá a fechar-se emocionalmente como forma de defesa, tendo em vista que não entende o porquê da repreensão. Ao contrário, se for conduzida, com serenidade e respeito, a criança nutrirá confiança na orientação recebida e, em novos momentos de dificuldade, tenderá a aceitar a ajuda de outrem, na

medida em que, com base em suas experiências, a correção é vista como auxílio, não como mero reproche. Logo, ao assumir postura afetuosa e edificante, a família contribui significativamente para o desenvolvimento escolar, emocional, social e cognitivo das crianças, proporcionando-lhes base sólida para toda a sua trajetória de vida.

Haja vista que a família dispõe de meios para afetar positivamente a criança, sua participação no processo de alfabetização torna-se decisiva. A família é, por conseguinte, o principal alicerce ao desenvolvimento pleno, saudável e harmonioso da criança (Fernandes, 2022).

No processo de alfabetização infantil, a família não apenas valoriza e incentiva a leitura, mas também cria ambiente altamente propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança. A presença de uma variedade de livros em casa, disponíveis para serem explorados a qualquer momento, é característica comum às famílias leitoras. Além disso, a leitura em voz alta, em que as palavras ganham vida e despertam o interesse da criança, é outra prática incentivada por famílias dedicadas à literatura, haja vista que a língua é também musicalidade, ritmo, entonação.

Famílias que cultivam a leitura têm por hábito comentar as histórias lidas, propiciando visões distintas sobre a narrativa, discussão sobre os valores e conteúdos abordados nas obras, o que estimula a criatividade e a expressão verbal da criança. Essas práticas, a par de incentivarem o gosto pelos livros, fomentam a busca por informações e o desenvolvimento de saudável curiosidade intelectual.

Como consequência dos hábitos de leitura e discussão das obras, observa-se na criança inserida em família de leitores o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Por meio de atividades lúdicas e interativas, a família leitora torna a experiência de leitura ainda mais envolvente e prazerosa, despertando o gosto pelo conhecimento e pela descoberta de novas histórias (Teberosky, 2003).

Segundo Neuman e Kaefer (2018), a participação ativa dos pais no processo de alfabetização, apoiando e incentivando a criança a ler, contribui significativamente para a formação de um leitor competente e confiante. Portanto, é essencial que a família esteja envolvida no processo de alfabetização, criando ambiente favorável ao hábito de ler.

O protagonismo dos pais em atividades de leitura, como contar histórias antes de dormir, explorar livros juntos e encorajar a criança a ler em voz alta, amplia as oportunidades de aprendizado e enriquece a experiência educacional. Os momentos compartilhados em família fortalecem os laços afetivos, promovem a comunicação e estimulam a imaginação e criatividade das crianças.

O hábito de ler proporciona às crianças a ampliação do imaginário, na medida em que, ao se identificarem com personagens, fantasiam viver as mesmas aventuras, copiam-lhes o caráter, experimentam situações tão variadas quantas forem as histórias. Pais e filhos podem explorar diferentes universos, viajar por diferentes épocas e culturas, e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Através das histórias, as crianças podem compreender diferentes perspectivas e refletir sobre suas próprias experiências. A leitura em família estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de pensar criticamente, preparando as crianças para enfrentar desafios e tomar decisões.

Portanto, cultivar o hábito de leitura em família é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao valorizar e incentivar a leitura, as famílias contribuem tanto para o enriquecimento individual quanto para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural (Smolka**,** 1993).

5. DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

As principais dificuldades enfrentadas pelas famílias na promoção da alfabetização decorrem da falta de tempo, em razão das responsabilidades no trabalho, da escassez de recursos financeiros para adquirir materiais educativos, da dificuldade em conciliar múltiplas tarefas diárias, da falta de preparo para auxiliar no processo de aprendizagem da criança e da falta de acesso a livros e materiais didáticos adequados.

Todas essas barreiras impõem desafios significativos para a família e podem impactar negativamente no desenvolvimento da alfabetização da criança. Possível solução a esse problema consiste na organização de horários específicos para a leitura em família, a despeito das agendas frequentemente sobrecarregadas (Chall, 1983).

A falta de acesso a materiais de leitura de qualidade é outro problema recorrente. A busca por bibliotecas públicas, as trocas de livros com outras famílias são soluções viáveis. O estímulo à leitura é beneficiado pela criação de ambiente aconchegante em casa. Isso ocorre amiúde por meio da organização de um recanto de livros, com estantes acessíveis e almofadas confortáveis para os momentos de leitura em família. A variedade de livros e de materiais de leitura também pode aguçar o interesse e o prazer pela leitura (Trelease, 2013).

É conveniente que os pais sejam modelos de leitura para seus filhos. Ao ver os pais lendo regularmente, as crianças são incentivadas a lhes seguir o exemplo, o que facilitará o desenvolvimento de hábitos de leitura. Ler em voz alta para os filhos também pode ser uma ótima maneira de estimular o gosto pela leitura e fortalecer os vínculos familiares.

Outra opção criativa consiste na participação de atividades relacionadas à leitura em comunidade, como clubes de leitura, saraus ou eventos literários. Programas dessa natureza dão ensejo a que as crianças experimentem a leitura de forma interativa e compartilhem suas percepções. Dessa forma, a leitura eficaz em casa se torna uma realidade, proporcionando benefícios duradouros para toda a família. (Artecoff; Scherer, 2024).

6. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Uma das estratégias consideradas eficazes à promoção da leitura em casa consiste na criação de uma rotina que seja capaz de criar na criança a busca habitual pelo contato com revistas, livros, brochuras, cadernos. Conquanto a frequência desses momentos esteja, compreensivelmente, atrelada aos compromissos dos pais ou responsáveis, é desejável que seja, no mínimo, estimulada, para que a criança adquira gosto pelo material de leitura e, na sequência, pela leitura em si.

Atualmente, em razão das tecnologias digitais, a atenção das crianças tem sido disputada por telas de telefones, televisores, “tablets” e outros dispositivos digitais, que veiculam os mais diversos conteúdos, os quais, em geral, servem mais ao entretenimento do que a algum propósito pedagógico. Não raramente, para captar e manter a atenção das crianças, tais plataformas usam intensamente luzes, cores, animações, sons e músicas, ou seja, recursos que produzem efeitos muito mais sedutores à criança, naturalmente curiosa e interativa, do que o espaço normalmente recolhido e silencioso em que ocorrem as práticas de leitura. Por isso, é aconselhável que os pais ou responsáveis, tanto quanto possível, adiem ou limitem o contato das crianças com as plataformas digitais, para que as crianças estejam sensíveis à influência de outros meios de entretenimento, e, dessa forma, tornar possível que se crie o hábito de leitura.

Não se trata de estimular apenas a leitura em si, mas todas as atividades que envolvam letras, palavras e textos, como livros, revistas e jogos educativos, que permitam à criança simbolizar, representar e, por conseguinte, estabelecer uma relação entre coisas e seres e seus correspondentes no sistema linguístico. Quando a criança consegue perceber que, por meio de palavras, é possível referir-se a coisas do mundo, concretas ou não, estabelece a relação entre os signos e seus referentes, estabelecendo as bases da alfabetização.

Dentre as práticas, pais e responsáveis podem pedir que as crianças comentem a história que acabaram de ouvir. À medida que as crianças desenvolvem a capacidade narrativa e a articulação de ideias, os pais lhes estimulam o raciocínio retomando conceitos-chave e

passagens relevantes da história, sempre procurando marcar o enredo, as relações de causalidade, a sequência cronológica. Explorar as características psicológicas das personagens também é muito importante, pois, do ponto de vista simbólico, correspondem aos caracteres humanos, com os quais a crianças poderá deparar ao longo da vida.

A mesma estratégia se pode aplicar às crianças que já tenham avançado na alfabetização, pedir-lhes para ler em voz alta e comentar o trecho lido. Os pais enriquecerão com comentários a explanação da criança, cuja compreensão ampliarão por meio de experiências de vida. Ao assim procederem, os pais auxiliarão a criança a desenvolver a leitura de mundo, que é imprescindível para que a criança possa entender o sentido concreto das palavras que foram decodificadas do ponto de vista linguístico.

Essas práticas de leitura são importantíssimas ao fomento da alfabetização e do letramento. É igualmente relevante que os pais ou responsáveis acompanhem os estágios de desenvolvimento da aquisição da escrita e leitura e não releguem à escola toda a responsabilidade pela aprendizagem. Com efeito, a alfabetização e o letramento não são aquisições institucionais, ao menos não essencialmente, embora, na escola, haja profissionais especializados a esse fim. Frequentemente, conduto, crianças que chegam à idade escolar já galgaram, em alguma medida, degraus nas etapas de alfabetização e letramento, o que demonstra que do concurso entre família e escola decorrem os melhores resultados em proveito da criança.

Por tais razões, é fundamental que os pais se deem como exemplo, ou seja, demonstrem o hábito da leitura em casa, mostrando interesse e participando ativamente das atividades de leitura com as crianças (Trelease, 2013).

A escola deve atuar em parceria com as famílias, pois, do ponto de vista institucional, dispõe, em geral, de melhores recursos humanos e materiais para o fomento da alfabetização e do letramento. As escolas que disponham de biblioteca podem estabelecer campanhas de estímulo à leitura, não apenas por meio de atribuição de pontos, inclusive de créditos extras por projetos literários, de modo a sinalizar a importância da prática, mas como pelo trabalho em conjunto com as famílias. Com efeito, é muito comum que as famílias nem sequer tenham conhecimento do acervo disponível nas bibliotecas, de modo que as escolhas acabam limitadas às atividades designadas pelos professores. Trazer as famílias à escola, fazê-las conhecer os espaços e, em especial, a biblioteca, é necessário não apenas como forma de interação, mas, principalmente, para mostrar às famílias de que maneira poderão utilizar os recursos da escola.

Paralelamente, a comunidade escolar pode mobilizar-se para dar suporte à biblioteca

por meio de campanha de livros, donativos, atividades desenvolvidas por pais leitores, clubes de leitura e eventos literários que estimulem o interesse das crianças pela leitura (Pereira, 2019).

Com efeito, também o potencial da comunidade escolar apresenta-se, em geral, subaproveitado, supostamente, em razão da falta de interação entre os pais e a escola. No entanto, as modernas práticas de gestão escolar, com ênfase para a gestão democrática e participativa, tendem a trazer as famílias para dentro dos muros da escola, tornando-as voluntariamente corresponsável pelos cuidados com a instituição e com a evolução da aprendizagem. E, nesse sentido, é plausível que práticas de leitura e contação de histórias ganhem a adesão de alguns pais, conforme forem a formação e a vocação.

A parceria da escola com a comunidade e família tem a virtude de demonstrar que a educação não é uma atividade meramente institucionalizada, como também não se deve deixar para a escola toda a responsabilidade pela educação. A escola ocupa-se do ensino, do cumprimento da proposta curricular, que, evidentemente, não contempla toda a educação do sujeito. A verdadeira educação, segundo Freire (2005), decorre da interação do sujeito com o mundo, em razão da qual ele pode significar suas experiências de forma crítica e atingir autonomia. Essa educação perpassa a escola, mas não se limita à escola. E, para a criança, a família e a escola são os primeiros mundos a serem explorados, motivo pelo qual não há maior importância do que a união de esforços entre essas duas instâncias decisivas na vida da criança.

7. EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA

As professoras alfabetizadoras Rafaella Pereira Chagas, Diana Maria Leite Lopes Saldanha e Maria Lúcia Pessoa Sampaio, pesquisadoras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, conceberam o projeto "Leitura em Família"[9] e o aplicaram, experimentalmente, a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos, em escola pública estadual localizada no Município de Rafael Fernandes/RN.

Com base em avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo, as pesquisadoras constataram que os alunos, tanto em casa quanto na escola, apresentavam pouco interesse pela leitura. Para tentar reverter a situação, as pesquisadoras, arrimadas na concepção da leitura como prática social, durante os meses de março a dezembro de 2018,

[9] Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/48083/33315. Acesso em: 14 jul. 2024.

estimularam os alunos à leitura por meio de rodas literárias, contação de histórias, teatralização e exibição de filmes.

Com suporte teórico nos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (2007) sobre a mediação exercida pelo professor na aprendizagem, as pesquisadoras, para estabelecer vínculo de interesse entre o aluno e o objeto (livro), apostaram na influência das famílias. Semanalmente, um aluno era sorteado com uma sacola contendo três obras literárias, que deveriam ser lidas, em casa. Familiares e amigos haveriam de participar da leitura do aluno, de modo a ajudá-lo na compreensão das histórias. Posteriormente, o aluno, com a participação de um familiar, deveria escolher um dos livros lidos e narrar a história aos seus colegas em sala de aula. Os resultados foram alvissareiros. As práticas de reconto promoveram interação entre alunos, familiares e professores, os quais, além das participações criativas, contribuíram com diversas abordagens das histórias sob diferentes pontos de vista.

As dinâmicas evidenciaram que a leitura coletiva despertou maior interesses nos alunos, possivelmente, em razão do ambiente lúdico que permeou a condução das atividades. Outrossim, os familiares que aderiram à proposta expressaram aprovação à iniciativa e disseram-se mais interessados em acompanhar o dia a dia escolar das crianças.

Para as pesquisadoras, o experimento reforçou a importância do professor como mediador da aprendizagem e, sobretudo, das práticas de leitura, tendo em vista que muitas crianças somente têm acesso a livros na escola e leem por solicitação do professor. O projeto também evidenciou a importância do professor para mediar a relação entre aluno e livro, pois, para que a criança venha a se tornar boa leitora, é preciso que experimente prazer no ato de ler, o que, em geral, depende da maneira como o professor desenvolverá práticas em sala de aula.

Ainda com base no pensamento de Vygotsky (2007), as pesquisadoras destacaram que a importância da mediação do professor é muito maior no que concerne à aquisição da leitura e gosto literatura. Para tanto, salientaram que não basta a existência de livros em sala de aula, tampouco na biblioteca, pois a eles os alunos não chegam automaticamente; é necessário que o professor promova o encontro entre alunos e livros por meio de atividades lúdicas, que gerem vínculo afetivo de tal modo a que os alunos se sintam motivados a buscar novas experiência literárias com autonomia cada vez maior.

A mediação do professor, nessa experiência, foi fundamental também para promover a aproximação dos pais ou responsáveis aos próprios filhos. Os resultados comprovaram como a participação ativa da família em práticas de leitura impacta positivamente nos processos de alfabetização e letramento. Quando os pais se dispõem a abraçar o ato de ler em família,

criando ambiente propício para que os filhos explorem o mundo mágico das palavras, verdadeiras transformações acontecem, construindo alicerces sólidos para a formação de bons leitores.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última edição do **PISA** (2002) evidenciou deficiências de leitura nos estudantes brasileiros, cujas médias regrediram em relação ao exame anterior (2018). Os resultados foram corroborados pela pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil (**2019), que constatou, em todas as classes sociais, diminuição do público leitor e de seus hábitos de leitura. As baixas médias obtidas enfatizam a urgência em se pensar em política de estímulo à leitura e ao letramento desde a tenra idade como meios de formação das próximas gerações de leitores. A colaboração entre escola, família e comunidade tende a apresentar os melhores resultados no contexto desafiador revelado pelas pesquisas.

Demonstrou-se a relevância da família leitora no processo de alfabetização da criança. A presença ativa e o incentivo contínuo da família são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais em crianças e jovens. A promoção da leitura no ambiente doméstico, aliada ao apoio constante e práticas regulares de leitura compartilhada entre pais e filhos, contribuem significativamente para o progresso educacional das crianças.

A importância da família leitora vai além do apoio à alfabetização, na medida em que contribui para um ambiente culturalmente rico e estimulante, ampliando os horizontes das crianças, desenvolvendo visão abrangente do mundo. Famílias leitoras, por meio de exemplos próprios, inspiram crianças e jovens a lhes seguir os gostos com os livros e outras publicações, o que favorece a criação de uma filia pelo livro que, durante a vida, inspirará momentos de leitura. Ademais, a leitura conjunta fortalece os laços familiares, a construção de valores, o diálogo e a reflexão, além de favorecer ambiente acolhedor onde as crianças possam expressar suas opiniões e desenvolver habilidades de interpretação.

A escola é o local por excelência para fomentação da leitura em razão dos estímulos promovidos por pedagogos, nos anos iniciais, e de professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A biblioteca, além de contribuir com o acervo de obras, representa espaço acolhedor que, com a devida programação, pode servir de espaço para atividades escolares e lúdicas, seja com a supervisão direta dos professores, seja por orientação de bibliotecários. Salas de múltiplas linguagens, decoradas com elementos propícios ao lúdico, representam investimento eficaz na formação de novo público leitor.

Ao contrário da fala, a leitura é uma competência de laboriosa aquisição, que se inicia na leitura de mundo, perpassa a alfabetização e o letramento, fortalece-se no exemplo doméstico, e segue incorporada ao patrimônio intelectual do indivíduo por toda a vida.

A leitura é também hábito a ser exercitado em família. Ao valorizar a leitura e promovê-la como atividade cotidiana, os pais ensinam a importância do conhecimento, o valor do estudo, estimulam a reflexão e o pensamento crítico. O compartilhamento de experiências literárias enriquece o imaginário, amplia a linguagem e alarga a visão de mundo por meio de situações vividas por personagens em diferentes regiões, em diferentes épocas.

Os pais, comumente, pretextam compromissos diversos para justificar a falta de tempo para lidar com assuntos escolares e, por conseguinte, relegam à escola a missão de ensinar, inclusive, a leitura. A missão, contudo, não é da escola, mas também da escola. A participação da família na formação dos futuros leitores, quando ocorre, tem a virtude de potencializar os resultados atingidos pela escola e, por isso mesmo, deve ser estimulada.

9. REFERÊNCIAS

ARTECOFF, Nathali Gabrielly Wermuth; SCHERER, Susana Schneid. O processo de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental: uma análise sobre desafios da família e estratégias pedagógicas pós-pandemia. **Revista POIÉSIS**, Tubarão, v. 18, n. 33, p. 133-157, jun/2024. Disponível em: https://doi.org/10.59306/poiesis.v18e332024133-157. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação infantil: a criança de 4 a 5 anos e o ensino fundamental: a criança de 6 anos: currículo na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CHALL, Jeanne Sternlicht. **Stages of Reading Development.** New York: McGraw-Hill, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FERNANDES, Beatriz. **Interação familiar e desenvolvimento cognitivo na infância**. Porto Alegre: Editora Crescer, 2022.

FRADE, Isabel. **A leitura na infância: o papel da família na formação de leitores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do PISA 2022**. Brasília: 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022 . Acesso em: 27 ago. 2024.

LIMA, José. **A importância da parceria entre escola, família e comunidade na alfabetização infantil.** Porto Alegre: Editora Aprender, 2020.

MARTINS, Helena; ALMEIDA, Pedro. **A transformação através da leitura em família**. Florianópolis: Editora Conhecimento, 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2000.

NEUMAN, Susan; KAEFER, Tanya. Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. **Contemporary Educational Psychology**, v. 52, p. 15-24, 2018. Disponível em https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.12.001. Acesso em: 15 jul. 2024.

NICHOLLS, Ana Paula. **Literatura infantil e juvenil: teoria e prática**. São Paulo: Paulinas, 2018.

OLIVEIRA, Maria. **A importância da leitura em família para a alfabetização infantil**. São Paulo: Editora Educação, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2022**. Indicadores da OCDE, Português, OECD Publishing, Paris, disponível em: https://doi.org/10.1787/3197152b-en. Acesso em 27 ago. 2024.

PEREIRA, João**. Alfabetização e a importância da leitura: o papel da escola e da comunidade.** São Paulo: Editora Nova Educação, 2019.

PEREIRA, Rafael. **Programa de leitura em família: um estudo de caso**. Curitiba: Editora Letras, 2018.

PEREIRA CHAGAS, Rafaella; LEITE LOPES SALDANHA, Diana Maria; PESSOA SAMPAIO, Maria Lucia. DESCOBRINDO O GOSTO PELA LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROJETO "LEITURA EM FAMÍLIA". **Pensares em Revista**, n. 18, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/48083. Acesso em: 14 jul. 2024.

RODRIGUES, Laura. **Engajamento familiar na alfabetização: abordagens e resultados**. Salvador: Editora Futuro, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura e escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SANTOS, Ana; SOUZA, Carlos. **Experiências de sucesso na leitura em família**. Belo

Horizonte: Editora Saber, 2021.

SILVA, João. **Práticas de leitura compartilhada no ambiente familiar**. Rio de Janeiro: Editora Aprender, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, Ana**. Alfabetização e letramento: o papel da escola e da comunidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Educação e Cultura, 2018.

TRELEASE, Jim. **The Read-Aloud Handbook.** 7. ed. New York: Penguin Books, 2013.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS PERSPECTIVAS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE PERSPECTIVES OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Edmeire Gomes da Silva Gigliotti [1]
Giulia Caroline Borodiak [2]
Helen Paola Vieira Bueno [3]

RESUMO

A busca dos novos conceitos da inteligência e saber como aplicá-los nos processos de aprendizagem tem se tornado cada vez mais exigentes na formação continuada dos professores, fazendo-nos pensar em novas estratégias no que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente numa perspectiva de inclusão para todos, desmistificando a maneira tradicional de ensino e avaliação. O presente artigo tem como principal fundamentação teórica as obras de Howard Gardner sobre as múltiplas inteligências. Dada a importância de buscarmos aumentar o repertório das capacidades e habilidades das inteligências na resolução de problemas, bem como as implicações educacionais e a relevante contribuição do educador na oferta de estímulos para o desenvolvimento integral do aluno. Para complementar nossa pesquisa, analisaremos os resultados de um questionário realizado com profissionais das redes públicas e privadas de ensino, sobre como as práticas pedagógicas alinhadas aos conceitos das múltiplas inteligências podem ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais.
Palavras-chave: inteligências múltiplas. práticas pedagógicas. inclusão e ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The search for the new concepts of intelligence and how to apply them in learning processes has

[1] Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Aperfeiçoamento em "Autismo: Identificação, Diagnóstico e o Processo de Aprendizagem." Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: edmeiregigliotti296@gmail.com
[2] Pedagoga. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: giuliabdk@gmail.com
[3] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização, mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br

become increasingly demanding in the continuing education of teachers. Therefore, it leads us to think of new strategies regarding the teaching-learning process of students, especially from a perspective of inclusion for all, which demystifies the traditional way of teaching and assessment. This paper has the works of Howard Gardner on multiple intelligences as its main theoretical framework, due to the importance of increasing the repertoire of capacities and intelligence skills in problem-solving situations. In addition, the educational implications and the relevant contribution of the educator in offering stimuli for the full development of students were considered. To complement this research, the results of a questionnaire conducted with professionals from public and private schools will be analyzed. It focuses on how pedagogical practices aligned with the concepts of multiple intelligences can be effective in the teaching-learning process of the initial grades.
Key words: multiple intelligences. pedagogical practices. inclusion and teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu com uma curiosidade e interesse em práticas que possam auxiliar no cenário atual da educação, onde é possível receber relatos de diversos professores que enfrentam turmas de capacidades máximas atingidas, poucos recursos, diversidade sociocultural e a incumbência de realizar a inclusão.

É possível neste cenário encontrar uma prática em que conseguimos atingir as expectativas de aprendizagem, ir além dos testes avaliativos e de fato auxiliar no desenvolvimento dos alunos de maneira significativa? Afinal, qual seria o papel da escola no que se refere à inclusão e as práticas educativas na abordagem das múltiplas inteligências? A escola deixa de ser o centro de transmitir informações e passa a superar, renovar com estudos e descobertas sobre o funcionamento e comportamento cerebral, nesse atual contexto, a escola passa a ter um papel de estimular a inteligência.

A missão é transformar a ideia de inteligência inatingível, em estimuladora de inteligências capazes de suprir as limitações e o conceito de incapaz de aprender, através de novas possibilidades, respeitando o que o indivíduo já traz consigo de aprendizado.

Ainda hoje, quando se fala em inteligência, logo se vem à cabeça que a inteligência está associada a pessoas com índice elevado do quociente de inteligência, habilidades matemáticas, pesquisadores, cientistas, doutores. Mas a inteligência caracteriza-se por fatores genéticos, estímulos ou meios sociais? Vamos mais longe com as seguintes indagações? Existe só uma categoria de inteligência? Só os afortunados, prodígios, pessoas com altas habilidades e superdotados são abastados de inteligência?

Para Antunes:

> A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade

> para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve (Antunes, 1998, p.12).

Portanto, Antunes destaca que cada indivíduo, não seria inteligente sem a sua língua, ideologia, herança cultural, sua escrita, métodos de pensar e o contexto do ambiente em que está inserido.

No decorrer desta pesquisa, destacaremos as ideias do autor Howard Gardner, psicólogo, que se notabilizou com a teoria das inteligências múltiplas, ampliando a noção de inteligência muito além dos testes de QI (quociente de inteligência). Para o autor, com estímulos adequados todos são capazes de desenvolver diferentes habilidades e a capacidade de criar obras, tal como, na música, pintura, esporte, relações interpessoais, ou seja, não temos uma única inteligência e sim várias.

Analisaremos como Gardner chegou à ideia de múltiplas inteligências, quais seriam essas inteligências, como desenvolver cada uma delas, se existe uma idade apropriada para estimular o desenvolvimento das inteligências, e, sobretudo, como essas inteligências podem contribuir para o aprendizado dos educandos com deficiência, promovendo possibilidades do educando se desenvolver, aprender e solucionar possíveis barreiras na aquisição da aprendizagem no decorrer da sua vida acadêmica.

Abordaremos também os conceitos centrais da teoria das aprendizagens de Lev S. Vygotsky, importante psicólogo russo, proponente da psicologia histórico-cultural. Esse autor fornece as bases dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata e necessita da constante interação com o meio. Buscaremos compreender como ocorre a zona de desenvolvimento proximal e como a utilizar em favor das diversas inteligências excitadas por Gardner.

A pesquisa é de caráter qualitativo e realizaremos um estudo pautado em alguns relatos de experiências vivenciados por nós e também por alguns colegas de profissão que se dispuseram a compartilhar um pouco de seu dia a dia por meio de um questionário pré estabelecido. Para análise dos dados será utilizado referenciais teóricos para nos auxiliar a encontrar possíveis soluções para algumas dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

2. INTELIGÊNCIA, INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, O QUE É? O QUE SÃO? COMO ATUAM NA PRÁTICA EDUCATIVA?

Quando se fala em inteligência, logo vem à cabeça que a inteligência está ligada ao QI (quociente de inteligência), atinge uma pequena parte da população, os mais afortunados, grandes cientistas, matemáticos. Como, por exemplo: Albert Einstein, que por sinal,gênios da história, Isaac Newton, entre outros que se destacaram com base em critérios de referência e comparações.

Mas afinal, o que é inteligência? No sentido mais amplo da palavra, é a capacidade que o ser humano tem de mergulhar na compreensão do mundo e a capacidade de escolher o melhor caminho. No dicionário, a palavra inteligência é a capacidade de conhecer, compreender e aprender. A capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos, adaptando-se a novas situações.

Antunes retrata bem o significado de inteligência,

> Formação de ideias, juízo e raciocínio são frequentemente apontados como atos essenciais à inteligência. A inteligência é produto de uma operação cerebral e permite ao sujeito resolver problemas e, até mesmo, criar produtos que tenham valor específico dentro de uma cultura (Antunes, 1998, p.11).

Podemos ficar com um único conceito de inteligência? Quando nos deparamos com um aluno mediano, por meio de estímulos torna-se um engenheiro? O que o levou a ter um sucesso profissional? Se destacamos um aluno mediano? Qual ou quais inteligências foram aguçadas? Existe apenas um tipo de inteligência medida por escalas e teste de QI? Recorremos à teoria das inteligências múltiplas, que pluraliza o conceito tradicional da inteligência.

Ao falarmos de inteligências múltiplas, é possível imaginar um cérebro dividido em várias partes como portas para acessar as diferentes formas de inteligências, quando na realidade não é bem assim, do mesmo modo como se é falado nas teorias de aprendizagem, cada ser humano tem uma bagagem e apresenta um jeito diferente de compreender o mundo e a sociedade.

As pessoas possuem maneiras diferentes de aprender. Alguns por meio visual (a leitura), ouvindo música, assistindo vídeos, ensinando aos outros e entre tantas outras formas. A teoria das inteligências múltiplas compreende isto e vem para completar os nossos conceitos.

Segundo Gardner, esta teoria foi construída à luz das origens biológicas partindo da capacidade de resolver problemas. Cada indivíduo apresenta habilidades cognitivas distintas. Gardner passa a confrontar os testes que medem a inteligência, que não são suficientes para atestar a inteligência de um indivíduo e também destaca que um indivíduo considerado um gênio, não é habilidoso em todas as áreas, ou seja, a inteligência humana é mais específica do que generalista, descobrindo em seus testes e pesquisas a existência de sete tipos de inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal, que posteriormente surge a descoberta de mais duas inteligências: naturalista e existencial.

Gardner deixa claro que não existe uma única inteligência, visto que

> Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, abreviadas daqui em diante como “inteligências humanas”. A exata natureza e extensão de cada “estrutura” individual

> não é até o momento satisfatoriamente determinada nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (Gardner, 1994, p. 7).

O potencial múltiplo da inteligência, ou seja, "o potencial biopsicológico, ocorre quando é ativada para processar informações, capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou numa comunidade cultural" (Gardner, 1995).

Para ele, todos nós somos dotados de múltiplas inteligências, que durante a sua trajetória terrena, cada indivíduo desenvolve uma ou duas áreas do conhecimento, explora e a vivencia conforme o ambiente que está inserido. Vale a pena destacar que é considerado raro um único indivíduo apresentar e desenvolver todas as múltiplas inteligências. Porém, com estímulos adequados, uma criança consegue desenvolver mais de um tipo de inteligência, como exemplo, desenvolver uma habilidade musical e corporal-cinestésica.

Brevemente esboçado o conceito de inteligência, para melhor compreensão das inteligências múltiplas, iremos especificar os pensamentos trazidos por Gardner (1994) sobre os significados e definições de cada uma das inteligências que inicialmente nas suas pesquisas, subdividiu o conceito de inteligência em sete tipos tais como: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal e posteriormente em naturalista e existencial, para podermos realizar a visualização das características destas, na prática educativa e na vida social com exemplos de indivíduos que as possuem.

2.1 As nove inteligências e suas considerações

Como foi demonstrado anteriormente sobre o conceito da inteligência. Nós começamos a destacar cada uma delas com uma breve explanação de uma ou duas habilidades de uma determinada inteligência.

Segundo Schultz e Miguel (2023) a Inteligência Musical está atrelada à compreensão musical. As pessoas com este tipo de inteligência costumam ter uma sensibilidade maior para se expressar através de notas, ritmos e melodias além de ter capacidade de diferenciar outros elementos que envolvam percepção, expressão, memória e criatividade musical, podemos observá-la através de cantores, compositores, maestros, críticos de música e entre outros.

A Inteligência Corporal-Cinestésica ou Físico-Cinestésica está ligada a um agrupamento de habilidades que possibilitam o controle da conexão entre corpo e mente. As pessoas que a possuem tendem a ter facilidade em usar sua coordenação motora fina e grossa, em utilizar o corpo para transmitir suas emoções e sentimentos, aprender novas habilidades físicas e conseguem manter ritmo

e ter agilidade em seus movimentos . A execução de uma sequência mímica, movimentos de rotação corporal não é resolver um problema matemático. Mas a capacidade de usar o corpo para expressar as emoções através de uma dança, jogar futebol, artesanato, são evidências dos aspectos do conhecimento do uso do corpo (Gardner, 1995).

Gardner vai dizer que "o movimento corporal passa por um programa desenvolvimental claramente definido nas crianças. Não há dúvidas de sua universalidade entre as culturas. O "conhecimento" corporal-cinestésico supre muitos critérios de uma inteligência" (Gardner, 1995, p.23).

Inteligência Lógico-Matemática está relacionada à capacidade do pensamento lógico-matemático, tem como principais características a facilidade em resoluções de problemas, o uso da razão, lógica, raciocínio dedutivo e indutivo. Pessoas com essa inteligência possuem agilidade para resolver cálculos mentais e monetário, equações e deduções de lógica. Podemos encontrá-la em contadores, engenheiros, físicos, economistas e entre outras profissões de ciências exatas (Schultz e Miguel, 2023).

Este tipo de inteligência aponta que a solução de um problema pode ser criada antes de ser articulada, isso significa que o indivíduo não precisa de algo concreto para encontrar a solução de um problema, as soluções são criadas na mente. A inteligência lógico-matemática é pautada em experiências vividas e na observação dos fatos. Assim, certas áreas do cérebro são mais importantes do que outras quando se trata de cálculos matemáticos. "Há idiotas sábios que realizam grandes façanhas de cálculo, mesmo que sejam acometidos de alguma deficiência que tenha prejudicado alguma área do cérebro" (Gardner, 1995, p.25).

Inteligência linguística está atrelada à capacidade de compreender as funções da linguagem, no aprendizado de um novo idioma, domínio dos diferentes níveis das palavras (semântico, morfológico e sintático) e é claro a utilização das palavras orais e escritas em diferentes situações do cotidiano. Pessoas com esta inteligência possuem habilidade para transmitir os seus ideais através de palavras escritas ou orais, desenvolver um amplo vocabulário, facilidade para aprender um novo idioma, identificar informações e possíveis erros ortográficos, criar obras escritas e ter uma boa oratória em apresentações, ou seja qual for o contexto. Sendo assim podemos compreender que a inteligência linguística é revelada através do dom da palavra, da arte de escrever poemas, um livro, a arte da comunicação, a arte de articular ideias de forma excepcional tanto na escrita quanto na fala. "O dom da linguagem é universal. Na comunidade surda, em que a língua de sinais não é explicitamente ensinada, às crianças criam os seus códigos e o utilizam enigmaticamente" (Gardner, 1995. p. 25).

A Inteligência Espacial está relacionada à capacidade de compreender o mundo de forma

física, tridimensional e mental, também se associa com a habilidade de lidar com cores, formas, linhas, espaços e tudo que remete à estes. Pessoas com inteligência espacial, tem uma compreensão de mundo com exatidão através do olhar e não necessitam de cálculos. Representam e transformam positivamente o espaço que as cerca. São criativos, habilidosos com as cores, formas, linhas, figuras e entrelaçam esses aspectos criando uma roupa, um monumento, uma figura. Apresentam facilidade em solucionar problemas espaciais, como na navegação (utilização de mapas, mapeamento de rotas). Porém, "danos específicos nas regiões do hemisfério direito, provoca prejuízo na capacidade de encontrar o próprio caminho em torno de um lugar, de reconhecer pessoas ou cenas, na observação de pequenos detalhes" (Gardner, 1995, p.26).

Inteligência Interpessoal, está ligada a saber se colocar no lugar do outro e buscar compreender seus sentimentos, intenções e motivações pessoais, ou seja, a pessoa com esta inteligência sabe ouvir o outro e se mostra capaz em lidar com a socialização, cooperação e comunicação com os outros a sua volta (Schultz e Miguel, 2023).

Inteligência naturalista, os pontos fortes desta inteligência são: intensa ligação com a natureza e capacidade de identificação de plantas, animais, transformações climáticas e afins. A inteligência naturalista identifica as condições biológicas da natureza, a importância na evolução da vida na sua amplitude com o mundo, considerando que "na história da evolução das espécies, a sobrevivência de um organismo, depende da habilidade de distinguir entre espécies semelhantes, evitando as predadoras e investigando as que podem servir de presa e brinquedo" (Gardner, 2000, p. 66). As pessoas com o foco nesta inteligência costumam ter praticidade em lidar com assuntos de botânica, zoologia e diversas áreas das ciências biológicas.

Inteligência existencial, quem nunca ouviu falar na seguinte frase: "Ser ou não ser, eis a questão"… Hamlet faz uma reflexão profunda sobre a existência da natureza humana. Esta foi uma das últimas inteligências múltiplas reconhecidas por Gardner. Surge a partir da capacidade humana de se situar em relação aos limites extremos do mundo com o infinito e o infinitesimal (Gardner, 2000, p.78).

2.2 As inteligências múltiplas e as práticas pedagógicas e inclusivas

Mas qual o significado de se "situar"? Está atrelado a condição humana em sua existência e representatividade no mundo: ser ou não ser, vida, morte, o que esperamos do mundo após a morte, o que é felicidade, o amor que transcende a razão? A inteligência existencial é desenvolvida em indivíduos com influência no conhecimento da mente que implicam na vida social, poder de persuasão e atuantes nas esferas religiosas, filosóficas e científicas.

As práticas pedagógicas e a atuação das inteligências múltiplas no contexto inclusivo e como aplicá-las. As implicações das teorias de Gardner, que acredita que a inteligência pode ser vista de maneira igualitária, podendo ser aplicadas em forma de jogos, brincadeiras, desenhos, rimas, quando o professor compreende que cada educando tem uma forma de pensar, aprender, lidar com o processo do desenvolvimento das diversas inteligências em relação ao tempo da aquisição do conhecimento e a diversidade cultural.

As práticas pedagógicas pautadas exclusivamente no desenvolvimento da linguagem e da lógica, não contemplará uma educação efetiva e inclusiva para todos. Se nós professores, temos o interesse em promover a inclusão de todos, oportunizar e oferecer estímulos para o desempenho do educando, se desprendendo de métodos tradicionais e avaliativos que não corroboram para o desenvolvimento das diversas inteligências. Não podemos nos basear num só desempenho do educando, se sabe ler ou escrever, existem outras formas de potencializar a sua aprendizagem através da música, por exemplo. Um educando com dificuldade em aprender números, pode através de uma cantiga, se familiarizar com os números, uma melodia que o faz interagir e aprender a contar, a somar, a subtrair.

Cabe a nós, professores, buscar métodos diferentes e desenvolver atividades adequadas às diversas habilidades notadas no cotidiano da sala de aula. Podemos sim, encontrar gênios que precisam ser estimulados. Precisamos compreender que o ser humano não é um ser pronto. Se não é um ser pronto, está em pleno desenvolvimento, então, tudo o que se refere ao desenvolvimento humano, precisa sofrer ressignificações, principalmente na esfera educacional, quando o professor ressignifica a sua prática para promover o desenvolvimento integral do aluno.

E as inteligências múltiplas estão aí para serem aplicadas numa educação centrada no educando, com currículos específicos para a promoção da aprendizagem nas diversas áreas do saber. Face ao exposto: “qualquer conceito que valha a pena ensinar-pode ser abordado de pelo menos cinco maneiras diferentes, que grosseiramente falando, representam os padrões das múltiplas inteligências” (Gardner, 1995, p. 174).

Torna-se evidente que ao mostrarmos que é possível estimular a inteligência, desde que se faça o uso de métodos de aprendizagem eficientes e que as limitações genéticas, deficiência adquirida podem e devem ser superadas (a história do tenor Andrea Bocelli é um exemplo eficiente). É pertinente dizer que “formas diversificadas de educação e, sobretudo, ao destacar que os meios para essa estimulação não dependem de drogas específicas e, menos ainda, de sistemas escolares privilegiados, essa identificação pode fazer de qualquer criança integral e de qualquer escola um centro notável de estimulações” (Antunes, 1998, p.106).

3. VIGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DO ENSINO/APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

No ambiente educacional, sob a perpectiva de Vygotsky, no que se refere ao aprendizado, torna-se visível que o desenvolvimento é imprescindível para que ocorra o aprendizado. Para Rego (1995) dentro da visão histórico-cultural, é contraditório, "os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Ou seja, só 'amadurecerá', se aprender" (Rego, 1997, p. 107).

> Vigotsky afirma: "que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas, que estão em vias de se complementarem. Essa dimensão perspectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica" (Rego, 1995, p.107).

Para nos auxiliar a compreender um pouco mais sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de uma nova aprendizagem, observamos os ideais de Vygotsky que nos diz que para que ocorra o aprendizado, o ser humano necessita de mediações direta ou indireta pela cultura da sociedade em que vive. O autor nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com a seguinte definição

> (...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p.97).

Para uma melhor visualização deste conceito, vamos imaginar uma ponte onde de um lado temos o desenvolvimento real (o que o aluno já sabe, já tem consolidado o conhecimento) e do outro lado da ponte temos o desenvolvimento potencial (aquilo que o aluno ainda necessita de auxílio para realizar aquela atividade). A zona de desenvolvimento proximal seria a ponte, ela é toda a mediação e estratégia feita pelo professor, tendo como objetivo correlacionar o assunto que o aluno já sabe com o próximo assunto a ser trabalhado.

Outro ponto a ser discutido pelo autor é o uso de jogos e brincadeiras como estratégias para auxiliar no desenvolvimento dos alunos nas atividades, melhor compreensão do assunto e com tudo isso, auxiliar no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, a interações, os jogos, o lúdico e as brincadeiras de faz-de-conta ativa a zona de desenvolvimento proximal da criança, promovendo o estímulo a conhecimentos e valores, ou seja, exercitam a capacidade de imaginar, criar, representar

e trocar papéis.

Vygotsky aponta exemplos dos resultados positivos quando a criança é exposta a desafios através dos jogos, o lúdico e as brincadeiras livre e espontânea. Quando o aluno entra em contato com o conhecimento através de uma proposta lúdica, seja por meio de um jogo ou uma brincadeira de faz de conta, que o faça ser desafiado a criar e pensar, essa prática é uma facilitadora da aprendizagem, o aluno aprende com menos incomplexidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

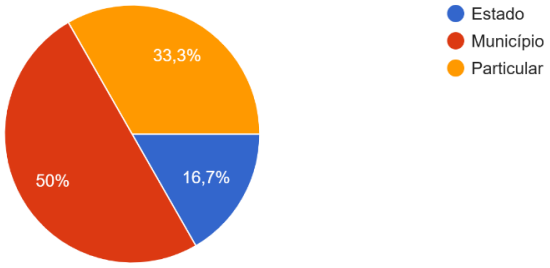
Para verificar a compreensão destas inteligências na prática e no dia a dia pedagógico, formulamos onze questões que foram disponibilizadas como questionário pelo *Google Forms* e enviadas para um total de vinte e quatro docentes que atuam tanto em escolas públicas como em particulares. Com o resultado em mãos pudemos analisar quais são as principais dificuldades encontradas em sala, as estratégias atuais e por fim pontuar como ter a consciência das inteligências múltiplas pode facilitar a aprendizagem dos alunos e o dia a dia do professor.

Segue as questões que foram apresentadas aos respondentes:

1. Atua em qual série ou etapa?
2. Há quanto tempo trabalha em sala de aula?
3. Como busca compreender as dificuldades dos alunos?
4. De que forma avalia a dificuldade de um aluno? Por meio de provas, em roda de conversa ou brincadeiras?
5. Quais são as atuais estratégias utilizadas em sala de aula com alunos com alguma deficiência, problemas de aprendizagem e déficit de atenção?
6. Avalia a sua prática? Após identificar as dificuldades dos alunos, quais medidas costuma realizar para promover a inclusão?
7. Como definiria o conceito de inteligência?
8. Quais são as dificuldades encontradas quando existe na turma, um aluno com deficiência ou déficit de atenção?
9. Você já ouviu falar em múltiplas inteligências? Em caso afirmativo, como faz o uso delas em sala de aula?
10. Na sua opinião, quais seriam as estratégias para atrair os alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e uma educação de qualidade?

O Gráfico1 apresenta a seguinte análise dos docentes entrevistados: 24 docentes dos seguintes municípios: Araçoiaba da Serra, Limeira, Piracicaba, Salto de Pirapora e Sorocaba, cidades do estado de São Paulo, Brasil, sendo que 50% atuam em escolas municipais, 33,3% atuam em escola particular e 16,7% atuam em escolas estaduais. Os docentes entrevistados são representados pela maioria de mulheres, sendo 22 mulheres e 2 homens.

Gráfico 1 – Perfil sócio ocupacional e demográficos dos professores entrevistados



Fonte: elaborado pelas autoras

A maioria dos entrevistados trabalha com educação inclusiva no ensino fundamental (12,5%) e a maioria trabalha há dez anos como professor em sala de aula (12,5%) seguido de respostas. Ao formularmos as questões: " Em qual instituição de ensino você trabalha? Atua em qual série ou etapa? Há quanto tempo trabalha em sala de aula? Diante do contexto educacional, levamos em consideração onde atuam e o tempo de experiência em sala, com o intuito de apresentarmos as visões pedagógicas de cada segmento educacional, estratégias, definições e práticas que seriam apontados pelos docentes.

Os entrevistados serão identificados com a letra P e um número em ordem de respostas.

Questão 03:
Como busca compreender as dificuldades dos alunos?
P1: *Através de observação, escuta, procurando estabelecer um ambiente de respeito para o convívio com a diversidade.*
P2: *Na observação da criança nos diversos contextos que se apresentam no convívio (socialização) e desenvolvimento de habilitação no âmbito escolar, sempre utilizando as teorias da pedagogia e afins como suporte para interpretar e elucidar as questões envolvidas no processo educativo.*
P3: *Procuro deixar a criança a vontade para demonstrar suas fraquezas e frustrações. Dando oportunidades de expressar suas opiniões e emoções.*
P4: *Observando para construir práticas que possam auxiliar.*
P5: *Pesquisando.*
P6: *Busco analisar os comportamentos das crianças, para que assim, possa adotar uma estratégia de auxílio.*
P7: *Estando atenta às suas necessidades, no dia a dia.*
P8: *Observação do comportamento, atividades, interação*
P9: *Através de formação pedagógica*
P10: *Observando, conversando com a criança, dando atividades direcionadas*
P11: *Através de observação, escuta atenta, para depois a ação*
P12: *Observando, avaliando e criando estratégias que atendam suas necessidades*
P13: *Escutando, entendendo e buscando conhecer seu histórico, assim terei mais facilidade e sensibilidade para entende, compreender e ajudar.*
P14: *Através de cursos oferecidos pela Secretaria, cursos do MEC, lives com profissionais da área e artigos.*

P15: *Procuro atender qual a real dificuldade de cada um e preparar recursos e atividades relacionadas.*
P16: *Buscando conhecimento, se especializando.*
P17*: Observando atentamente a individualidade de cada um e como cada aluno absorve o conteúdo passado.*
P18: *Através da escuta ativa, estabelecendo diálogo onde ambas as partes sejam relevantes no processo ensino-aprendizagem.*
P19: *Através de observação feita em sala e atividades feitas.*
P20: *Observação em sala de aula, avaliações diagnósticas e diálogos abertos.*
P21: *Através da escuta.*
P22: *Olhar o individual e escuta.*
P23: *Compreender as dificuldades dos alunos é um processo que exige observação cuidadosa, empatia e estratégias específicas como por exemplo, observação e diagnóstico, diversificação de estratégias, parceria com a família, registro e acompanhamento e devolutivas.*
P24: *Analisando o aluno em um contexto, tanto em sala como em seus problemas pessoais e familiares.*

Ao nos debruçarmos sobre o conceito das múltiplas inteligências, Gardner (1995) aponta que abarcar uma gama de conteúdos na escola, torna-se impossível desenvolver as inteligências múltiplas. Mas quando o professor (a) decide ensinar um determinado assunto, por um determinado tempo significativo, as diferenças individuais pode ser uma aliada no processo do ensino-aprendizagem. O que foi possível identificar é que a maioria dos profissionais entrevistados, possuem basicamente as mesmas estratégias para identificar as dificuldades de seus alunos, um olhar sensível através da observação, reflexão-ação sobre sua prática avaliando seus alunos, não apenas no que entregam como resultado em atividades avaliativas, mas sim cotidianamente, trazendo um resultado significativo e respeitando a individualidade de cada aluno.

Questão 04:
De que forma avalia a dificuldade de um aluno? Por meio de provas? Em roda de conversa ou brincadeiras?
P1: *Sendo flexível e procurando adaptação para tornar acessível para o aluno. Tanto numa prova, numa conversa ou mesmo através de brincadeiras.*
P2: *Nas brincadeiras, interações e conversas.*
P3: *Roda de conversas e avaliação diagnóstica. Jogos.*
P4: *Brincadeiras e rodas de conversa*
P5: *Observando as atividades do dia a dia.*
P6*: Avalio na resposta que ele possa me dar a respeito de uma atividade proposta, no caso das brincadeiras.*
P7: *Durante as atividades diárias, avaliações...*
P8: *Através de questionários pessoais, conversas, dinâmicas*
P9: *Hora de conversa*
P10: *Roda de conversas, atividades*
P11: *A avaliação precisa ser através de múltiplas áreas.*
P12: *Brincadeiras direcionadas*
P13: *Através das atividades proposta, sejam elas lúdicas, extraclasse ou em sala de aula, com a interação com os demais colegas e professores.*
P14: *Pela observação. Como ele interage com as outras crianças, como ele busca solucionar problemas, participação nas propostas e brincadeiras.*

P15: *Roda de conversa e brincadeiras*
P16: *Avaliação diária.*
P17: *Após observar cada um, normalmente proponho uma atividade ou brincadeira, depende do conteúdo percebo suas habilidades e dificuldades.*
P18: *Avaliações diagnósticas, conversas, entre outras.*
P19: *Em atividades, roda de conversas e brincadeiras.*
P20: *Existem diversas formas de avaliar a dificuldade de um aluno, e a escolha depende do contexto e do tipo de desafio que se quer identificar. Entre as principais, estão: Provas e atividades escritas, Roda de conversa e Observação em atividades práticas.*
P21: *De brincadeiras.*
P22: *Brincadeiras e interações.*
P23: *Avaliar as dificuldades de um aluno vai além das provas tradicionais; envolve uma combinação de diferentes estratégias que permitem uma compreensão mais completa das necessidades individuais de cada estudante.*
P24: *Tanto através de provas. Como roda de conversas.*

A avaliação da dificuldade de um aluno deve ser um processo contínuo. Todos os entrevistados apontaram sobre a importância de uma escuta ativa, a observação, interação, brincadeiras, trocas das vivências, experiências e repertório do conhecimento prévio que o aluno já adquiriu. Mas, apenas um docente enfatizou a avaliação diária. Provas, como apareceu em muitas respostas, não avalia de fato o saber de um aluno. O avaliar a aprendizagem, deve ser levado em consideração o que o aluno já traz consigo. E a partir daí buscar estratégias para uma aprendizagem significativa. Gardner (1995), rompe as barreiras de uma avaliação centrada com testes padronizados de lápis e papel, avaliam uma parte superficial das capacidades intelectuais, beneficiando um tipo de facilidade sem sentido. A avaliação deveria integrar o currículo, e chamar os atores do contexto educacional a desenvolverem suas várias competências, alinhadas a projetos e atividades significativas.

Questão 05:
Quais são as atuais estratégias utilizadas em sala de aula com os alunos com alguma deficiência, problemas de aprendizagem e déficit de atenção?
P1: *É necessário observar os alunos individualmente, reorganizar ou repensar sua rotina, procurar entender o que tem tirado o foco desse aluno.*
P2: *Com recurso de imagens junto com o verbal / fala.*
P3: *Jogos pedagógicos. Atividades em grupos e duplas.*
P4: *Procuro introduzindo em trabalhando em pequenos grupos.*
P5: *Material diferenciado, mais atenção ao aluno, atividades interativas com outros colegas.*
P6: *Uma das estratégias adotadas seria promover atividades individualizadas.*
P7: *Para cada aluno e suas dificuldades, uma estratégia diferente. Depende do que cada uma precisa para alcançar os objetivos pretendidos.*
P8: *Colocar o aluno sentado num lugar onde ele se sinta confortável, perto de colegas que ele se sinta seguro e confiante, ajuda do professor auxiliar, atividades adaptadas.*
P9: *Procuramos interagir junto com professores auxiliares*
P10: *Faço atividades práticas, com brincadeiras, saio do padrão caderno e livro*

P11: *Sentar se a frente, diminuir distratores, tarefas por etapas, atividades direcionadas, enunciados curtos, etc.*
P12: *Retirar excesso de distratores dos ambientes, uso de rotina visual, uso de comunicação alternativa para crianças não verbais, mediação por meio de pares para estimular interação.*
P13: *Dedicação, compreensão, elevação da auto estima, depois atividades diversificadas, que leve o aluno ao desejo da descoberta.*
P14: *Observação, elaboração de relatório, e busco orientação com profissional específico, busco readaptar o planejamento para que fica mais compreensível, pictogramas.*
P15: *Jogos pedagógicos e atividades direcionadas.*
P16: *Dando atenção individual, buscando recursos necessários.*
P17: *Trabalho com a observação e na prática proponho atividades relacionadas a atenção, tentando trazê-lo para a metodologia que está sendo trabalhada. Mas uso muitos jogos na sala de aula.*
P18: *Atividades diferenciadas de forma a contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno.*
P19: *Sempre procuro usar estratégias usando recursos e atividades lúdicas onde o aluno se identifica mais e gosta.*
P20: *Atualmente, várias estratégias inclusivas são adotadas em sala de aula para apoiar alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e TDAH. Essas práticas têm como objetivo criar um ambiente acessível e justo, garantindo que todos os estudantes possam aprender conforme suas necessidades individuais.*
P21: *Atividades direcionadas.*
P22: *Jogos pedagógicos e recurso visual.*
P23: *Adaptação do currículo e material didático, atividades diferenciadas, apoio colaborativo, intervenções constantes.*
P24: *Apostilas individuais.*

Quando questionados sobre as estratégias com os alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, apresentaram diversas maneiras de compreender este aluno. Uma gama de recursos utilizados que vão desde jogos, dinâmicas e brincadeiras, sempre envolvendo a participação ativa dos alunos para uma aprendizagem significativa. Vygotsky (1995) enfatiza a importância do brincar, essencialmente no processo do desenvolvimento da criança, pois a maneira de como a criança irá experimentar suas descobertas ali desenvolverá o psíquico (a forma de pensar, agir e compreender o que aprende).

Uma resposta em análise do docente P21, são as atividades direcionadas. Mas o professor (a) pode utilizar o recurso do brincar livre e espontâneo como estratégia de conhecer o seu aluno alinhada a uma análise que avaliará em sala de aula, e não estando somente aprisionado as suas convicções de ensino e ideias, como se todo ensino tivesse alicerçado num roteiro dirigido, predeterminado, até mesmo o brincar.

Questão 06:
Avalia a sua prática? Após identificar as dificuldades dos alunos, quais medidas costuma realizar para promover a inclusão?
P1: *Manter o diálogo, procurar repassar para os alunos sempre regras e normas da escola de forma clara para que sempre se mantenha o respeito.*

P2: *Inseri-lo (a) no grupo, alterando a forma da brincadeira de forma que seja possível participação deste (a).*
P3: *Ensino de forma prática os alunos a respeitarem seus colegas e ajudarem uns aos outros.*
P4: *Incluir em pequenos grupos observando os pares e suas afetividade e gosto em comum.*
P5: *Redobrar atenção, atividades interativas com outras crianças de modo que haja uma troca de experiência.*
P6: *Procuro respeitar o tempo de resposta da criança, desenvolvendo atividades de acordo com a necessidade.*
P7: *Sim, sempre avalio. Procuro promover atividades que façam sentido para o aluno e para o grupo. Procurando respeitar tempo, espaço de cada um.*
P8: *Atividades adaptadas, conversas periódicas com a família.*
P9: *Não tenho muita experiência confesso.*
P10: *Sim. Busco outras formas de dar o conteúdo em que consiga inclui-los também, e quando não é possível dou uma atividade com aquele conteúdo, mas de forma mais sucinta e objetiva ou mais lúdica para aquela criança, para que ela também atinja seus objetivos.*
P11: *Aplicação de estratégias inclusivas, que tragam a aprendizagem para esse aluno.*
P12: *Planejar organizador curricular individual (PEI), planejar vivências que incluam todos.*
P13: *Aceitação, conversar com os demais alunos. Amor, dedicação e atenção.*
P14: *Sozinhos não conseguimos. Precisamos de um professor auxiliar, porém criança que não tem laudo não tem direito a um auxiliar.*
P15: *Atividades coletivas, dinâmicas e brincadeiras.*
P16: *Sim, sempre, trabalhando em grupo.*
P17: *Avalio as práticas e faço adaptações, quando necessário.*
P18: *A avaliação é diária, refazendo as atividades de forma a alcançar os objetivos propostos.*
P19: *Procuro sempre trabalhar a inclusão de uma forma em que todos sejam incluídos.*
P20: *Avaliar a própria prática é fundamental para o sucesso no processo de inclusão. Após identificar as dificuldades dos alunos, é comum adotar medidas como a adaptação de atividades, o uso de estratégias diversificadas e o oferecimento de apoio individualizado para promover um ambiente inclusivo e favorável ao aprendizado de todos.*
P21: *Atividades diversificada.*
P22: *Inseri-lo ao grupo - respeitar o tempo de cada um.*
P23: *Sim, valorizo constantemente minha prática pedagógica, porque acredito que a reflexão é essencial para garantir que o ensino seja eficaz e inclusivo. Ao identificar as dificuldades dos alunos, tomo medidas específicas para promover a inclusão e melhorar a aprendizagem.*
P24: *Como eficaz.*

Muitos profissionais destacam a avaliação da sua prática, através da escuta, lúdica e criativa para que cada criança possa atingir seus objetivos. Cada professor (a) traz consigo uma experiência social, cultural e inclusive diversificada, quando avalia a sua prática e se depara com o espaço: sala de aula onde a diversidade é infinita, se faz necessário respeitar o tempo para transformar a sala de aula/espaço/ateliê num ambiente onde aconteça o encontro de trocas, experiências e vivências. Respeitar e "observar cuidadosamente e escutar as crianças, nos ajuda a entender as formas de

aprender com os materiais que elas desenvolvem, para que possamos apoiá-las" (Gandini, 2005, p.15). Para que de fato a avaliação seja revisitada não só pautada em planejamentos, avaliações e sim um olhar reflexivo sob a ótica do saber dos seus alunos, como transformam os materiais que lhe são ofertados em grandes descobertas, aprendem e dão sentido a sua aprendizagem.

Questão 07:
Como definiria o conceito de inteligência?
P1: *Como uma capacidade de extrair informações, aprender com experiência, adaptar-se ao ambiente.*
P2: *É um conceito complexo para definição, sendo que abrange não só a cognição, memória, inteligência afetiva, interpretação, entre outros.*
P3: *Uma pessoa inteligente ela possui algumas facilidades de aprendizagem, mas que precisa de estímulos para se desenvolver na área que se destaca.*
P4: *Conhecimento e interesse prévio de determinado assunto, algo natural da criança.*
P5: *Capacidade individual de habilidades que cada indivíduo possui.*
P6*: Um indivíduo dotado de conhecimento.*
P7: *Adaptação ao ambiente.*
P8: *Capacidade de compreensão do assunto e colocar em prática o que foi compreendido*
P9: *Capacidade de entender e resolver os problemas*
P10: *É a capacidade em compreender e realizar tarefas. Cada um tem facilidade maior em uma área. Cabe a nós professores buscarmos alternativas para que cada aluno consiga atingir objetivos mesmo nas áreas de menor habilidade.*
P11: *Capacidade de aprender, que envolve as habilidades cognitivas complexas.*
P12: *Um cérebro treinado.*
P13: *Busca, força de vontade, dedicação e acompanhamento.*
P14: *Cada ser humano é único e tem mais facilidade em algo do que em outro, portanto é relativa.*
P15: *Compreender e aprender com as experiências e vivências.*
P16: *Habilidade.*
P17: *Inteligência é mais do que saber fazer as atividades, é também expor o que sabe através da fala ou expressão que pode ser física ou artística.*
P18: *É a capacidade do indivíduo de compreensão do seu entorno no que diz respeito a aprendizado, cognição, habilidade de desenvolver tarefas, entre outros.*
P19: *Tem muito alunos que são inteligentes e não tem coordenação motora, não sabem desenhar, pular corda, brincar.*
P20: *A inteligência pode se manifestar de diferentes formas, desde habilidades lógicas e matemáticas até inteligência emocional e social, reconhecendo que cada pessoa pode ter diferentes tipos de inteligência.*
P21: *Uma pessoa sensível ao seu redor.*
P22: *Capacidade individual de cada um.*
P23: *O conceito de inteligência é amplo e tem sido objeto de estudos em diversas áreas, como a psicologia, a educação e as ciências cognitivas. De modo geral, a inteligência pode ser definida como a capacidade de compreender, aprender, resolver problemas e se adaptar ao ambiente de forma eficaz.*
P24: *Muito relativo, porque inteligência é algo complexo, e denomina-lo pode comprometer outros campos que o indivíduo se desenvolve bem.*

Ao analisarmos as respostas sobre o que é inteligência? Os professores (as) trouxeram inúmeras definições. Alguns disseram de compreender, aprender, resolver problemas e se adaptar

ao ambiente de forma eficaz, outros a inteligência caracterizada como um indivíduo inteligente. Gardner (1995), define a inteligência a potencialidade de criar alguma coisa que seja aceita dentro de uma determinada cultura. Dentre as diversas definições que apareceram, não iremos enfatizar nenhuma em especial, mas destacaremos dois pontos mais de acordo com os teóricos que abordamos e que apareceram nas respostas: compreensão e capacidade de resolver problemas. A compreensão de mundo e a capacidade de resolver problemas como, por exemplo, a criação de novas tecnologias, caminhos ou soluções.

Questão 8:
Quais são as dificuldades encontradas quando existe na turma, um aluno com deficiência ou déficit de atenção?
P1: *Interfere na dinâmica da sala de aula, devido ao aluno apresentar agitação ou inquietação ou até mesmo os dois.*
P2: *A principal dificuldade será a de conduzir o aprendizado deste no mesmo ritmo da turma que não tem o déficit de atenção.*
P3: *Levar os demais a compreensão de que todos somos capazes.*
P4: *Introduzir o planejamento a realidade da criança buscando diferentes estratégias para que os objetivos sejam alcançados.*
P5: *Acredito que a maior dificuldade seja o grande número de crianças, o que dificulta a atenção que cada uma precisa.*
P6: *As dificuldades são de muitas vezes não termos um diagnóstico fechado do que realmente nosso aluno possa ter.*
P7: *Promover a interação/integração de todos.*
P8: *Dar a atenção que o aluno precisa, encontrar material específico.*
P9: *Conseguir chegar no seu momento de aprendizado.*
P10: *Fazer com que ele consiga realizar uma atividade que demande mais tempo e mais empenho. Que ele não disperse no meio do caminho.*
P11: *Com a dispersão, atrair a atenção dos pares.*
P12: *Realizar as mediações necessárias quando a turma é muito numerosa.*
P13: *Falta de formação e de profissionais qualificados.*
P14: *A maior dificuldade é conseguir um auxiliar, aceitação da família, recursos materiais e formações específicas para o professor conseguir atender essa criança.*
P15: *Recursos, espaço adaptado e acompanhamento e muitas vezes auxílio e compreensão da família.*
P16: *O grande número de alunos com deficiência, materiais adequados e ausência de um profissional AAE para auxiliar adequadamente.*
P17: *As dificuldades são de trazer este aluno para o que está acontecendo na sala de aula, repetir as instruções de forma individual para que ele absorva melhor o que está sendo pedido.*
P18: *Em geral a forma como somos formados não nos prepara para situações dessa natureza e acabamos aprendendo no dia a dia.*
P19: *A falta de apoio e ajuda em alguns momentos.*
P20: *As dificuldades podem variar dependendo das necessidades específicas do aluno, mas algumas questões comuns incluem foco e atenção, interação social, compreensão e processamento de informação, e desafios emocionais.*
P21: *Direcionar a atenção pra atividade proposta.*
P22: *As maiores dificuldades é quando não podemos contar com a família.*
P23*: Ter um aluno com deficiência ou déficit de atenção (TDAH) em uma turma pode trazer desafios significativos, mas também oportunidades inovadoras para*

> *criar um ambiente inclusivo e diversificado. Muitos professores superam e seus desafios com o uso de práticas pedagógicas inclusivas, a colaboração com colegas e especialistas, e a construção de um ambiente de sala de aula que acolhe e valoriza as diferenças. A empatia, o trabalho em equipe e a busca constante por estratégias inovadoras são fundamentais para garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente. Muitos professores superam esses desafios com o uso de práticas pedagógicas inclusivas, a colaboração com colegas e especialistas, e a construção de um ambiente de sala de aula que acolhe e valoriza as diferenças. A empatia, o trabalho em equipe e a busca constante por estratégias inovadoras são fundamentais para garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente.*
> **P24***: Elaborar atividades atrativas que chamem a atenção, sem desfocar o restante dos alunos.*

O professor 23, demonstra que se sente fragilizado profissionalmente quando se trata da efetiva inclusão; outros, conectados entre ideias e fato a metodologias educacionais alternativas (aula invertida, inovação tecnológica, educação holística (olhar esse aluno como um ser integral), entre outras. O professor (a) que busca ensinar a turma, se desprende do modelo ditar, copiar e falar como estratégias e recursos didático-pedagógico. Ao contrário, partilhará com os alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula (Mantoan, 2015, p.78).

Os professores 13 e 18, respondem que sentem dificuldades ao trabalhar com um aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, atribuem seus anseios a falta de profissionais, não terem tido formação para trabalhar à inclusão. Para ressaltar essas indagações, recorremos a Mantoan, que aponta algumas hipóteses:

> -Esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, com base em aulas, manuais e regras transmitidas do mesmo modo como eles ensinam em suas salas de aula – ensino formalizado, livresco, unidirecional; -Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos se tiverem de aceita-los em suas salas de aula. -Querem saber resolver problemas pontuais com base em regras gerais (Mantoan, 2015, p.80).

Os professores 2 e 6 falam sobre as dificuldades no dia a dia escolar como falta de diagnóstico de alguns alunos e de fazer a verdadeira inclusão em sala de aula. A autora defende a ideia que uma educação inclusiva precisa que o professor (a) ressignifique o seu papel, sobretudo a escola, a educação e as práticas pedagógicas que excluem, em todas as esferas educacionais, como afirma Mantoan (2015).

Pensar na falta de diagnóstico, em como conduzir o aprendizado em um mesmo ritmo

para a sala toda e na formação profissional do professor como dificuldades, são questões que se faz necessário repensar a prática pedagógica, em alguns momentos, o professor acaba focando naquilo que não possui ou somente naquela dificuldade que acaba esquecendo-se de procurar novas alternativas e estratégias para aplicar em sala e sem perceber reproduz algumas práticas e falas excludentes quando falamos de inclusão.

Questão 09:
Você já ouviu falar em múltiplas inteligências? Em caso afirmativo, como faz o uso delas em sala de aula?
P1: *Sim. Através da tecnologia. Exemplo: jogos educativos, simulações e recursos multimídia.*
P2: *Sim, já tive contato com a teoria, porém não apliquei em sala de aula .*
P3 e P4: *Não.*
P5: *Sim, atividades multidisciplinares, atividades interativas.*
P6: *Sim, na época da minha primeira graduação, quando cursei licenciatura em educação física, mas havia me esquecido.*
P7: *Sim, na época da minha primeira graduação, quando cursei licenciatura em educação, mas havia me esquecido.*
P8: *Sim. Atividades em que os alunos possam potencializar suas habilidades (dinâmicas, jogos, apresentações, escrita, desenhos etc).*
P9: *Trabalhar com várias formas lúdicas e diversificadas.*
P10: *Trabalhar com várias formas lúdicas.*
P11: *Sim. Tento colocar atividades para a sala que tenha ligação com essa inclinação do aluno. Mas não dou muita ênfase para que o aluno em questão não por se sobressair muito não seja excluído pelos amigos parecendo ser "o diferente", "o chato".*
P12: *Sim.*
P13: *Sim, valorizando os saberes e interesses de cada criança compreendendo que todos aptidões diferentes.*
P14: *Sim. Aproveitando habilidade de casa criança, estimulando-a.*
P15: *Não.*
P16: *Sim, ajudo o aluno encontrar e desenvolver suas habilidades.*
P17: *Já ouvi falar sim, tento na maioria das vezes aplicá-la na sala de aula. Muitas vezes dá certo e às vezes também o objetivo não é alcançado.*
P18: *Sim, procuro utilizá-las de forma a contribuir com o aprendizado do aluno***.**
P19: *Já ouvi falar mais não coloquei em prática.*
P20: *Sim, conheço a teoria das múltiplas inteligências proposta por Howard Gardner, que inclui as seguintes inteligências: Linguística, Lógica-Matemática, Musical, Interpessoal e Intrapessoal.*
P21: *Sim, busco aproveitá-la para atividades.*
P22: *Não.*
P23: *Sim, a Teoria das Múltiplas Inteligências, proposta por Howard Gardner, sugere que a inteligência humana não é única, mas sim composta por várias capacidades específicas. Utilizar a teoria das Múltiplas Inteligências em sala de aula enriquece a experiência de aprendizado e garante que cada aluno tenha a chance de se destacar em algo que faz bem. Isso também ajuda a manter todos os alunos engajados e motivados, já que eles se sentem valorizados em suas habilidades únicas.*
P24: *Já sim, e eu trabalho com atividades extras, e individuais, assim conforme termina os conteúdos de sala.*

Com base nos resultados das respostas ao serem questionados sobre o conceito das inteligências múltiplas, boa parte dos profissionais não tem aprofundado conhecimento e a importância da prática pedagógica alinhadas estimular as habilidades escondidas e não exploradas de seus alunos.

Figura 1 – Desenho e escrita de uma aluna do 4º ano do fundamental I



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando as atividades são desafiadoras para estimular o que um aluno é capaz e desmitificar o conceito de inteligência embasada no Quociente Intelectual do indivíduo, podemos sim, enxergar as inteligências múltiplas em sala de aula, promovendo o potencial de criação de algo que pode contribuir e transformar numa cultura. Como aconteceu no exemplo da Figura 1, onde uma aluna do 4º ano do fundamental I, espressa-se brilhantemente nos seus desenhos e escrita. Pensa em ser escritora. Cada inteligência traz consigo sua própria história de como será desenvolvida.

Questão 10:
Na sua opinião, quais as estratégias para atrair os alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e uma educação de qualidade?
P1: *Priorizar a descoberta, o lúdico, o compromisso com o trabalho e a ampliação das relações com a criança ou adolescentes.*
P2: *Ter uma relação empática e democrática com a criança / aluno, com metodologia por meio de projetos e incentivando o exercício de descoberta e criatividade no vivenciar educativo.*
P3: *Que não fique fechados dentro de uma caixa. Mas que explorem as possibilidades que tem para uma aula atrativa e dinâmica.*
P4: *Trazer algo que já faz parte do contexto e da realidade da criança.*

P5: *Respeito ao tempo e as diferenças de casa um, trabalhando as habilidades de cada um de modo que possa haver troca e ajuda mútua, materiais didáticos de qualidade também ajuda.*
P6: *A estratégia primordial é termos em campo profissionais cada vez mais capacitados e comprometidos.*
P7: *Ouvindo-os, estando atenta ao que lhes chama a atenção, respeitando o tempo e processo de aprendizagem de cada um.*
P8: *Diminuir padronização, ensino mais individualizado e humanizado, trabalhar os pontos fortes dos alunos, realçar seu potencial*
P9: *Trazer novas formas de interagir os conteúdos.*
P10: *Percebo que as atividades lúdicas, práticas e no computador chamam muito a atenção dos alunos e faz com que o assunto fixe melhor. Além da interação interpessoal entre as crianças que hoje quase não existe, como antigamente que brincavam com vizinhos e podiam desenvolver habilidades sociais também, tão difíceis e travadas atualmente.*
P11: *Currículo adaptado as necessidades individuais é a melhor estratégia.*
P12: *Compreender os interesses de cada criança e planejar vivências baseadas na realidade que vivem.*
P13: *Envolvimento em todas as atividades em que os alunos demonstrem mais afinidade. Valorizar suas habilidades que tem.*
P14: *Equilíbrio. Observar o perfil da turma e ver o que mais se encaixaria naquele grupo. Fazer um trabalho pesado para tirar a fama de assistencialismo da Educação Infantil.*
P15: *Atividades que envolvam sua atenção, lúdicas, recursas atrativos e o espaço faz toda diferença.*
P16: *Utilizar todas as formas da aprendizagem ativa e ver qual o estilo de aprendizagem do aluno.*
P17: *A melhor estratégia é o professor fazer tudo com muito amor e baseado nas estratégias e práticas em sala de aula e não esquecer de usar a empatia para com os alunos que apresentam alguma dificuldade independente se é inclusão ou não.*
P18: *Colocar o aluno como foco central do aprendizado.*
P19: *Trabalhar a ludicidade, jogos, brincadeiras. Explorar fora da sala.*
P20: *A aprendizagem ativa e uma educação de qualidade podem ser promovidas por várias estratégias eficazes. Aqui estão algumas que considero muito eficazes: Aprendizagem Baseada em Projetos, Métodos de Ensino Diversificados, Tecnologia Educacional e Aprendizagem Colaborativa.*
P21: *Fazê-las se sentir o quanto são importantes para o meio em que vivem.*
P22: *Incentivo - priorizar vivências de cada um e respeito*
P23: *A melhor estratégia para atrair os alunos e promover uma aprendizagem ativa e uma educação de qualidade é criar um ambiente envolvente, interativo e centrado no aluno, onde o aprendizado seja relevante e conectado à vida real.*
P24: *Aula dinâmica com conteúdo tecnológico.*

Em análise ao questionário sobre a questão “quais as estratégias para atrair os alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e educação de qualidade?” É notável que muitos consideram a educação pautada no conhecimento que o aluno traz consigo, arrolada ao respeito, a singularidade de cada um, aprendizagem dinâmica, significativa e prazerosa. Os professores 17 e 23 relatam esse entendimento, nesse sentido, se faz necessário confrontar o modelo de ensino, desde a primeira infância até a graduação. O ensino curricular das nossas escolas, de acordo com Mantoan

> sistematizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento; não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções (Mantoan, 2015, p.23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das devolutivas contidas no questionário, foi possível compreender que há uma necessidade de uma nova visão de trabalho, muitos dos professores aparentam estar perdidos quando pensam apenas nos problemas enfrentados ao lidar com as dificuldades de inclusão em sala. Mesmo não tendo o conhecimento especializado, quase todos, no fim do questionário apresentaram soluções pautadas nas inteligências múltiplas.

Pensar no trabalho com as inteligências múltiplas, não é trabalhar cada inteligência isolada no dia a dia, é ter um olhar atento para promover atividades que envolvam os alunos, que vão além de apenas "passar o conteúdo" ou seguir a risca o que é proposto nos materiais didáticos de cada disciplina.

Assim como Gardner e Vygotsky apresentaram nos referenciais teóricos, o professor pode separar um tempo para apresentar o conteúdo em formas de jogo, brincadeira, experiência científica, paródia e entre outros, para nós adultos pode parecer um tempo perdido onde os alunos estão apenas brincando, quando na realidade, atividades propostas destas maneiras são as mais eficientes para o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento, pois ali os alunos estão interagindo entre os pares e criando conexões com o conteúdo ao colocar em prática.

Viemos de uma realidade escolar onde vivenciamos aquele processo que apenas o professor fala, apenas ele é portador do conhecimento, a nossa realidade das escolas de agora é totalmente diferente, temos alunos curiosos que possuem a informação na palma da mão através de celulares e tablets, tentar seguir o modelo da educação de maneira tradicional trará muita dificuldade para o aprendizado acontecer, pois os alunos que encontramos encontramos estão ávidos por conhecimento.

Portanto, enfatizar para que as práticas pedagógicas pautadas num olhar que se desprende do ensino tradicional e abre espaço a uma aprendizagem holística, seria necessário que o ensino da rede pública (estado e município) e privado, invistam em recursos e instrumentos educacionais para que os professores (as) possam abrir janelas para um aprendizado relevante para todos os alunos, utilizando estratégias que proporcione um momento de brincadeira e prazer, envolvendo todas as inteligências em conjunto e todos os alunos sem exceção. Desta forma, o trabalho em sala de aula,

quebrará algumas barreiras impostas pelo currículo escolar.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

GANDINI, Lella; HILL, Lunn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil.** - Porto Alegre: Penso, 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artned, 1995.

GARDNER, Howard. **Estrutura da mente a teoria das inteligências múltiplas.** tra. Sandra Costa. - São Paulo/SP: Artes Médicas, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar.** O que é? Porquê? Como fazer? – São Paulo/SP: Summus, 2015.

REGO, Tereza Cristina. **As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica.** In: Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, Tereza Cristina. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. In: REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina Rego. – Petrópolis/RJ:Vozes, 1995.

SCHULTZ, Stella Gastaldon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Inteligências múltiplas**: anos finais do ensino fundamental. Curitiba : FTD : PUCPRESS, 2023. 46 p. (Coleção caminhos do saber).

VIGOTKSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DESAFIOS DA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE AQUIDAUANA

CHALLENGES OF INCLUDING AUTISTIC CHILDREN IN KINDERGARTEN IN THE MUNICIPAL SYSTEM OF AQUIDAUANA

Fátima Aparecida Martinez[1]
Juliana de Albuquerque Medeira[2]
Solange Prado da Silva[3]
Aparecida de Sousa dos Santos[4]

RESUMO

O tema abordado nesse artigo é sobre a inclusão de crianças autistas na educação infantil (primeira infância). Muito tem sido discutido sobre o processo de inclusão nas escolas regulares e diante disso a busca contínua por melhorias no processo tem sido um desafio para toda a comunidade escolar. São diversos os desafios encontrados para a efetivação do processo, sendo preciso considerar desde a estrutura física da escola até o preparo dos profissionais para atuarem nessa demanda. Neste contexto, questiona-se: Qual o papel do professor da educação infantil em relação ao processo de inclusão do aluno autista na sala de aula regular? O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno que não tem uma causa definida e afeta geralmente a sociabilidade, a comunicação da criança, sendo variável entre casos leves até severos. O objetivo geral desse artigo é apresentar, conforme descrito na literatura pesquisada, os principais desafios para a efetivação da inclusão das crianças com autismo na educação infantil, em escolas regulares. Oferecer um ensino igualitário, de qualidade para todos os alunos tem sido desafiador. A metodologia utilizada para a realização desse foi a pesquisa bibliográfica tendo como fontes de pesquisas, livros, revistas, periódicos, artigos e publicações em bases de dados acadêmicos como Scielo, CAPES e Google acadêmico. Evidencia-se que o processo de inclusão é desafiador e requer melhor preparo acadêmico dos professores da educação infantil perante o tema, pois esses profissionais são a base para o desenvolvimento de uma educação igualitária para todos os alunos atendidos na rede regular de ensino.
Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

[1]Pedagoga, UFMS E-mail: fattimamarttinez17@gmail.com
[2]Pedagogia, UFMS, E-mail: julime13@hotmail.com
[3]Pedagogia, UFMS, E-mail: Solange.79prado@gmail.com
[4]Pedagogia, Mestre e doutoranda em educação. Professora da Universidade Estadual de MS. E-mail: aparecida.sousa@ufms.br

ABSTRACT

The topic covered in this article is about the inclusion of autistic children in early childhood education. Much has been discussed about the inclusion process in regular schools and, given this, the continuous search for improvements in the process has been a challenge for the entire school community. There are several challenges encountered in carrying out the process, and it is necessary to consider everything from the physical structure of the school to the preparation of professionals to work on this demand. In this context, the question is: What is the role of the early childhood education teacher in relation to the process of including autistic students in the regular classroom? Autism Spectrum Disorder is a disorder that does not have a defined cause and generally affects the child's sociability and communication, varying from mild to severe cases. The general objective of this article is to present, as described in the researched literature, the main challenges for the effective inclusion of children with autism in early childhood education in regular schools. Providing equal, quality education for all students has been challenging. The methodology used to carry out this was bibliographic research using research sources as books, magazines, periodicals, articles and publications in academic databases such as Scielo, CAPES and Google Scholar. It is evident that the inclusion process is challenging and requires better academic preparation of early childhood education teachers regarding the topic, as these professionals are the basis for the development of an equal education for all students served in the regular education network.
Keywords: Child education. Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade evidencia-se muita discussão sobre a temática da inclusão. Esses debates têm buscado compreender as necessidades das escolas regulares para atender os estudantes da inclusão de forma efetiva, oferecendo um ensino de qualidade. O tema abordado nesse artigo é sobre a inclusão de crianças Autistas na educação infantil (primeira infância).

Perceber a educação como um processo de inclusão requer a necessidade de pensar em uma educação para todos, onde não haja discriminação e que sejam oferecidas condições para atender as diversidades e necessidades educacionais em sala de aula. Neste estudo tem-se foco de pesquisa e alcance de conhecimentos, a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde cada vez mais tem sido evidenciado a necessidade de compreender sobre esse assunto, e promover ações que possam tornar efetivo o processo de inclusão.

Diante dos Marcos Legais sobre a inclusão, o acesso e permanência de crianças e/ou estudante com autismo nas escolas regulares tem apresentado um crescimento significativo, que vem chamando a atenção dos educadores, ou seja, tem exigido maiores conhecimentos e domínio sobre o tema, maior preparo dos profissionais com capacitação, disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que visa atender as necessidades desse público em questão. Neste contexto apresenta-se como problema de pesquisa: Qual o papel do professor da educação infantil em relação ao processo de inclusão da criança Autista em sala de aula regular?

Muitas ações precisam serem promovidas para o desenvolvimento de um trabalho educativo e pedagógico eficiente para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes. Em relação ao Autismo, este é um transtorno que acarreta atrasos no desenvolvimento integral da criança, desde o cognitivo, a comunicação e a socialização. Essas manifestações do Autismo, são evidenciadas ao longo do crescimento da criança, onde podem ser classificados em manifestações mais simples até casos mais severos, por isso é de grande relevância de se conhecer todos os aspetos legais com relação ao Autismo.

Este artigo tem como objetivo geral: Apresentar, conforme descrito na literatura pesquisa, os principais desafios para a efetivação da inclusão das crianças com Autismo na educação infantil em escolas regulares. Apresenta como objetivos específicos: Compreender sobre o Transtorno do Espectro Autista; Pesquisar sobre o processo de inclusão da criança autista na educação infantil no ensino regular; Conhecer sobre o papel do professor da educação Infantil em relação a inclusão do estudante Autista nas aulas; Identificar os principais desafios para os professores da educação infantil ao lidar com crianças Autistas; Discorrer sobre as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com estudantes Autistas.

Justifica-se o estudo do tema pela necessidade de dar maior visibilidade a questão da inclusão das crianças Autistas da educação infantil nas escolas regulares, que mesmo diante de políticas afirmativas para a demanda, ainda está muito aquém de alcançar todas as etapas desse processo educacional. Rodrigues (2021) enfatiza que para que a inclusão efetivamente ocorra é fundamental que o acesso as salas de aulas regulares pelos estudantes Autistas sejam ampliadas, e haja um trabalho em conjunto e colaborativo entre educadores, família e a comunidade escolar, onde em conjunto possam estabelecerem melhores condições para promover um ambiente inclusivo.

Quando se pensa numa escola inclusiva para o Autismo, e não somente para este transtorno, é fundamental o estabelecimento de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sendo fundamental pensar o currículo, as transformações necessárias para o alcance dos objetivos propostos, de forma a promover a integração do mesmo ao ambiente escolar e que este se sinta acolhido neste ambiente.

A metodologia utilizada para a realização do desenvolvimento deste estudo, tendo como base na pesquisa bibliográfica, sendo essa uma pesquisa qualitativa e descritiva, como embasamento fontes de pesquisas, livros, revistas, periódicos, artigos e publicações, de acordo com as referências de dados acadêmicos como Scielo, CAPES e Google acadêmico.

A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento (Trentini e Paim, 1999). A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em

livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001). Marconi e Lakatos (2007) apresenta que este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

O material informacional obtido teve como base de dados pesquisada, aquelas citadas acima, onde foram utilizados descritores como: Educação infantil, Educação inclusiva, Inclusão, Autismo, práticas pedagógicas na inclusão. O material foi selecionado dentro do período de 2013 a 2023, somente na língua portuguesa, sendo utilizados aqueles que condiziam com os objetivos propostos para a realização desse artigo.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Evidencia-se que o uso da palavra Autismo, foi atribuída ao fato de uma pessoa viver fora da realidade, ou dentro de um mundo próprio, de acordo com o pesquisador Bleuler em 1911, o responsável por esse feito. Em 1952 a Associação Americana de Psiquiatria (APA) faz a publicação da primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que não trazia especificações diretas e objetivas ao Autismo.

Muitos estudos foram sendo desenvolvido ao longo dos anos sobre o Autismo, para que fossem feitas alterações, adaptações e novas exigências para o estabelecimento desse transtorno, sendo continuamente atualizado nos parâmetros do (DSM) Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, e também no manual do (CID) Classificação Internacional de Doenças, até ser retratado como um transtorno global do desenvolvimento (Borba e Barros, 2018).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), o Autismo pode se manifestar em diferentes níveis, sendo classificados em leves, onde a criança apresenta um leve comprometimento de interação social, até os mais severos, apresentando comportamentos compulsivos.

> Apontam-se três níveis: nível 1 - leve, a criança apresenta pouca dificuldade no seu desenvolvimento, apresenta prejuízos, mas não precisa de tanto suporte; nível 2 - Moderado, a criança apresenta déficit em algumas habilidades, necessita de suporte maior, apresentando déficits na conversa e dificuldade na interação social; nível 3 - severo, a criança na maioria das vezes necessita de suporte para exercer algumas atividades, apresenta prejuízos graves nas interações sociais e não tem respostas e aberturas sociais. (DMS-V, 2014, p.132)

É importante reforçar que em cada nível apresenta suas particularidades com relação ao comportamento do indivíduo e as manifestações são diferentes em cada indivíduo. Em relação as manifestações do TEA, essas são variáveis, não existindo um padrão único de reconhecimento, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo (Ferrari, 2017).

É muito comum que os pais sejam os primeiros a encontrarem algum comportamento estranho da sua criança, mas somente em idade escolar os professores reconhecerão as dificuldades em relação a aprendizagem, comunicação e interação com demais pessoas, direcionando-as a avaliação profissional, para que o diagnóstico seja adequadamente apontado, conforme ressaltado por Campos (2019).

Borba e Barros (2018), apresentam que muitas vezes os comportamentos atípicos das crianças são perceptíveis em brincadeiras e em simples atividades, onde é evidenciado o desinteresse na interação com outras pessoas, ou ausência na comunicação gerando déficits de aprendizagem, interação e comunicação.

> Os comportamentos difíceis apresentados por esses indivíduos podem estar relacionados ao fato de que dentro do TEA alguns autistas apresentam os transtornos sensoriais, sendo eles táteis, auditivos, visuais, gustativos e olfativos, esses transtornos podem desencadear comportamentos difíceis, em alguns autistas é muito complicado ir a determinados lugares por causa do barulho, apresentam restrição alimentar, têm reações de estresse com certas espessuras. Em salas de aula às vezes se torna complicada a permanência dessas crianças, podendo exibir comportamentos muito agressivos, até mesmo porque eles próprios não sabem como lidar com esses estímulos (Borba e Barros, 2018, p.6)

É importante ter consciência que cada ser tem suas particularidades e em relação ao Autismo, isto também precisa ser considerado. Cada criança apresentará suas necessidades específicas, sendo, portanto, o diagnóstico e tratamento estabelecido de forma individual, exigindo uma avaliação que identificará habilidades, dificuldades, sendo fundamental para o melhor desenvolvimento da criança.

Brites (2019) apresenta que dentre as manifestações principais do Autismo estão:

> As dificuldades de comunicação social, podendo haver atraso no falar, dificuldade em comunicar com os outros com clareza, dificuldade na compreensão, incluindo a linguagem corporal, gestos e expressões faciais, bloqueio para começar ou manter um diálogo, podem apresentar ecolalia, discursar fora do contexto, excessiva honestidade nas palavras, entre outros. (Brites, 2019, p.24)

Gomes (2019, p. 05) apresentam que "Ainda não é possível decifrar com exatidão os sintomas diagnósticos desse transtorno, utiliza-se atualmente o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais como referência para o diagnóstico do autismo". Não existe ainda uma definição usual para apresentar as causas do Autismo, sendo considerado por diversos estudiosos que se trata de uma combinação de fatores genéticos e ambientais.

3. PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REGULAR

A Educação Infantil corresponde ao primeiro contato da criança com um mundo que não sua casa. Na escola é o lugar em que a criança começa a se relacionar com outros indivíduos, que não são

da sua família. Neste contexto é fundamental que a Escola (como um todo), esteja preparada para receber as crianças de forma a acolher, compreender, cuidar e promover seu desenvolvimento integral. Nesta etapa educacional a educação Infantil necessita ser condizente com a realidade da criança, para que essa identifique-se e consiga absorver toda a mudança que está ocorrendo ao seu redor, compreendendo ainda as situações da prática cotidiana.

Cunha (2015) enfatiza que relacionando a inclusão da criança Autista na educação infantil na primeira infância é possível dizer que muitas mudanças e ajustes foram necessários, e ainda estão sendo, desde estruturais, curriculares e preparação de toda equipe escolar para lidar com a diversidade. A Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96), assegura que todas as crianças e/ou os estudantes têm o direito de acessar uma educação de qualidade.

Diante dessa nova demanda as escolas estão buscando se adequar para promover o acolhimento de forma integral aos Autistas, respeitando suas necessidades individuais, reconhecendo que cada fase de desenvolvimento requer uma postura diferenciada, pois a criança está em desenvolvimento e isso não ocorre de forma padronizada, pois cada ser tem suas particularidades e isso deve ser criteriosamente analisado. É fundamental que a escola pense na criança Autista como um todo, cuidando de todos os aspectos: sociais, afetivos, motores e cognitivos.

A LDB (9394/96) assegura que é dever do Estado, a garantia de acesso a vagas em creches e pré-escolas, públicas e gratuitas para todas as crianças em idades de três a seis anos. Mas a inclusão não corresponde a simplesmente dar acesso ao ambiente escolar, e sim atender as demandas apresentadas pelas crianças e/ou os estudantes da inclusão, com uma educação que promova sua inserção real a sociedade, para que este possa gozar de seus direitos sociais, civis, políticos.

Dentre as Leis que asseguram os direitos aos Autistas, destaca-se a Lei Berenice Piana, n° 12.764/2012, que se refere à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. No viés educacional essa lei assegura:

> Acesso ao ambiente escolar regular, sala de aula com meios multifuncionais, suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhante terapêutico/auxiliar especializado, adequação de material, quantidade de alunos limitada por sala de aula e programa incluir-ensino superior (Brasil, 2012, p.1).

A adaptação do currículo é uma questão fundamental para o processo da inclusão, conforme apresentado por Ribas (2017, p. 78): “O currículo deve ser adaptado em sua íntegra, priorizando a necessidade da criança e/ou do estudante, sendo possível inserir, eliminar, completar e ainda, criar novos objetivos alternativos, pensando sempre na garantia da aprendizagem”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é apresentado uma significativa definição para a criança:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BrasiL,2010, p. 12).

Neste contexto é preciso evidenciar que o ensino inclusivo ocorre em sala de aula regular, com auxílio do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar o ensino regular, conforme explanado por Dias (2019). A inclusão das crianças Autistas, nesta faixa etária, conforme estabelecido no Art. 28 da Lei 13146/2015: "Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015).

Silva (2023) enfatiza que na Educação Infantil as crianças dessa etapa estão expostas a muito estímulo, interação, exploração de ambientes, descobertas e exploração dos sentidos, o que torna ainda um maior desafio para a criança Autista. Cunha (2019) ressalta que nesse momento a aceitação dos pais quantos as possíveis observações apresentadas pelos professores, para que o diagnóstico seja descartado ou confirmado o quanto antes, para que o profissional habilitado e capacitado possa adequar todas as possíveis atividades para atender as necessidades da criança com alguma deficiência.

4. O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NAS AULAS

O processo de inclusão do Autista, na educação infantil, não é uma tarefa fácil. Gomes (2019) enfatiza ao afirmar que este é um momento delicado para a criança, para a família e para a escola, onde requer um encaminhamento adequado com a criança evitando possíveis fracassos quanto a inclusão desta.

> Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (Bereohff, 1991, s/p.).

O processo de aprendizagem na inclusão não pode ser fundamentado somente quanto aos resultados, diante da necessidade de acompanhar a evolução dos estudantes quanto a outros diversos critérios que evidenciam o desenvolvimento ou não do mesmo. "É fundamental observar atentamente o comportamento do estudante Autista para compreender seus estímulos positivos e negativos, visando intervir da melhor forma" (Silva, 2018, p.1). Sempre que possível os professores devem utilizar-se de recursos que possam promover a interação do autista com a turma em que se insere,

facilitando o entendimento da criança com TEA, e contribuindo para promover a criação de vínculos com o professor e o estudante.

> Uma forma de integrar a criança com TEA na sala é convida-la a ajudar em pequenas tarefas (como entregar folhas de papel para as demais crianças), uma vez que, essa pequena tarefa poderá trazer grande interação com os demais. Do mesmo modo, as crianças da turma precisarão ser sempre reforçadas a respeitar e ajudar a criança com TEA, para que a mesma possa se sentir acolhida no ambiente escolar (Silva, 2023, p. 18)

O professor deve buscar conhecer o estudante para que possa oferecer a ele melhores condições de suporte educacional, sendo o contato com a família essencial para este ato. Mantoan (2011) chama a atenção quanto a necessidade de adaptar o currículo, avaliação e a metodologia, no ensino da criança com TEA, com o propósito de mesmo diante das dificuldades, a criança consiga aprender. Mas essa adaptação mediante a cultura organizacional da escola favoreça a mudanças, sendo flexível em suas ações de forma a favorecer a inclusão.

Muitos autores e pesquisadores apresentam que a função do professor da educação infantil na inclusão corresponde a mediação do processo de ensino. Sanches Júnior (et al., 2019), reforçam que o papel mediador do professor na aprendizagem é fundamental para a condução da criança em sala de aula. Na educação infantil são muitas novidades ao mesmo tempo, onde as crianças começam a compreender novas regras, aprender a organizar ideias, seguir rotinas, desenvolver novas habilidades e conhecimentos, sendo neste momento, o papel do professor, muito significativo na construção de sua autonomia de aprendizagem.

Segundo Silva e Arruda (2014), compete ao professor buscar capacitação diversificada para promover melhor condução das práticas educativas fornecendo um ensino de qualidade para todos os estudantes. Os autores acima ainda reforçam que o ensino está diretamente atrelado ao papel da inclusão, onde os professores devem utilizar-se de recursos e práticas pedagógicas e as tecnologias diversificadas considerando as especificidades de cada estudante.

O professor da educação infantil precisa planejar suas ações de forma a atender as necessidades de todas as crianças ali presente. Leonel (et al., 2022) apresentam que na presença do estudante com TEA é necessário que haja uma adaptação para o envolvimento do mesmo, na atividade, utilizando metodologias que favoreçam a compreensão do que está sendo apresentado para ele. Os autores ainda reforçam a necessidade de capacitação continuada do professor quanto a questão de adaptação de conteúdos e uso de metodologias específicas que possam auxiliar a promoção do desenvolvimento da criança e/ou o estudante com TEA.

Vygotsky (1989) reforça que a diversidade presente nos diferentes ambientes sociais que fazem parte da vida da criança gera diferentes aprendizados e as relações interpessoais são essenciais para esse processo. Dias (2019), acrescentam que na perspectiva de uma escola inclusiva o professor deve zelar pela interação dos estudantes como forma de troca de experiências e de aprendizado.

"Compete ao professor inferir planejamentos de ações que favoreçam o desenvolvimento de todos, considerando as individualidades, fazendo adaptações para melhor atender a todos" (Dias, 2019, p.11). Superar as dificuldades devem ser um dos propósitos dos professores de estudantes com TEA.

5. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES AUTISTAS

Sobre o autismo e as práticas pedagógicas, Cunha (2015, p.7) é enfático quando afirma que o professor que é bom observador e busca ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, torna-se mais fácil o trabalho em sala de aula: "Mediar é servir de elo entre um estímulo e uma resposta. É provocar o estímulo a fim de se obter a resposta". O professor tem papel fundamental nesse processo de mediação, onde propõe estratégias de intervenção que engaja o estudante com o desenvolvimento do conhecimento. "Mediar é transformar a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem" (Cunha, 2015, p. 62).

> Estudos mostram que, quando estimulamos nosso cérebro por meio de atividades, exercícios e estímulos adequados, ele pode se "reprogramar", criando novas conexões e caminhos entre os neurônios. Por isso, precisamos entrar em contato com técnicas eficazes. Quanto mais fazemos isso, mais caminhos neurais do que desejamos são formados (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 75).

O professor regente da sala de aula precisa trabalhar conjuntamente com o profissional do AEE, para que possam elaborar estratégias, apontar os recursos pedagógicos que melhor se encaixam a realidade dos alunos em virtude de suas habilidades e dificuldades apresentadas. Carvalho (2020) enfatiza que diversas metodologias foram desenvolvidas para auxiliar no processo de aprendizagem do estudante e possibilitar uma inclusão verdadeira e autêntica. Como resultado, destacamos a ABA, PECS e TEACCH.

A abordagem pedagógica inclusiva é fundamental para a construção da aprendizagem por parte do sujeito, de forma ativa e efetiva, respeitando o ritmo, o processo e ajustando as necessidades apresentadas em cada etapa de desenvolvimento. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam propostas e aplicadas com propósito de zelar pela qualidade da interação, pela participação e problematização, além de oportunizar a vivência de experiências, construindo significados, elaborando e partilhando conhecimentos (Oliveira, 2021).

Na visão de Souza (2018)

> Na educação inclusiva torna-se imprescindível que os educadores se coloquem como profissionais transdisciplinares, com conhecimento básico em cada área específico (fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional, médico etc.). A escola inclusiva e toda a comunidade precisam estar envolvidas e o projeto pedagógico e as estratégias de sala de aula

> devem enfatizar o ensino, em vez de focalizar a deficiência do aluno preocupar-se com tipo de resposta educativa e proporcionar os recursos e apoios adequados. (Souza, 2018, p.47)

O professor da educação infantil precisa ter a capacidade de reconhecer as necessidades específicas da criança com TEA e organizar práticas e atividades que possibilite o acesso, a permanência, a participação e se possível a aprendizagem do aluno com deficiência (Melo, 2016). Ainda é essencial que estratégias de comunicação e de mediação simbólica, sejam estabelecidas. Em relação a comunicação, Melo (2016) ainda ressalta que o professor precisa se atentar a práticas e estratégias que contribuam para a identificação de habilidades, motivações e preferências do aluno. "Dentre as motivações e preferências é possível identificar aspectos lúdicos e da brincadeira como temáticas motivadoras desses sujeitos, onde a interação por meio do brincar abre possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem" (Melo, 2016, p.12).

Em relação as práticas pedagógicas quanto a criança Autista da educação infantil, Steciuk (et al., 2024) enfatiza que estas devem priorizar o desenvolvimento da linguagem, onde as crianças devem ser incentivadas a fazer a narração de como algo aconteceu, sempre enfatizando temáticas que criança com TEA apresente interesse ou realmente destaca empatia. "Fazer uso de jogos adaptados e sonoros que possam explorar a linguagem neles contida, de forma bem lúdica, ou ainda fazer a aplicação de recursos tecnológicos como o uso do Tablet e Notebook podem favorecer momentos de brincadeira, interação e aprendizado" (Steciuk, et al., 2024, p.7).

O uso de plaquinhas que expressam sentimentos ou atividades podem contribuir para a comunicação das crianças com TEA, possibilitando a essas expor seus sentimentos e muitas vezes serem compreendidas em determinadas situações.

> O uso de plaquinhas, figuras e outras possibilidades, podem ajudar muito o aluno a entender situações dentro do contexto coletivo; por exemplo: pense em uma criança brincando tranquilamente na hora do recreio no parquinho. Ela não entende que o sinal tocou e que isso significa que ela precisa ir para a sala de aula, ou ela simplesmente não quer abrir mão de sua brincadeira e ir embora (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 103).

Outra questão enfatizada por Gaiato e Teixeira (2018) é o estabelecimento de rotinas diárias, contribuindo para reduzir crises de ansiedade nas crianças Autistas.

> É muito útil o recurso de um quadro de rotina do dia para a criança se organizar e saber o que é esperado que ela faça. Faça-o de maneira semelhante à rotina de casa, porém com imagens ou desenhos de símbolos relacionados às aulas (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 104).

A inclusao da criança Autista na educação infantil precisa ter um direcionamento para desenvolver a interação social, onde Steciuk, (et al., 2024) reforçam que podem ser utilizadas rodas de conversa, brincadeiras em dupla, trios (menores quantidades de crianças). Para essa ação é fundamental que a equipe pedagógica, em um trabalho colaborativo, tenha consciência sobre a necessidade de estabelecer adaptações na forma de ensinar promovendo a autonomia das crianças e o desenvolvimento de um saber que seja real para seu desenvolvimento, estando os profissionais sempre

atento ao nível de desenvolvimento de cada criança, e quanto a possibilidade de um resultado insatisfatório, para intervir o quanto antes.

6. OS PRINCIPAIS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE AQUIDAUANA AO LIDAR COM CRIANÇAS AUTISTAS

Proporcionar uma educação igualitária para todos sem distinção atendendo às Necessidades Educacionais Especiais das crianças é um dos maiores desafios da atualidade (Oliveira, 2020).

A diversidade é marcante dentro das escolas, e lidar com essa questão nem sempre é fácil. Durante o estágio na Educação Infantil, em uma escola municipal de Aquidauana, pode se perceber que a inclusão tem sido uma questão desafiadora tanto para gestores, professores, crianças e família.

A inclusão requer a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças e/ou os estudantes e não simplesmente a inserção dos mesmo em sala de aula regular. Um dos maiores desafios da inclusão, que observou e percebeu durante o estágio foi a falta de preparação dos professores quanto a especificidade dos transtornos ou deficiências apresentadas pelas crianças. Ficou evidenciado que a formação dos professores é uma questão que precisa ser revista pelas instituições competentes, e não somente a formação inicial dos professores, mas também a necessidade de uma formação continuada. Cirino e Godoi (2021) apresentam que:

> É fundamental nesse processo, principalmente para o momento de trabalhar com alunos que fazem parte da inclusão, e para isso é preciso que o professor possua formação e/ou uma certa especialização para suprir e atender as demandas desses alunos, tendo em vista que a busca por essa capacitação deve ser continua. (Cirino e Godoi, 2021, p. 7)

Cunha (2015) descreve a preocupação com a formação dos professores, enfatizando que é perceptível a grande dificuldade destes em propor estratégias de ensino e atividades que promovam a inclusão e o desenvolvimento de aprendizagens para esse público, incentivando acima de tudo a permanência destes na sala de aula regular.

Durante a observação do estágio se percebeu que as salas de aula da educação infantil têm um grande número significativo de muitas crianças. Mesmo com a ajuda de outros professores, esses profissionais possam a não ter uma sobrecarga com o aumento da demanda de estudantes, ou seja, o professor tenta ao máximo priorizar o estudante ou a criança, sendo que cada indivíduo apresenta um ritmo de aprendizagem diferente. Uns aprendem sozinhos, outros precisam de pouca ajuda, enquanto outros requerem maior atenção e até mesmo adaptação nas metodologias utilizadas para conseguirem compreender o que está sendo ensinado.

A questão das crianças com necessidades especiais, na educação infantil ainda se torna mais desafiadora, por muitas crianças ainda não terem um diagnóstico sobre possuírem possíveis transtornos de aprendizagem. Muitos pais ficam abalados, enfurecidos e desacreditados da situação apresentada pelo professor. “A maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico, muitas vezes por resistência dos familiares que não o aceitam, o que dificulta o trabalho pedagógico” (Santos; Almeida, 2017, p. 1425).

O que se observa durante as vivencias em sala de aula como educador, sendo que, a proposta de inclusão é pautada em um processo de aprendizagem onde são incentivadas estratégias de ensino e materiais adaptados que despertem o interesse da criança ou do estudante, com brincadeiras, músicas, atividades em pequenos grupos, que promovam a interação desses individuos e o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais. Estas atividades que são desenvolvidas devem despertar o desenvolvimento integral. As vivencias com crianças e estudantes com Autista, o professor de apoio segue o planejamento do regente fazendo adaptções para estes individuos, mas não de forma excludente, pois todos reconhecem a importância destas crinaças ou do estudante se sentirem membros da sala de aula regular.

O professor, em relação ao Autismo, busca sempre contato com a família para compreender o desenvolvimento desta e buscar sempre elaborar uma rotina visual, para que está criança consiga compreender as ações que serão realizadas naquele dia, evitando assim crises de ansiedade. O professor zela ainda pela mediação do ensino de forma flexível, possibilitando a esta criança condições de acompanhar a turma. Outra questão que chamou a atenção foi a importância do professor analisar as particularidades das crianças em meio a um ambiente onde a diversidade é marca registrada.

Durante o estágio a observação compreendeu-se que cada sala de aula é composta por crianças diversas. O Projeto Político Pedagógico da escola traz diretrizes a serem seguidas em relação a prática inclusiva, mas não uma receita oficial de como agir e ensinar uma criança com TEA. Os professores buscam conhecer as especificidades, de cada criança e diante de suas dificuldades e habilidades já adquiridas, promover ajustes e adequações para que os resultados sejam cada vez mais promissores, promovendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança ou do estudante.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo Autismo é derivado da palavra grega "autos" cujo significado é "próprio ou de si mesmo" e é caracterizado por um distúrbio de ordem neurológica que se manifesta ainda na infância, causando atrasos na aprendizagem e na interação social (Oliveira, 2020).

No Artigo 205 da Constituição Federal, é explícito que todos têm direito a uma educação de qualidade e este direito é concebido e precisa ser assegurado a todas as crianças e/ou os estudantes Autistas. Ainda na Constituição, agora no Artigo 206, é estabelecido que todos os estudantes devem ter a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, seja qual for sua necessidade especial. Não sendo suficiente para assegurar esses direitos, cita-se ainda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), onde nos Artigos 58 e 59 enfatizam que os estudantes com necessidades educacionais especiais, devem preferencialmente frequentar a escola regular. Já na Lei nº 12.764/12, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA em seu Art. 1o, no § 2o, institui o direito de acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades (Oliveira, 2020).

Na atual classificação dos transtornos cognitivos (DSM-5) o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é reconhecido como um transtorno neurológico que apresenta os primeiros sinais na primeira infância, sendo identificado através de dificuldade de interação, comunicação e por comportamentos repetitivos e estereotipados. Campos (2019) define TEA como "Uma síndrome comportamental que implica no desenvolvimento neuropsicomotor, com dificuldades na compreensão, na linguagem e inter-relações" (Campos, 2019, p.5).

A educação inclusiva vem sendo desenvolvida e promovida ao longo dos anos. Não é simplesmente um ato político onde são estabelecidos Decretos Leis e de afirmação a essa causa que assegurarão um ambiente inclusivo. Siqueira e Toledo (2020) ressalta que para a inclusão ser efetiva é preciso considerar a diversidade de cada ser, e diante disso promover a criação de formas diversas para possibilitar a interação social, educacional e emocional, com todos que convivem em um único ambiente. É fundamental que exista uma união entre escola, sociedade e família em prol da inclusão, pois esse processo requer mais que um ato individual.

Silva (2023) apresenta que o processo da inclusão precisa ser desenvolvido para desenvolvimento de habilidades específicas da Educação Infantil, com as crianças Autistas. Esse processo de inclusão não ocorre de forma individualizada, mas sim em conjunto com professores, orientadores, psicólogos, onde sejam revistos os planos de ensino enfatizando o ensinar para as crianças, utilizando estratégias adequadas as suas necessidades, tornando-as ativas nas atividades/brincadeiras, promovendo interação, desenvolvimento cognitivo, e promovendo a inclusão como um todo.

O processo de inclusão na escola dever ser pautado no propósito da aceitação, da convivência, da valorização da contribuição de cada indivíduo e a aprendizagem atribuída socialmente (Silva, 2018). Em relação a inclusão da criança com Autismo em um ambiente escolar e social e

diversificado, como o da educação, é um desafio para toda comunidade escolar, desde os gestores, funcionários, da família e discentes.

A participação do professor no processo de inclusão é crucial para o pleno desenvolvimento desta ação. O papel do professor no processo de inclusão é essencial, pois esse é responsável por direcionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Dias (2019) aponta que o contato do professor com o aluno precisa ser amistoso e estabelecer uma relação de confiança entre o estudante e professor, não se pautando por uma relação somente de cuidados, mas sim de forma a conhecer as potencialidades e dificuldades dos mesmos, e diante disto intervir em prol do seu pleno desenvolvimento.

Leonel (et al., 2022) ressaltam que para a inclusão, o professor mediador deve dominar as práticas a serem realizadas e conhecer o TEA para melhor se relacionar com o estudante e, também, ensinar com aptidão através dos métodos escolhidos. O professor precisa conhecer sobre o Autismo para que possa compreender sobre as alternativas de ensino que podem ser aplicadas a esse público em uma sala de ensino regular.

Diante da necessidade de atender a demanda da educação inclusiva evidencia-se por parte do professor, dos profissionais do AEE e especialistas da área a busca por estratégias e metodologias educacionais que atendam às necessidades apresentadas pelos estudantes em sala de aula. No caso dos estudantes com TEA, o ajuste e uso de metodologias que promovam seu desenvolvimento, facilitando o desenvolvimento e conhecimento do estudante é uma necessidade.

Quanto aos principais desafios para os professores da educação infantil na cidade de Aquidauana ao lidar com crianças Autistas, foi perceptível durante o desenvolvimento do estágio, o desconhecimento sobre os transtornos que acometem as crianças. Sobre o Autismo por exemplo, a insegurança sobre como lidar com as crianças Autista dificulta a criação de vínculos entre professores e a criança, e com isso o processo de aprendizagem pode ser comprometido. A formação do professor é relevante para que a proposta da inclusão seja bem-sucedida.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa bibliográfica realizado foi possível compreender sobre o processo de inclusão dos estudantes Autistas na escola regular. Respondendo o questionamento inicialmente apresentado, ficou evidenciado que o professor da educação infantil tem papel essencial no processo de inclusão da criança Autista na sala de aula regular. Na educação infantil é uma etapa que requer uma atenção especial com as crianças, sendo nessa etapa, fundamental a oferta de estímulos adequados que favoreçam o pleno desenvolvimento das crianças.

Em relação ao objetivo geral desse artigo foi possível concluir que os desafios para a inclusão da criança Autista na educação infantil, são muitos, destacando-se dentre eles, conforme pesquisado na literatura, a formação deficiente do professor. Muitas mudanças ocorreram em relação as práticas de ensino, devido as necessidades apresentadas pelo público atendido nas escolas, mas a formação do professor ainda está enraizada em práticas tradicionais, sendo necessário ajustes de currículo para a formação deste profissional.

Sendo preciso ressaltar que o processo de inclusão se faz em conjunto com a comunidade escolar e família. Cada um tem sua significativa parcela de contribuição para que o processo ocorra. De nada adianta os professores buscarem capacitações e novos aprendizados para lidar com a demanda apresentada se a escola não fornece recursos pedagógicos e demais suportes adequados para o desenvolvimento do ensino inclusivo, ou seja, cabe ao professor reconhecer ou identificar possíveis alertas quanto as dificuldades de aprendizados das crianças se a família não aceitar a real situação de seus filhos.

Muito tem sido feito para a oferta de um ensino de qualidade para todos, evidenciando desde a mudança de comportamentos e conscientização da população em geral sobre o Autismo. Conclui-se que o processo de inclusão ainda está muito aquém de atender as necessidades educacionais reais da criança e/ou o estudante e oferecer condições adequadas para a permanência e desenvolvimento pleno deste indivíduo, mas mesmo diante de tantos desafios é possível concluir que os envolvidos no processo educacional da criança e do estudante têm feito o possível para atender as necessidades de cada um , ou seja, compete ao professor refletir, planejar e adaptar as atividades para melhor atender esse público da Educação Especial.

9. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** DSM-5 –Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991.

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista:** como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

BRASIL. Lei Federal 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] República Federativa do Brasil,** Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.146** de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 27 mai. 2024.

BRITES, C. M. **Mentes únicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CAMPOS, R.C. **Transtorno do Espectro Autista – TEA**. Sessões clínicas em rede – Atualização técnica / Unimed. Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Karinise da Silva. Estratégias Pedagógicas para facilitar a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica Humana Res**, v. 2, n. 002, 2020.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. **Autismo, transtornos do espectro do autismo**. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). *Autismo, linguagem e cognição*. Jundiaí: Paco, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão.** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Wak. 2019.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD e Tecnologias Digitais na Educação**., Dourados, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019. Disponível em: https://200.129.209.78/index.php/ead/article/view/10745/5459. Acesso em: 17 mai. 2024.

FERRARI, P. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2017.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho Autista:** guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018.

GOMES, P.C. **Desenvolvimento de objeto sensorial de receitas culinárias destinado para crianças, tendo como ponto de partida as crianças autistas**. Monografia (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

LEONEL, A. dos S.; LEONEL, R. dos S.; COSTA, J.M. da; SALES, M.F.; SILVA, A.M.S. da; SILVA, R.D.M.M. da. **Um olhar sobre a prática do profissional de apoio à alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da rede municipal de ensino em Altamira-Pará**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8, n.05, maio, 2022. Disponível em:<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/5511/2065> Acesso em: 30 mai. 2024.

MACHADO, Juliana da Silva. **Práticas pedagógicas para alunos com autismo**: um estudo bibliográfico. 2018. 30p. Artigo. (Licenciatura em Educação Especial). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Atlas, 2001.

MELO, Carla Caroline Silva de Melo. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

OLIVEIRA, Ketlin Fernanda de. **Transtorno do espectro autista na educação infantil**: desafios e possibilidades da gestão educacional. 2022. 20p. Artigo. (Pedagogia Licenciatura). Universidade Positivo. Curitiba/Pr.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar**: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, n. 34, setembro, 2020. ISSN 1984-6290. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-osdesafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em: 17 jun. 2024.

RIBAS, João Batista Cintra. **As pessoas portadoras de deficiência na sociedade brasileira.** Brasília: CORDE, 2017.

RODRIGUES, David. **O que é a Inclusão**? Disponível em: http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577. Acesso em: 20 mai.2024.

SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes et al. Uma revisão acerca do transtorno do espectro do autismo na educação infantil. **Ensino em Foco.,** Salvador, v. 2, n. 5, p. 61-71, set. 2019. Disponível em: https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/642/415. Acesso em: 30 mai. 2024.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.
SILVA, Lorena Rodrigues. **Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil:** um estudo na literatura acadêmica. 2023. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2023.

SILVA, Kaliane Jucielle da. A importância do papel do professor frente a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). V Congresso Nacional de Educação – CONEDU.2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID2588_17092018182124.pdf. Acesso em: 30 mai. 2024.

SIQUEIRA; TOLEDO. Percepção dos pais com crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares. **Revista Científica UNIFAGOC** | Caderno Multidisciplinar, v. 1, 2020.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil:** efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 129f., 2019.

STECIUK, G. A.; PATRICIA KOZLOWSKI LUCYK, V.; DALAROSA, A. Ângelo. Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD: Autism in early childhood education: discussion of data mediated by the Capes Portal and Bdtd Portal. **Professare**, *[S. l.]*, v. 13, n. 00, p. e3287, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3287. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287. Acesso em: 11 jun. 2024.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem.** Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO DA/S CRIANÇA/S E SUA/S INFÂNCIA/S: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES

CHILDREN'S LITERATURE AND LITERACY OF CHILDREN AND THEIR CHILDHOOD: THE BEGINNING OF THE FORMATION OF READERS

Roselane Pereira Barbosa Ângelo[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO
A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo a alfabetização, ampliação do vocabulário e estímulo à imaginação. O estudo analisa a relação entre literatura infantil, família e educação, com foco no impacto da leitura desde a primeira infância. Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes, ocorrendo simultaneamente nas interações sociais. A família, como apontam Ré e Paula (2014), tem papel crucial no desenvolvimento linguístico das crianças por meio das interações cotidianas. Historicamente, a infância foi reconhecida como fase distinta apenas a partir do século XVIII, conforme estudiosos como Ariès, destacando que a literatura infantil surgiu nesse período como resposta ao reconhecimento da criança como sujeito social. Hoje, a infância é vista como plural e socialmente construída, com as crianças participando ativamente da sociedade e criando suas próprias culturas (Corsaro, 2011). A metodologia utilizada no estudo incluiu uma pesquisa quantitativa com pais de crianças da educação infantil e ensino fundamental. Por meio de um questionário online, exploraram-se práticas de leitura e a percepção sobre seus benefícios. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes, majoritariamente mulheres (84,4%), reconhece a leitura como fundamental para o desenvolvimento infantil. O estudo destaca a importância de integrar literatura à educação, propondo que a escola promova o acesso a gêneros literários diversificados e desenvolva práticas lúdicas que estimulem o gosto pela leitura. A literatura infantil é vista não apenas como ferramenta pedagógica, mas como meio para desenvolver uma mentalidade crítica e criativa nas crianças, promovendo sua formação humanística e social. As conclusões apontam para a necessidade de parcerias entre família e escola para fortalecer a prática da leitura desde cedo.

Palavras-chave: literatura infantil, alfabetização, infância.

[1] Discente do curso de Especialização em Letramento, Alfabetização e Educação Especial, UFMS – roserits@hotmail.com
[2] Professora Doutora do Curso de Especialização em Letramento, Alfabetização e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS - janaina.maia@ufms.br

ABSTRACT

Children's literature plays a fundamental role in the comprehensive development of children, fostering literacy, vocabulary expansion, and imagination. This study examines the relationship between children's literature, families, and education, focusing on the impact of reading from early childhood. According to Soares (2020), literacy and literacy learning are distinct yet interdependent processes that occur simultaneously within social interactions. As noted by Ré and Paula (2014), families play a crucial role in children's language development through everyday interactions. Historically, childhood was recognized as a distinct phase only from the 18th century onwards, as scholars like Ariès highlighted, and children's literature emerged as a response to this recognition of children as social beings. Today, childhood is seen as plural and socially constructed, with children actively participating in society and creating their own cultures (Corsaro, 2011). The methodology employed in the study involved a quantitative survey of parents of preschool and elementary school children. An online questionnaire explored reading practices and perceptions of their benefits. Results showed that most participants, primarily women (84.4%), recognize reading as fundamental to child development. The study underscores the importance of integrating literature into education, proposing that schools promote access to diverse literary genres and develop playful practices that foster a love of reading. Children's literature is viewed not only as a pedagogical tool but also as a means of developing a critical and creative mindset in children, promoting their humanistic and social development. The conclusions point to the need for partnerships between families and schools to strengthen early reading practices.

Keywords: Children's literature, literacy, childhood.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil, ao longo da história, tem sido um poderoso instrumento para estimular a imaginação, o desenvolvimento cognitivo e a formação de leitores. Através deste estudo, procura-se aprofundar a compreensão acerca do papel da literatura infantil na promoção da alfabetização e no desenvolvimento integral das crianças.

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado que envolve não apenas o domínio do código escrito, mas também o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos. A literatura infantil, por sua vez, desempenha um papel crucial nesse processo, ao proporcionar às crianças o contato com diferentes gêneros textuais, ampliar o vocabulário e estimular a imaginação.

Conforme Soares (2020), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, de modo que a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente. Contudo, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização, que diz respeito à aquisição da tecnologia da escrita, não precede nem é pré-requisito para o letramento. Na verdade,

a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais de práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, o letramento literário pode ser entendido como o contato e interação com obras da literatura infantil.

A prática da leitura desde a primeira infância tem sido amplamente reconhecida como um fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A literatura infantil, nesse contexto, emerge como um poderoso instrumento capaz de estimular a imaginação, a linguagem e o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a forma como as famílias incorporam a leitura em suas rotinas e a percepção dos pais sobre a importância desse hábito ainda carecem de maior aprofundamento nas pesquisas sobre essa temática.

De acordo com Ré e Paula 2014, ao observar a linguagem da criança pequena produzida em situações de interação cotidianas, não se pode deixar de levar em consideração a importância do outro nesse processo. Para as autoras, em se tratando dos pais, babás, avós, etc., esse outro parece assumir um estatuto diferenciado nas trocas que se estabelecem, contribuindo, na maior parte das vezes, para o desenvolvimento e para a convergência dialógica. O contexto das trocas verbais, a cumplicidade entre os interlocutores e a forma como o adulto interpreta a fala da criança são elementos-chave para compreender o processo de aquisição da linguagem e a rapidez com que a criança se torna um interlocutor ativo.

De acordo com Brandão e Rosa (2021), existem boas publicações abordando a aprendizagem da linguagem escrita (letramento) com crianças menores de 6 anos. Contudo, quando o assunto é alfabetização no campo da Educação Infantil, são poucas as boas referências disponíveis para as professoras tanto nos documentos oficiais, quanto nos textos acadêmicos. À parte desse debate, no cotidiano das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, pratica-se, porém, uma certa alfabetização e cada vez mais cedo.

A literatura infantil, historicamente, tem sido valorizada por seu potencial de estimular a imaginação e o desenvolvimento da linguagem. No entanto, a sua relação com o processo de alfabetização e o desenvolvimento integral da criança ainda é um campo fértil para pesquisas. Este estudo busca aprofundar essa discussão, com um olhar especial para o papel da família nesse processo.

Este estudo tem como objetivo principal investigar o papel da família na promoção da leitura infantil e analisar como essa prática influencia o desenvolvimento das crianças. Para alcançar tal objetivo, aplicou-se um questionário direcionado aos pais, por meio do qual pretendeu-se compreender: (1) o grau de importância que as famílias atribuem ao hábito de leitura desde a primeira infância; (2) as práticas de leitura implementadas nas famílias e (3) a percepção dos pais sobre o impacto da literatura infantil no desenvolvimento de seus filhos.

Ao compreender a visão dos pais sobre a literatura infantil, esperamos identificar fatores que influenciam a prática da leitura nas famílias e assim contribuir para o desenvolvimento de estratégias que promovam a leitura desde a primeira infância, fortalecendo a parceria entre família e escola.

2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

A constituição do indivíduo ocorre a partir de suas interações com o ambiente e com outras pessoas, sendo uma relação mútua de influência. A infância é um momento específico do desenvolvimento humano que deve ser compreendida de forma integral, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais da criança. Analisar a infância envolve reconhecer a criança como um ser histórico e social, com suas próprias capacidades e meios de expressão. Segundo Kramer (1999), a noção de infância como fase distinta e que merece respeito é relativamente recente, tendo surgido no século XVIII, e foi moldada de acordo com a evolução das sociedades e suas estruturas econômicas.

A infância, embora sempre tenha existido, foi construída cultural e historicamente ao longo dos séculos. Segundo Ariès, o sentimento de infância começou a emergir no século XVI, ganhando definição nos séculos XVII e XVIII, quando fatores sociais e econômicos, como o Mercantilismo, influenciaram o modo como as crianças eram vistas. O historiador Philippe Ariès publicou, em 1960, a obra História social da criança e da família, considerada um marco nos estudos da infância. Apesar das críticas recebidas, esse trabalho consolidou o conceito de "sentimento de infância", reconhecido como um ponto de partida para os estudos sobre o tema (Abramowicz e Henriques, 2022).

A obra de Ariès ajudou a configurar um campo científico voltado à infância, refletindo as mudanças nas concepções familiares ao longo do tempo, como a transição de famílias prolíficas no Antigo Regime para famílias burguesas menores e controladas no século XVIII. No Brasil, a partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a legislação vem garantindo direitos às crianças, reforçando a importância de sua educação e proteção. Assim, a percepção sobre a infância e a educação infantil continua a se transformar de acordo com o contexto social e histórico.

Silva *et al* (2021) apontam que a criança era vista, na Idade Média, como um adulto em miniatura. Para os autores, embora os aspectos que definem a infância variem entre diferentes sociedades, nossa cultura ocidental tende a tratá-los como universais. A criança é vista como um ser em desenvolvimento, cuja compreensão do mundo ainda não está completa, e como o "outro" do adulto, vivendo muitas vezes à margem. No entanto, essa visão da infância começou a ser moldada

mais claramente nos séculos XVII e XVIII, quando o sistema familiar se consolidou de forma semelhante ao que conhecemos hoje. Nesse arranjo, a criança passou a ser vista como um sujeito a ser preparado para o sucesso social, o que culminou na criação de instituições como a escola moderna e na oferta de bens culturais que estimulam seu desenvolvimento, como o livro, que precisa competir com as diversas distrações da sociedade contemporânea. Com isso, somente a partir do século XVIII essa percepção foi mudando, o que resultou nas muitas definições de infância consideradas pelos pensadores de hoje

Já de acordo com Silva *et al* (2013), até recentemente, a criança e a infância eram estudadas de forma subordinada a temas sociológicos clássicos como a família e a educação. No entanto, mudanças sociais e a ampliação da discussão sobre direitos trouxeram centralidade para sujeitos, como crianças e mulheres, que antes eram vistos como periféricos nas análises sociológicas. A infância, alocada no espaço privado e doméstico, começou a ser reconhecida como parte integrante das relações estruturais da sociedade. Somente a partir do século XX a infância passou a ganhar destaque nas ciências humanas e sociais, sendo hoje tratada de forma interdisciplinar em áreas como história, antropologia, psicologia e sociologia, e reconhecida como uma categoria social e estrutural que abrange a diversidade das crianças em diferentes contextos. Segundo esses autores, estudos no campo da sociologia da infância, afastam a visão de que a criança é apenas um adulto incompleto, considerando-a um ator social que participa ativamente da construção de suas condições de existência.

A abordagem contemporânea da infância questiona representações tradicionais e trata a criança como um sujeito social e de direitos, coparticipante na formação histórica da sociedade. Além disso, destaca-se que a infância não é única, mas plural, vivida de formas distintas conforme fatores econômicos, culturais e sociais, o que sugere que existem diversas infâncias, cada uma moldada pelas interações entre crianças e adultos em diferentes contextos históricos e sociais.

Abramowicz e Henriques (2022) falam que a pesquisa sociológica se inicia pela definição do objeto de estudo, orientada pela teoria, enquanto a metodologia disciplina o processo de investigação. Na sociologia da infância, a pesquisa parte da definição de criança e infância, conceitos que influenciam diretamente as escolhas metodológicas. A nova sociologia da infância, surgida na década de 1980, propôs uma mudança de paradigma, questionando a visão clássica que tratava a infância como uma fase natural e marginalizava as crianças em pesquisas sobre temas como família e educação. Nesse novo enfoque, as crianças são vistas como atores sociais com capacidades e intenções próprias, e a infância é reconhecida como uma construção social. Metodologicamente, essa abordagem valoriza a competência e autonomia das crianças, defendendo a importância de dar voz a elas e realizar pesquisas com crianças, em vez de apenas sobre elas.

Além disso, Silva *et al* (2021) observam que a literatura passou a dar voz à criança, não apenas como personagem, mas também, aos poucos, como narradora. O leitor infantil, mesmo implícito, começa a ser considerado na construção literária, com os autores ajustando suas ferramentas narrativas para atender às condições cognitivas e estéticas da criança. A infância, portanto, mantém um papel relevante na literatura, desde os textos clássicos antigos, como as tragédias gregas, até os dias atuais, embora o leitor infantil de fato não estivesse presente em todas essas obras ao longo da história.

Refletir sobre o brincar na educação infantil é semelhante ao que Casimiro de Abreu expressou em seu poema "Meus oito anos", no qual relembra a infância cheia de liberdade, curiosidade e simplicidade. Nesse tempo, ele vivenciava experiências de forma espontânea, capturando a essência lúdica da infância. Ao trazer essa nostalgia, o poeta nos convida a pensar sobre as experiências que oferecemos às crianças atualmente. Contudo, o presente deve se esforçar para proporcionar um ambiente em que a infância de hoje possa viver essas experiências e se desenvolver plenamente, tanto agora quanto no futuro (Furtado e Furlan, 2023).

2.1 A história de crianças e suas infâncias: a literatura infantil como ferramenta para as muitas aprendizagens

> "Escrita é auto estranhamento. Sua superação, a leitura do texto, é, pois, a mais alta tarefa de compreensão" (Zilberman, p. 2, 2006).

De acordo com Zilberman (2006) os livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Foi a partir desse período que passou a se reconhecer a criança como um ser social, antes disso, não se escreviam para elas, porque entendia-se que não existia a infância. Nesse contexto, os livros voltados especificamente para crianças não existiam porque não se via as crianças como um grupo separado, com uma cultura e identidade próprias. Somente com o desenvolvimento de um olhar mais atento para essa fase da vida, é que se reconheceu a importância de criar conteúdo adequado às particularidades do público infantil. Vemos uma transformação histórica na percepção da infância e da literatura infantil.

Nas palavras de Walter Benjamin, o bom narrador transmite suas próprias experiências ou as relatadas por outros, incorporando-as à vivência de seus ouvintes. No entanto, questiona-se o que uma criança teria para narrar e transformar em experiência compartilhada. Citando Jorge Larrosa Bondía, Silva *et al* (2021) também destacam que a experiência, algo que nos toca e nos transforma, está cada vez mais rara devido à ênfase em acumular informações, emitir opiniões rápidas e à falta de tempo para refletir.

A leitura é uma grande aliada no desenvolvimento infantil. Toda criança, independentemente do gênero da história, aprecia ouvir narrativas e, por meio desse exercício imaginativo, aprimora sua fala, amplia o vocabulário e identifica-se com personagens, além de refletir sobre situações de seu cotidiano. Ler também estimula o pensamento crítico, o raciocínio lógico e fortalece a memória, tudo isso através de histórias que despertam humor e entusiasmo, satisfazendo sua curiosidade natural.

Para que essa experiência seja realmente significativa, é necessário desacelerar, parar para observar e escutar atentamente, cultivando paciência e delicadeza. A criança, por sua vez, já tem essa disposição natural, pois ainda não está sobrecarregada de informações e opiniões. Com tempo para observar detalhes, ela processa os estímulos de maneira cuidadosa e vive os encontros com atenção plena, com um olhar aberto para as mudanças e para a escuta do outro, o que lhe permite vivenciar cada experiência de forma mais profunda e significativa.

Conforme Figueiredo (2022), a leitura não pode ser estudada como prática isolada, mas oferecida como atividade integrada a outras linguagens. Assim, mediados pelos professores, os estudantes devem buscar construir conexões a partir de literaturas autênticas. Em trabalho que buscou avaliar a proficiência em leitura na educação básica, verificou-se que nas escolas do Brasil e Portugal os livros didáticos ainda consistem no principal suporte para a prática leitora. Para a autora, este é um dos entraves para o acesso de textos literários nas turmas escolares, uma vez que sem o apoio do livro didático a maior parte dos professores se mostram incapazes de trabalhar com outros textos e muito particularmente com textos literários. Sugere-se ainda que nas dependências da escola sejam estimuladas atividades de leitura todos os dias como algo prazeroso e um momento de lazer.

Além de ser um meio para vivenciar novas emoções, diversão e criatividade, a literatura também atua como porta de entrada para a formação de uma nova mentalidade, construída em um universo de histórias, lendas, mitos, contos e poemas, criados com imaginação poética e direcionados ao público infantil. Essa literatura visa a educação integral da criança, promovendo uma formação humanística e ajudando-a a desenvolver seu próprio estilo. Assim, o contato com o mundo literário desde a infância permite que a criança se desenvolva como uma pessoa crítica e influente na sociedade a que pertence. Por isso, os livros infantis são essenciais para o desenvolvimento e crescimento saudáveis das crianças (Silva *et al*, 2021)

A Educação Infantil deve promover um trabalho pedagógico que coloque a criança como protagonista nas práticas de aprendizagem, permitindo sua participação ativa em atividades lúdicas e de diferentes linguagens, como música, arte e brincadeiras. A imersão na cultura escrita e falada deve ser feita de forma participativa, usando poesia, literatura e contos para estimular a imaginação e o gosto pela leitura. Através dessas experiências, as crianças desenvolvem familiaridade com

livros, gêneros literários e gradualmente constroem sua compreensão sobre a escrita, passando de rabiscos a formas mais elaboradas de representação da língua (Furtado e Furlan, 2023).

Para Kramer (2022), a educação infantil desempenha um papel fundamental na formação do leitor, garantindo às crianças o direito de acesso à cultura oral e escrita, a diferentes gêneros discursivos e ao universo dos livros literários. Esse processo visa despertar nelas o desejo de aprender a ler e escrever, cultivando uma relação positiva com a leitura e a escrita e promovendo a confiança em suas habilidades. Nos primeiros anos do ensino fundamental, o papel da escola é ampliar essa inserção cultural, oferecendo oportunidades para que todos dominem a leitura e a escrita de maneira proficiente, expressando ideias e sentimentos. Essa alfabetização é vista como um caminho para a liberdade e uma prática de autonomia, que cabe à escola assegurar para todos.

O modelo atual de escolarização baseia-se em uma abordagem que separa ciência, arte e vida, oferecendo soluções padronizadas e previsíveis para o aprendizado. É necessário que as práticas pedagógicas e os métodos de gestão na educação infantil e no ensino fundamental evoluam para modelos que valorizem a construção de significados únicos e contextuais. Além disso, é essencial implementar estratégias de transição entre essas etapas escolares, possibilitando que escolas se tornem ambientes onde narrativas possam promover mudanças pessoais, institucionais e políticas (Kramer, 2022).

3. DESENVOLVIMENTO

Para Tonin (2022) o binômio infância-criança é visto como estruturante da sociedade, ainda que aquelas não sejam únicas e universais. A infância é constituída por características e períodos distintos e por questões culturais; e, por si só, não é homogênea, está sempre em contínua renovação e não está desassociada das crianças, uma vez que estas fazem parte de cada fase que a compõe.

Corsaro (2011) diz que as crianças produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis que contribuem para a sociedade adulta. Dessa forma, elas são agentes sociais, ativos e criativos. Percebe-se que o autor destaca a visão contemporânea da infância que reconhece as crianças como agentes sociais ativos, capazes de criar e influenciar suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, de contribuir para a sociedade adulta. Em vez de serem vistas apenas como receptores passivos do conhecimento e dos valores dos adultos, as crianças são entendidas como sujeitos com voz própria, que expressam criatividade, constroem significados e estabelecem relações sociais.

Esse entendimento enfatiza o papel ativo das crianças em moldar o ambiente social, interagindo com os adultos de forma dialógica e enriquecedora. Tal perspectiva valoriza as culturas infantis como espaços legítimos de expressão e aprendizado, fundamentais tanto para o

desenvolvimento individual das crianças quanto para a transformação e inovação dentro da sociedade adulta.

Nesse sentido, entendemos que, como seres sociais, as crianças também fazem parte de grupos, possuem suas próprias formas de comunicação e desenvolvem relações interpessoais, passando por diferentes vivências. Assim como ocorre com os adultos, as crianças podem expressar suas sensibilidades fundamentadas em seu crescimento cognitivo e emocional, valorizando atitudes, conscientes ou inconscientes, que refletem sua percepção sobre si mesmas e sobre os outros. Com o propósito de enxergá-las a partir de suas vivências, é importante reconhecê-las como igualmente vulneráveis aos acontecimentos cotidianos. Enxergar as crianças como atores sociais implica a necessidade de observá-las e escutá-las compreendendo suas competências, limitações e imperfeições (Tonin, 2022).

3.1 Metodologia

Este estudo quantitativo e descritivo teve como objetivo principal compreender a percepção de pais de alunos da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental sobre a importância da leitura no desenvolvimento das crianças. Para tanto, foi realizada uma pesquisa online, utilizando a plataforma Google Forms como instrumento de coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, composto por 9 (nove) questões fechadas, abordando aspectos como a percepção sobre os benefícios da leitura e o incentivo à leitura no ambiente familiar. A escolha por questões fechadas visou facilitar a tabulação e análise dos dados. O questionário foi divulgado por meio de grupos de WhatsApp, com um convite personalizado e uma breve explicação sobre os objetivos e o público-alvo da pesquisa. Os participantes tiveram acesso ao questionário entre os dias 28 de novembro e 02 de dezembro de 2024. A participação foi voluntária e anônima.

Os dados coletados foram organizados e tabulados em planilhas eletrônicas com o uso do *software* Microsoft Excel. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva, utilizando-se de frequências absolutas e relativas e porcentagens. Essa abordagem permitiu identificar os principais resultados da pesquisa, como a frequência com que os pais leem para seus filhos e a percepção dos pais sobre os benefícios da leitura para o desenvolvimento infantil.

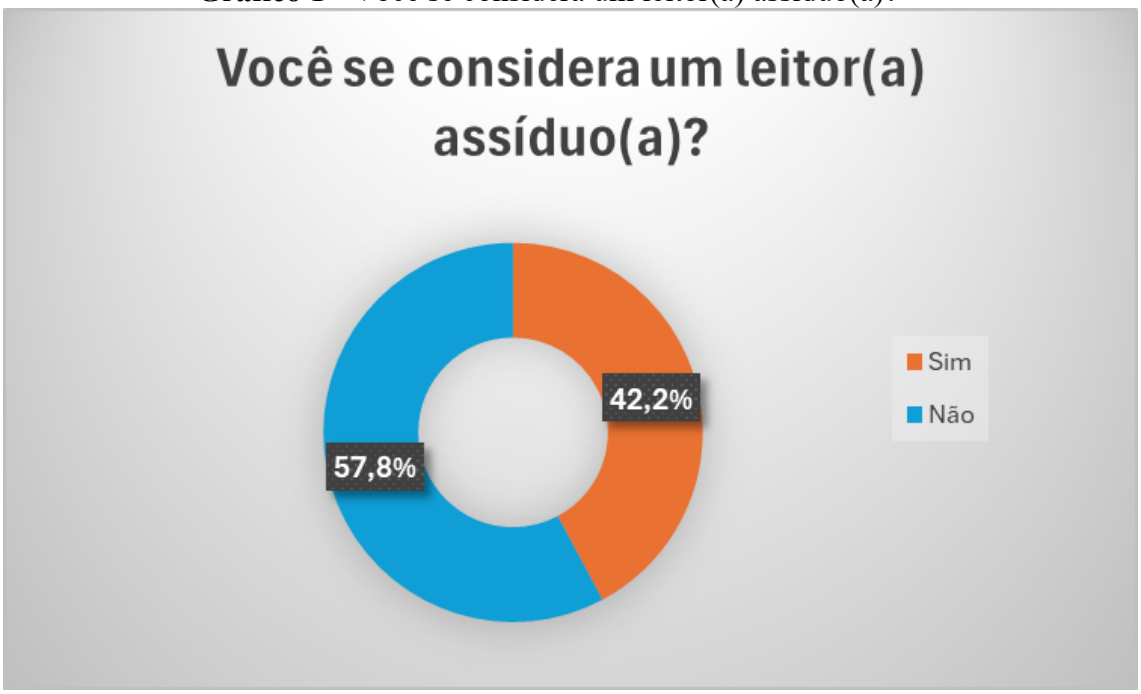
A caracterização da amostra revelou que a maioria dos participantes era do sexo feminino (84,4%), sendo (15,6%) do sexo masculino. Os resultados obtidos contribuem para um melhor entendimento da percepção dos pais sobre a importância da literatura infantil, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para a elaboração de programas de incentivo à leitura.

3.2. Resultados e Discussões

A maior parte dos filhos dos participantes está cursando os anos iniciais do ensino fundamental (53,4%). Isso indica que a amostra ora em análise diz respeito, majoritariamente, a crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos. A maior quantidade de respostas para essa faixa etária, pode indicar preocupação dos pais em estimular a leitura, já que crianças nessa idade estão em processo de alfabetização. Os outros 46,6% de respostas foram de pais de crianças matriculadas na educação infantil, o que demonstra que a pesquisa abrangeu uma faixa etária considerável na primeira infância (até os 6 anos).

Um dado relevante é que a maioria dos pais (57,8%) não se considera um leitor assíduo, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Você se considera um leitor(a) assíduo(a)?



Fonte: elaborado pela autora.

Essa informação é relevante para o entendimento de como os pais incentivam a leitura em seus filhos, já que o hábito de leitura dos pais pode influenciar significativamente o hábito de leitura das crianças. É possível que o hábito de leitura dos pais influencie a frequência com que leem para seus filhos e a importância que atribuem à literatura infantil. Pais que leem mais podem ser mais propensos a incentivar seus filhos a ler e a oferecer uma variedade maior de livros.

O fato de 78,9% dos pais possuírem ensino superior completo indica um grupo de pais com um nível educacional elevado. Isso sugere que, em geral, os participantes da pesquisa possuem um

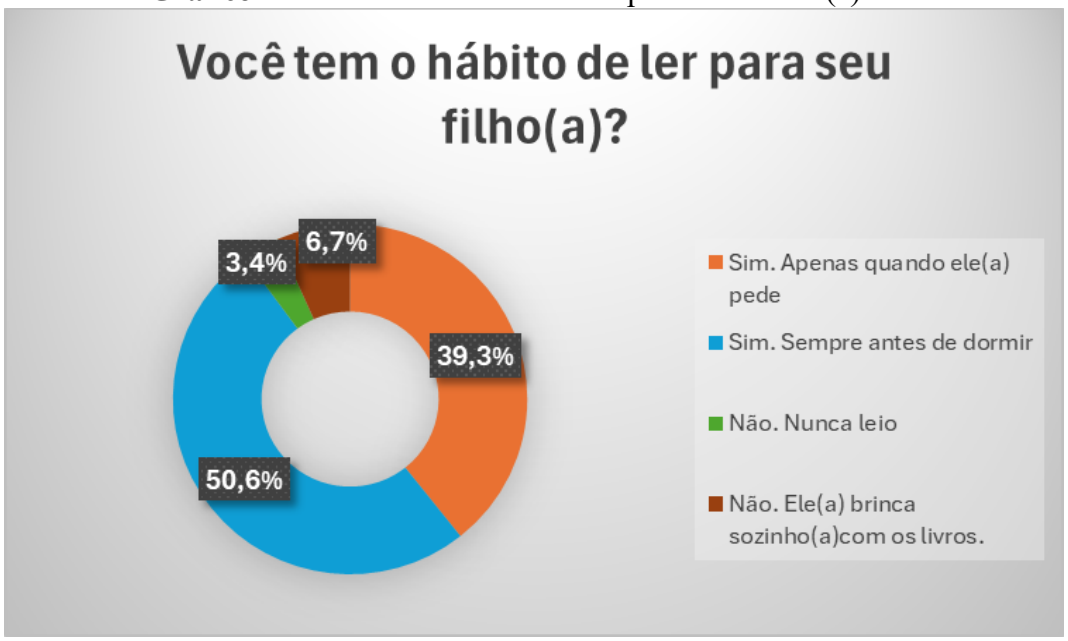
maior acesso à informação e um repertório cultural mais amplo.

É esperado que haja uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e o hábito de leitura. Pais com ensino superior completo tendem a ter um maior contato com livros e a valorizar mais a leitura, o que pode influenciar positivamente o hábito de leitura de seus filhos.

Outro dado da pesquisa é que mais da metade dos pais (50,6%) relatam ler para seus filhos sempre antes de dormir, conforme é mostrado no Gráfico 2. Entende-se que esse hábito contribui para criar uma rotina de leitura e estabelecer um vínculo afetivo entre pais e filhos. Quase 40% dos pais leem apenas quando a criança pede. Essa prática também é importante, pois pode demonstrar que a criança está interessada na leitura e busca ativamente esse contato.

Já 6,7% dos pais relatam que deixam a criança brincar sozinha com o livro, o que pode indicar uma falta de incentivo à leitura por parte dos pais. Por sua vez, 3,4% dos pais afirmaram não lerem nunca para seus filhos.

Gráfico 2 - Você tem o hábito de ler para o seu filho(a)?



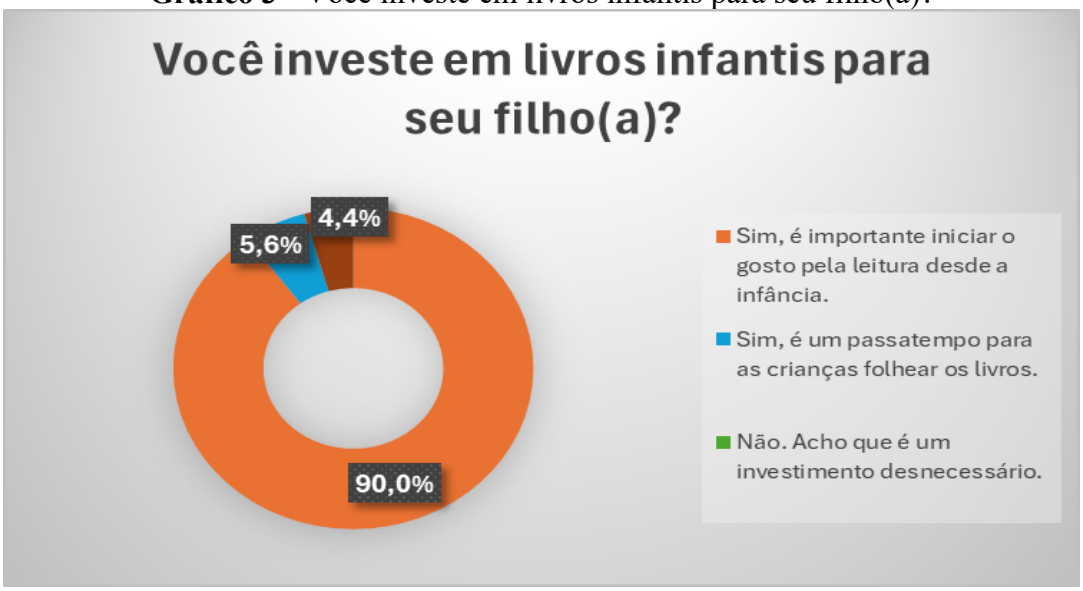
Fonte: elaborado pela autora.

Sabe-se que a leitura na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da cognição. A alta porcentagem de pais que leem antes de dormir indica que muitos já estabeleceram uma rotina de leitura com seus filhos, o que é fundamental para o desenvolvimento do hábito de leitura. O fato de quase 40% dos pais lerem apenas quando a criança pede demonstra que o interesse da criança é um fator importante para a prática da leitura.

Segundo o Gráfico 3, 90% dos entrevistados afirmaram investir em livros infantis para seus filhos. Esse alto percentual evidencia que os pais consideram importante iniciar a leitura desde a infância, o que pode indicar o reconhecimento de que o acesso à literatura é importante no

desenvolvimento de seus filhos. É válido destacar que o desenvolvimento pode ser cognitivo, emocional e social. Além disso, percebe-se que 5,6% dos pais enxergam a leitura como uma forma de proporcionar momentos de lazer e diversão para seus filhos. 4,4% dos pais afirmam que não investem em livros infantis pois esse tipo de compra não cabe no orçamento da família.

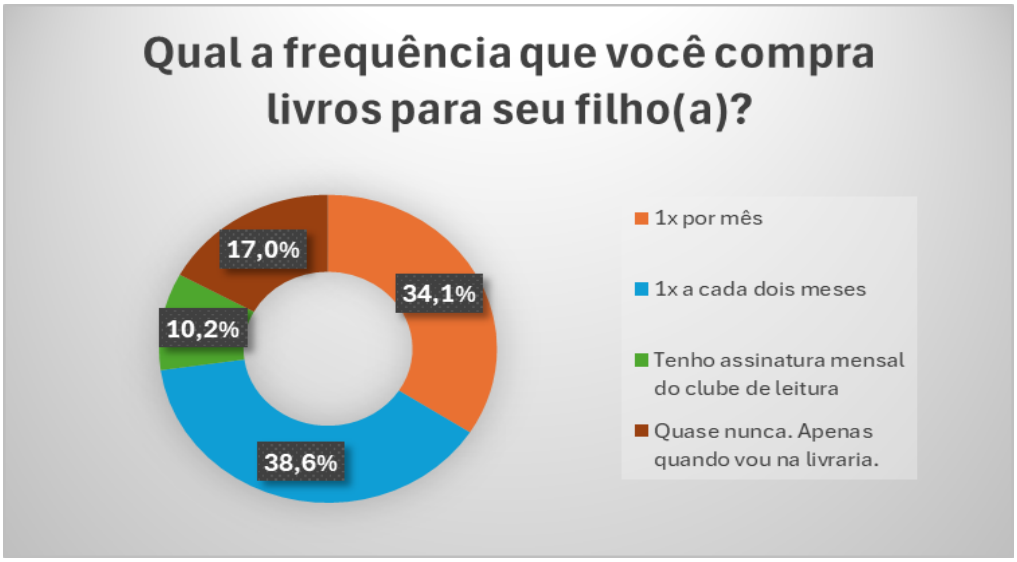
Gráfico 3 - Você investe em livros infantis para seu filho(a)?



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise do Gráfico 4, é possível interpretar que a maioria dos pais demonstra um compromisso com a leitura, adquirindo livros para seus filhos de forma regular. A soma dos pais que compram livros a cada 2 meses (38,6%) e a cada mês (34,1%) representa uma parcela significativa da amostra. A alta frequência de compra de livros pode significar que os pais valorizam a leitura e a consideram importante para o desenvolvimento de seus filhos.

Gráfico 4 - Com qual frequência você lê para seu filho(a)?

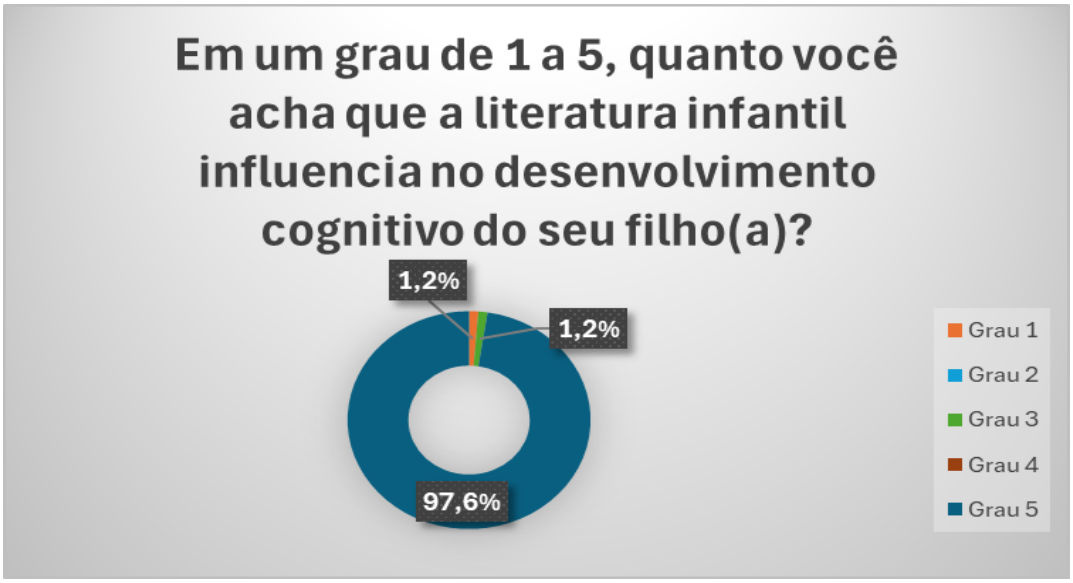


Fonte: elaborada pela autora.

A presença de 10,2% dos pais com assinatura de clubes de leitura demonstra um interesse em proporcionar acesso a novos livros para seus filhos. A combinação de compras regulares e assinatura de clubes de leitura indica que os pais buscam oferecer uma variedade de livros para seus filhos, estimulando o interesse por diferentes temas e gêneros literários. A assinatura de clubes de leitura garante um fluxo constante de novos livros, o que pode contribuir para manter o interesse pela leitura.

Por fim, 17% dos pais responderam que compram livros apenas quando vão à livraria. Apesar de indicar uma menor frequência de aquisição, não é possível afirmar que não haja interesse dos pais pela aquisição de livros.

Gráfico 5 - Grau de importância da literatura no desenvolvimento cognitivo.



Fonte: elaborado pela autora.

O fato de que 97,6% dos pais tenham atribuído o grau máximo de importância à influência da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo de seus filhos indica um alto nível de conscientização sobre o papel da leitura na formação das crianças, conforme mostra o Gráfico 5. A quase unanimidade na avaliação positiva da literatura infantil demonstra um consenso entre os pais sobre os benefícios da leitura para o desenvolvimento intelectual das crianças.

A pequena porcentagem de pais que atribuíram notas menores (3 e 1) pode indicar diferentes fatores, como: alguns pais podem não ter conhecimento sobre os benefícios da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo, outros podem enfrentar dificuldades em proporcionar a leitura para seus filhos, seja por falta de tempo, recursos financeiros ou outros desafios.

Os resultados da pesquisa demonstram a grande importância que os pais atribuem à literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Acredita-se que essa percepção positiva é fundamental para o sucesso de iniciativas que visam promover a leitura na primeira infância. No

entanto, é preciso continuar trabalhando para garantir que todas as crianças tenham acesso a livros e oportunidades de desenvolver o hábito da leitura.

A frequência de compra de livros pode estar diretamente relacionada ao hábito de leitura das crianças, pois um maior acesso a livros pode incentivar a leitura e o desenvolvimento do imaginário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados indiquem um cenário positivo em relação à aquisição de livros para crianças, é fundamental reconhecer que ainda há desafios a serem superados. É preciso continuar investindo em ações que promovam a leitura e o acesso a livros de qualidade, especialmente para famílias com menor poder aquisitivo. Além disso, é essencial considerar o contexto sociocultural e desenvolver estratégias que levem em conta as diferentes realidades das famílias.

Os resultados desta pesquisa reforçam a importância da leitura na primeira infância e a necessidade de políticas públicas e iniciativas que promovam esse hábito. É fundamental que sejam desenvolvidas ações para levar informações sobre os benefícios da leitura para todos os pais, especialmente para aqueles que ainda não reconhecem a importância dessa prática. Ao incentivar a leitura desde cedo, estamos oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a vida, como a criatividade, o pensamento crítico e a empatia. As bibliotecas, escolas e outras instituições têm um papel fundamental nesse processo, oferecendo programas e atividades que estimulem o contato com livros e o prazer pela leitura.

O estudo destaca a importância de integrar literatura à educação, propondo que a escola promova o acesso a gêneros literários diversificados e desenvolva práticas lúdicas que estimulem o gosto pela leitura.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação infantil:** a luta pela infância. 1. ed. Campinas: Papirus, 2022. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 17 out. 2024.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2021. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 11 nov. 2024.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FIGUEIREDO, Nara Claudia Alvoredo da Cruz: **A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes** (Sob orientação da Prof. Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa e orientação da Prof. Doutora Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares).2022

FURTADO, Valéria Queiroz; FURLAN, Marta Regina. **Brincar, reciclar e aprender na infância:** efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 16 out. 2024.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (org.). **Infância e produção cultural**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 23 out. 2024.

KRAMER, Sonia (org.); NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação infantil:** formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2022. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 18 out. 2024.

RÉ, Alessandra Del; PAULA, Lucane de. A linguagem da criança. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, B. P. da, Santos, C. R. R. dos ., Fonseca, G. A. da S. ., Silva, J. S. ., & Costa, J. M. P. da S. . (2021). A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(6), 1278–1289. https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1522

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2013. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 17 out. 2024.

SILVA, Raquel Belisario da; ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik; CANILHA, Samla Borges. **Inventário da infância**. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2021. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 17 out. 2024.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 02 dez. 2024.

TONIN, Juliana. **Comunicação, sociologia da infância e imaginário**. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2022. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 18 out. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2006. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 23 out. 2024.

ISSN 2359-

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[1]

ALPHABETIC WRITING LEARNING AND LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: AN ANALYSIS FROM THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL TO YOUTH AND ADULT EDUCATION

Gabriel Silveira Pereira[2]
Mônica Cella[3]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[4]

RESUMO

Este trabalho discute a alfabetização e o letramento, numa relação indissociada, considerando, especialmente, os contextos de atuação com estudantes com deficiência intelectual (DI) no ciclo final do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca investigar, em pesquisas acadêmicas produzidas em Programas de Pós-graduação, entre os anos de 2014 e 2024, como se concebe e percebe a atuação com estudantes com DI no que tange a períodos formativos posteriores ao ciclo de alfabetização das crianças, em idade considerada própria, e no contexto da EJA. Tem-se por objetivo, então, analisar em que medida se apresentam os estudos envolvendo a alfabetização e o letramento em associação a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e na modalidade EJA, especialmente no que concerne ao trabalho com estudantes com deficiência intelectual. Justifica-se pelo reconhecimento das especificidades que constituem a atuação com o público de pessoas jovens e adultas e também pela observância de que a maioria dos processos formativos no âmbito da alfabetização e do letramento associado a este processo são direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, quando transcorrido este período, a organização dos anos

[1] Este trabalho constituiu requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização *Lato Sensu* em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus Aquidauana.

[2] Licenciado em Letras e Pedagogia. Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

[3] Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do município de Porto Alegre/RS. E-mail: mcgh1819@gmail.com.

[4] Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação (UFMS). Professora Titular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural. E-mail: franchys.santana@ufms.br.

finais, com as disciplinas específicas, pode incorrer em dificuldades de atender as demandas ainda presentes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em caráter exploratório e descritivo, a qual mobiliza como base para a coleta de dados, um levantamento bibliográfico associado a Programas de Pós-graduação, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diante da pesquisa, observou-se uma grande carência de estudos direcionados sobre a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda que encontrados com maior presença quando em se tratando da EJA, percebe-se o delinear de um contexto que requer investimento em produções, como também, pelos resultados evidenciados, em formação continuada docente para a educação inclusiva e no que se trata da compreensão à importância dos estudos de alfabetização e letramento ao longo das trajetórias escolares.
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Anos Finais do Ensino Fundamental. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This paper discusses alphabetic writing learning and literacy in an inseparable relationship, especially considering the contexts of working with students with intellectual disabilities (ID) in the final cycle of elementary school and Youth and Adult Education (EJA). Looking to investigate, in academic research produced in Postgraduate Programs between 2014 and 2024, how work with students with ID is conceived and perceived in terms of formative periods after the children's literacy cycle, at an appropriate age, and in the context of EJA. The aim, then, is to analyze the extent to which studies involving alphabetic writing learning and literacy in association with the final years of elementary school and the EJA modality are presented, especially about working with students with intellectual disabilities. It is justified by the recognition of the specificities of working with young people and ripeness, and also by the fact that most of the training processes in the field of alphabetic writing learning and literacy associated with this process are aimed at the initial years of elementary school and, once this period has passed, the organization of the final years, with the specific subjects, can lead to difficulties in meeting the demands that are still present. This is an exploratory and descriptive study with a qualitative approach, based on a bibliographic survey of post-graduation programs from the Catalogue of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The research revealed a lack of studies on alphabetic writing learning and literacy for students with intellectual disabilities in the final years of elementary school. Although they are found more frequently in the EJA, we can see the outline of a context that requires investment in production, as well as, based on the results shown, in continuing teacher training for inclusive education and in understanding the importance of alphabetic writing learning and literacy studies throughout school trajectories.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Alphabetic Writing Learning. Final Years of Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na vida das pessoas, tanto para a aquisição do código escrito da língua, como para a sua função social. Quando pensamos na Educação

Especial, observamos uma série de práticas e experiências de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas nas etapas seguintes da escolarização já se torna um pouco mais desafiador, pois além de ter um número maior de professores em cada turma, as suas formações são mais específicas na sua área de atuação.

Levando-se também em conta que os tempos de aprendizagens dos estudantes são distintos e que, no contexto da Educação Especial, alguns processos formativos podem exigir certas conexões e desenvolvimento após períodos de escolarização destinados com mais profundidade para atender a essas relações, como o caso do ciclo de alfabetização, é que fomos situando este estudo, tendo por foco a relação da alfabetização e do letramento de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, por extensão à compreensão de educação ao longo da vida, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, haja vista as especificidades que caracterizam a modalidade e o ensino deste público.

Conforme apresenta o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual (Brasil, 2020), a deficiência intelectual "é identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos)". Referida, em momentos históricos como "retardo/retardamento mental" e "deficiência mental", como também associada a dificuldades de aprendizagens em um caráter mais genérico, passa-se a inserir a nomenclatura deficiência intelectual em 2004, a partir de fortes discussões do tema e da compreensão de que seu diagnóstico não se limita a questões cognitivas, mas também deve considerar as relações adaptativas do comportamento (Brasil, 2020). Ainda, no entanto, repercutindo a usabilidade dos conceitos anteriores anos após anos, como é possível observar inclusive nos levantamentos teóricos que compõem este estudo.

Considerando, portanto, este contexto e as potentes perspectivas de trabalho que podem ser estabelecidas com este público e também tendo por referência que os tempos de aprendizagens, em alguns momentos, podem ser significativamente ampliados em relação a outros educandos, é que nos propomos a investigar as produções associadas ao trabalho com a alfabetização e o letramento destes públicos, discutindo-os no decorrer da vida escolar de estudantes com deficiência intelectual, com ênfase para os movimentos produzidos nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em compreensão aos diferentes tempos e processos que constituem as aprendizagens de cada indivíduo.

Justificam-se também as delimitações propostas para esta investigação em consideração aos percursos traçados pelos autores que, na vivência de diferentes instituições públicas vinculadas a

redes de ensino municipais, estaduais e federais, também com experiência na formação de professores para a educação inclusiva, vêm observando as especificidades da docência inclusiva a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, quando ocorre uma reorganização curricular que aumenta o número de professores das turmas, mas diminui o tempo de atuação de cada docente, aspecto que, no vivenciar do cotidiano da escola, traz implicações às ações individualizadas, ao reconhecimento das características de aprendizagem dos estudantes e, até mesmo, ao próprio desenvolvimento da ação profissional docente, com o aumento do número de turmas e estudantes.

Assim, realizando a interlocução dessas observâncias com o reconhecimento de que a atuação com educandos com deficiência intelectual, por muitas vezes, exige uma prática mais aproximada, com orientações individualizadas, e que o contexto da Educação de Jovens e Adultos também é historicamente marcado por políticas descontínuas, é que se busca situar esta temática, reconhecendo a possibilidade de contribuição deste estudo e das reflexões originadas para a formação docente e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

A metodologia utilizada na pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, consistiu na revisão de literatura do tema proposto e na análise das dissertações e teses referentes à alfabetização e o letramento de alunos com deficiência intelectual, no período de 2014 a 2024, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante destas intenções que mobilizam a pesquisa e fundamentam sua constituição, este artigo foi dividido em três capítulos centrais: no primeiro título, são apresentados fundamentos históricos da alfabetização e do letramento no Brasil e as relações estabelecidas no âmbito da Educação Especial a partir de bases e marcos legais. Ainda, adentra-se em reflexões no contexto da alfabetização para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na considerada idade própria[5], em vista das interlocuções produzidas em observância à alfabetização e ao letramento de pessoas com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, são apresentadas as dissertações e teses que contemplam as temáticas da alfabetização e do letramento, com foco no âmbito da pesquisa e nas relações da Educação Especial e Inclusiva voltadas a estudantes com DI, conduzindo-se também uma breve discussão sobre os achados. Por fim, junto às considerações e referências, reiteram-se os compromissos deste estudo, as bases teóricas orientadoras e as repercussões explicitadas com as

[5] A referência ao conceito de "idade própria", apresentado neste estudo, fundamenta-se em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9394/1996, especialmente no que tange à constituição da modalidade EJA e à caracterização do público para o qual se destina (art. 37), daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria.

intenções de continuidade.

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Considerando que este estudo articula questões associadas à alfabetização e ao letramento em diálogo com o contexto da Educação Especial e com ênfase para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual em processos formativos continuados posteriores ao ciclo inicial do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos, vimos como importante situar as perspectivas históricas, teóricas e conceituais com as quais mobilizamos este manuscrito.

Assim, em um primeiro momento, relacionamos a alfabetização e o letramento, aqui indissociados pela compreensão que nos vinculamos, especialmente para compreender esta convergência na história da educação brasileira. Em sequência, relacionamos estes conceitos à Educação Especial e, especificamente, à deficiência intelectual.

Realizado este movimento, traçamos as duas rotas que se entrecruzam no processo analítico, a entender tanto a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, como também na Educação de Jovens e Adultos, lugares pelos quais centramos a pesquisa orientados pela hipóteses de que se tratam de contextos repletos de especificidades, constituídos por desafios expressivos e que requerem atenção e que, ao mesmo tempo, apresentam quadros frágeis no que tange à formação docente específica e reconhecimento.

2.1 Alfabetização e letramento no Brasil

A alfabetização passou por mudanças significativas ao longo dos anos. Fazendo um recorte histórico, em meados dos anos 80, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, onde a preocupação deslocou-se dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem da língua escrita. Dentro desta perspectiva, destacam-se as investigações psicolinguísticas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Seus estudos, fundamentados na Epistemologia Genética de Jean Piaget, provocaram um repensar sobre as concepções mecanicistas do ensino inicial da língua escrita.

> O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui o conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas

> próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seus mundos (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 26).

Assim, a preocupação deslocou-se do ato de ensinar para o ato de aprender, valorizando as relações de sentidos, a realidade e as vivências. A criança teria o seu tempo de aprender respeitado e construiria o seu próprio conhecimento, na interação com o objeto e o ambiente.

A partir de 1990, também surgiram novos questionamentos sobre alfabetização, principalmente sobre a importância das práticas sociais da leitura e da escrita se fazerem presentes na escola. Soares (2003) foi uma das autoras que defendeu esta ideia. Inclusive, considerou dois processos de apropriação do sistema de escrita: a alfabetização e o letramento.

A alfabetização seria o funcionamento do alfabeto, a memorização das convenções letradas, a consciência fonológica e o domínio do código escrito. O letramento seria o momento em que as práticas de leitura e escrita seriam utilizadas para situações reais e do cotidiano. Estes processos seriam independentes, porém indissociáveis, visto que um não se constitui como pré-requisito do outro, mas deveriam ocorrer simultaneamente no ato pedagógico.

Conforme Soares (2003, p. 90):

> Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Nessa ótica, a alfabetização e o letramento deveriam ser entendidos e trabalhados como processos que se complementam a fim de proporcionar ao aluno o alicerce para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores.

Ainda falando sobre a alfabetização, é importante destacar as obras de Paulo Freire. O Patrono da Educação Brasileira sempre defendeu a função social da escrita, a leitura do mundo, valorizando os locais e as vivências de cada cidadão. Segundo Freire (2006, p. 20), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Embora o autor não apresente, explicitamente, o termo letramento, sempre teve um posicionamento crítico sobre a alfabetização, defendia que esta deveria ir além da decodificação da linguagem escrita, proporcionando uma compreensão do mundo e sendo um ato político. Segundo a concepção freiriana, a alfabetização deveria utilizar palavras pertencentes ao universo vocabular dos grupos populares, para os cidadãos se sentirem valorizados e evoluírem em suas aprendizagens.

2.1 Relações entre a alfabetização e o letramento no contexto da Educação Especial

Para pensarmos sobre a alfabetização e o letramento no contexto da Educação Especial é importante trazermos algumas legislações que marcaram a história da inclusão deste público de estudantes na rede regular de ensino. Na década de 1990, dois movimentos de educação inclusiva, a nível mundial, foram fundamentais para se pensar em políticas públicas brasileiras referentes a este assunto. A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) na Tailândia, revitalizou o compromisso de educar todos os cidadãos, e a Declaração de Salamanca (1994) sinalizou a educação inclusiva como uma possibilidade de educação para todos.

Frente a estes movimentos, uma das primeiras legislações, a nível de Brasil, que grifou como dever do estado garantir um atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos da Educação Especial, na época utilizando o termo "educandos com necessidades especiais", foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, Lei n° 9394/1996).

Com o passar dos anos, foram surgindo alguns decretos para garantir que o aluno de Educação Especial tivesse a possibilidade de frequentar a escola regular de ensino, assim como efetivas possibilidades para avançar em suas aprendizagens. O Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007) estabeleceu a implementação das diretrizes do Compromisso de "Todos pela Educação", tendo como uma das metas assegurar o ensino de qualidade para os alunos com deficiência, garantindo o seu acesso e a sua permanência no Ensino Fundamental do sistema público. Já o Decreto nº 6571/08 (Brasil, 2008) determinou que os alunos deveriam ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

Também merece destaque a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015), que foi uma conquista significativa para a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, de modo a terem assegurados seus direitos.

Com a instauração destas políticas públicas, atualmente, os alunos de Educação Especial conquistaram o seu direito de terem assegurados uma matrícula na escola regular de ensino, participando dos processos de alfabetização e de letramento. Assim, cada vez mais, se faz necessário repensar e reorganizar estratégias que possibilitem a evolução destes alunos em suas aprendizagens, conjuntamente com os demais colegas.

Embora se encontre uma diversidade de perspectivas em torno da compreensão da formalização dos processos de alfabetização e letramento e relativas aos tempos que os compõem,

recorre-se ao entendimento de que precisam ser vistos e situados ao longo da vida, já que são atravessados por uma diversidade de aspectos e podem, em vista disso, manifestarem características e exigências próprias de aprendente para aprendente.

Monteiro e Sborowski (2006, p. 153), por exemplo, chamam a atenção para os momentos iniciais de aquisição do processo de alfabetização, que "geralmente, ocorre na escola por volta dos seis ou sete anos", sendo, também, segundo as autoras, repercutidos em períodos anteriores de desenvolvimento. Com isso, sinalizam, ainda, para as dificuldades de aprendizagem que se originam, desde as dinâmicas iniciais, na "complicada relação entre a linguagem oral e sua representação escrita" (Monteiro; Sborowski, 2006, p. 153).

Neste sentido, adiciona-se, em mobilização às diferentes experiências que constituem a nossa vivência na Educação Básica, enquanto profissionais da educação com passagem por distintas instituições escolares, e atuações, dentro e fora de sala de aula, com as lentes da pedagogia, da Educação Especial e do ensino da Língua Portuguesa, que são diversos os motivos que podem levar um aluno a não se alfabetizar durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam eles de ordem social, emocional, cognitivos e/ou pedagógicos.

Há de se destacar também que, neste conjunto diversificado de relações, não se pode perder de vista a importância de uma ação docente que compreenda que mesmo esses indicadores de dificuldades iniciais não significam, na totalidade, que os estudantes não poderão avançar em suas aprendizagens nos próximos anos escolares, haja vista a compreensão de que "a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação" (Teixeira; Alliprandini, 2013, p. 280). Neste passo, alfabetizar e letrar também não podem ser concebidos como processos espontâneos, pois exigem, nesta relação de aprendizagem, entre outros aspectos, a sensibilidade de vivenciar junto aos educandos suas expressões de aprendizagem, em reconhecimento às potencialidades.

2.2 Alfabetização e letramento da pessoa com deficiência intelectual

Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas na Educação Especial, publicadas no Censo Escolar de 2023, chegam a mais de 1,7 milhão, sendo a sua maior concentração no Ensino Fundamental. Deste número, 53,7% correspondem a estudantes com deficiência intelectual, expressando mais da metade dos registros da modalidade.

Dado este contexto, observa-se ser expressivo o número de educandos com deficiência

intelectual (DI) que estão frequentando as escolas de ensino regular no Brasil, questão que exige que cada vez mais nos dediquemos em pensar na qualificação das aprendizagens desses estudantes e no olhar sensível e atento para as especificidades de cada aprender. É preciso, diante dos desafios enfrentados no âmbito da Educação Especial, que sejam produzidas as intervenções necessárias, com vistas a garantir uma aprendizagem significativa para a vida de cada discente.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, a deficiência intelectual é um distúrbio que ocasiona déficits de funcionamento intelectual e adaptativo (conceitual, social e domínios práticos). Para se chegar em um diagnóstico, o critério de QI (Quociente de Inteligência) não poderá ser a característica central da avaliação, mas sim é preciso também levar em conta o nível de apoio necessário.

Pensando na alfabetização destes alunos, é preciso considerar que muitas vezes estes apresentarão dificuldades na comunicação, na linguagem, no esquema corporal e na função executiva. Mas isto não quer dizer que não poderão se alfabetizar.

Na organização do trabalho pedagógico, portanto, as ações do professor devem contemplar tanto atividades específicas do processo de alfabetização e letramento, como as que favoreçam a sua autonomia e interação social, pensando nas contribuições para a vivência do cotidiano, para o estabelecimento de relações que se deem para além do espaço escolar.

É preciso conhecer as suas potencialidades e fazer as adaptações/flexibilizações curriculares necessárias, respeitando o seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem. Isto não significa que os alunos deverão ser tratados como crianças mesmo depois de adultos e/ou devem ser excluídos do restante da turma, para aprenderem. Se faz necessário, um trabalho com muita responsabilidade e conhecimento dos níveis de alfabetização de cada um dos envolvidos.

Mesmo com desafios específicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostra-se mais acessível para o professor planejar tais atividades, porque o grupo, como um todo, está em processo de alfabetização e letramento. Mas nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), requer uma organização diferenciada. Para alfabetizar e letrar é necessário intencionalidade, planejamento e avaliação.

2.3 Alfabetização e o letramento na educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual

Nos processos preliminares que deram origem a este estudo, deparamo-nos com a publicação de Brito e Campos (2013), a qual, em suas investigações em produções científicas sobre a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, entre os anos de 1988 e 2008, debruçando-se sobre

teses e dissertações, identificaram apenas quatro estudos relativos às temáticas de alfabetização e letramento desses estudantes. A partir desta amostragem, marcou-se ponto de partida em olhar para esses estudos anteriores, considerando também as relações que poderiam vir a fundamentar o processo de pesquisa produzido, com a delimitação proposta neste trabalho.

Rubin (2003), no trabalho intitulado Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, o qual teve por objetivos avaliar, analisar e acompanhar o desempenho escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de 7 jovens e adultos com deficiência mental moderada, com idade variando entre 16 e 23 anos, 6 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, já manifestou a escassez de pesquisas nesta área e para a necessidade de realizar estudos que contemplem a aprendizagem escolar de jovens e adultos com deficiência mental e que ofereçam "sugestões" de estratégias facilitadoras para a aprendizagem dessas pessoas.

Enquanto isso, na pesquisa de Shimazaki (2006), sob o título Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental, cuja intenção foi comparar o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento, destacou-se que, no caso em questão, apesar de serem considerados alfabetizados, os sujeitos de sua pesquisa tinham pouco domínio do uso social da leitura e escrita e que o grau de letramento das famílias mostrou-se também um aspecto de influência ao acesso à leitura e à escrita e, por conseguinte, também para o seu uso social.

No estudo de Bins (2007), nomeado Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais e tendo por intenção investigar sobre a temática da Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, estabelecida através das suas relações com a escola, a família e a sociedade, sinalizou-se para a compreensão de que, embora os processos de alfabetização de jovens e adultos ocorressem na EJA, encontravam-se, ainda, distanciados e/ou desvinculados da realidade dos educandos, considerando que os conhecimentos prévios por eles constituídos, segundo a autora, não vinham sendo levados em consideração diante dos planejamentos e da avaliação, culminando em práticas educativas concebidas como esvaziadas de significação para os estudantes.

Já o estudo de Freitas (2008), intitulado Textualização e Ação Pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental, o qual objetivava investigar a produção textual e as influências das ações pedagógicas, bem como da linguagem para a formação dos conceitos formais da escrita textual, sinalizou, com em seus resultados, a importância de investir em ações pedagógicas em continuidade

e com um trabalho sistematizado junto à zona de desenvolvimento proximal, desses estudantes, relação que, inclusive, dialoga com a falta percebida por Bins (2007) em seu trabalho, justamente no sentido de que não alcançava a potência de refletir as representações mentais concernentes a conceitos de mundo, de si e dos outros, contextualizados, de impacto expressivo para a produção da língua escrita, de ênfase neste último estudo.

Urge destacar também que "diferentemente das crianças que estão num processo bastante mais dinâmico de construção de si e do mundo, os adultos já têm construída uma série de estruturas internas sobre as quais, ou através das quais, veem e organizam o mundo e a si mesmos no mundo" (Comerlato, 1994, p. 6). Este ponto precisa vir aqui materializado também pela compreensão de valorização dos conhecimentos produzidos e vivenciados.

No que tange ao trabalho no âmbito da deficiência intelectual, isso não se diferencia dos outros modos de estar contextualizado em termos de importância, haja vista a potência da contextualização para todos os aprendentes. Mas ganha contornos ainda mais expressivos, dadas as possibilidade concretas de aproximar os conteúdos da realidade, daquilo que, naquele momento, mais faz sentido nas suas trajetórias, que compõem os diferentes âmbitos de suas vidas.

Em Comerlato (1994, p. 7), também se vê marcada a compreensão de que "para o adulto que não sabe ler nem escrever, viver numa sociedade onde os signos gráficos tornaram-se um símbolo social o 'ser' ao 'saber' e 'ao poder', é sofrer uma constante e profunda violência simbólica". E em um contexto como o que aqui se apresenta, da pessoa com deficiência intelectual, com marcas históricas da presença de muitos âmbitos da violência, poder olhar para este aspecto como elemento transformador se faz fundamental.

Para Bins (2007), pensando na alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, precisa levar em consideração, portanto que:

> [...] deve acontecer, num ambiente de liberdade individual e social, com práticas democráticas, tolerantes e solidárias, em atitudes baseadas em respeito às dignidades das pessoas. Conseguir que os adultos deficientes mentais sejam críticos e capazes de se expressar com desenvoltura e com autonomia na sociedade requer, fundamentalmente, que se parta da auto-aceitação e do conhecimento de si mesmo e dos próprios limites e capacidades (Bins, 2007, p. 95).

Ao olharmos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), vemos manifestado o quanto modalidades como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional materializam-se como possibilidades direcionadas a este público, enquanto formas de contribuir para o desenvolvimento, a qualificação e a participação social, e em reconhecimento aos diferentes tempos, percursos, vivências.

Com Comerlato (1994, p. 75), refletimos também que:

> Os adultos que estão alfabetização poderiam ser classificados, acordo com os depoimentos dos próprios em processo de objetivamente, de alunos, em três grandes grupos: os que nunca estiveram na escola; os que estiveram mas permaneceram pouco tempo; e **os que estiveram na escola por muito tempo, mas sempre fracassaram, entre esses, os que estiveram em classe especial** (Comerlato, 1994, p. 75, grifo nosso).

E é considerando, portanto, a presença deste último grupo que viemos constituindo este estudo, especialmente no sentido de poder olhar para este campo de atenção nos últimos anos, com a influência do período de abrangência Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), observando percursos, vivências, constituições presentes em termos de pesquisa junto às relações de estudos associados à alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a composição deste estudo, viu-se como ponto de partida, logo após as primeiras aproximações teóricas, valer-se de uma interação preliminar com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de modo que se pudesse, mesmo sendo esta uma pesquisa em nível de especialização lato sensu, olhar para o contexto do stricto sensu com a sua referência à especificidade acadêmica. Assim, tratando-se também dos autores como pesquisadores em desenvolvimento, foram sendo mobilizadas as problematizações de pesquisa neste lugar, muito com o foco em observar o que se tem produzido sobre a alfabetização e o letramento no contexto da deficiência intelectual, especialmente em tempos que vão para além do ciclo inicial de alfabetização na chamada idade própria.

Produzido este movimento, este estudo foi sendo traçado no percurso, em um rico processo de aprendizagem pela concepção de pesquisa como princípio pedagógico e sempre em inter-relação com as trajetórias formativas e de atuação dos autores, que se viram instigados a atuar junto a esta temática, produzindo essas discussões também mobilizados pela experiência de observação e vivência diária no contexto escolar, junto a estudantes jovens e adultos, assim como com educandos em diferentes momentos de desenvolvimento e relação com as aprendizagens. Espera-se, assim, que as aproximações realizadas possam contribuir com a formação docente e com a reflexão sobre a realidade.

3.1 Resultados

Em um primeiro exercício sobre os dados, realizado em julho de 2024, direcionamos a

pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relacionando os termos de busca “alfabetização” e “Educação Especial”. Nesta primeira relação, considerando o período delimitado para esta pesquisa (2014 a 2024), foram identificados 62 trabalhos (43 dissertações e 19 teses). Fato a ser destacado é que deste conjunto de produções praticamente um terço foram concentradas no ano de 2022 (18 estudos).

No que tange à relação dos trabalhos, considerando que esta pesquisa propôs limitar as construções a partir das experiências que não se concentravam nos anos iniciais da alfabetização e do letramento, mas sim repercutidas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, realizou-se uma busca manual, com a leitura dos resumos de cada um dos trabalhos, de modo a verificar quais desses articulavam-se com a perspectiva aqui explorada.

Em meio a este processo de busca, observou-se que, de fato, quando se mobiliza o conceito de alfabetização, olha-se com prevalência para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação específica de professores deste ciclo inicial. Outro contexto bastante explorado nas produções estava na relação de ensino e aprendizagem de surdos. No que se refere, no entanto, aos trabalhos que tinham a intenção de investigar o contexto de alfabetização para além dos anos comuns a este movimento e/ou no contexto da Educação de Jovens e Adultos, foram identificados apenas quatro pesquisas, entre teses e dissertações, as quais podem ser vistas no Quadro 01:

Quadro 01 - A Alfabetização na Educação Especial para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos
2015	Universidade Federal de São Carlos	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	Analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI), entre os quais é grande a desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita, atribuem à alfabetização e letramento
2017	Universidade Federal de São Carlos	Martha de Cassia Nascimento	Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual	Descrever e analisar a escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no município de Guanambi-BA
2017	Universidade Federal de São Carlos	Miriam Elena Cesar Almeida	Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate	Analisar a condição de alfabetização de jovens e adultos, na escola especial para pessoas com deficiência intelectual e propor a reflexão acerca da finalidade educacional da escola especial

2023	Universidade CESUMAR	Lilian Cibele Vargas	Compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial	Analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola especializada, APAE, na região noroeste do Paraná.

Fonte: Autores (2024)

Em sequência, então, cientes de que o conceito de alfabetização compreendido aqui atua indissociável do letramento, ampliamos a investigação, ainda no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com uma nova pesquisa, desta vez envolvendo os termos de busca "letramento" e "Educação Especial". Identificou-se com essa também 62 trabalhos (45 dissertações e 17 teses) no período relativo, dos quais, por meio de busca manual, aliada às intenções de pesquisa, chegaram-se a 06 resultados compatíveis, sendo também excluídos, no entanto, dois já apresentados no quadro anterior.

.

Quadro 02 - Letramento de estudantes com deficiência intelectual

Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos
2020	Universidade Estadual de Maringá	Daniela Ferreira dos Santos	Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da metodologia histórico-crítica	Organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, como meio de letrar alunos adultos com deficiência intelectual.
2021	Universidade Federal de Catalão	Jucileia da Silva Fonseca	Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual	Descrever e analisar as práticas de letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos, segundo as narrativas dos professores regentes e dos professores de apoio à inclusão
2021	Universidade de Caxias do Sul	Suelen de Marco Sassi	Deficiência Intelectual e Letramento: compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental	Caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual.
2022	Universidade Franciscana	Simone Carloto Frasson	As crenças de professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino sobre a inclusão de alunos público-	Analisar as crenças de professores de língua inglesa dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, que têm, em sua regência

			alvo da Educação Especial	de classe, alunos públicos-alvo da Educação Especial no que se refere ao ensino dessa língua para o público-alvo da Educação Especial, com vistas ao entendimento de suas crenças em relação à aprendizagem.

Fonte: Autores (2024)

Diante das aproximações produzidas com a interlocução entre os achados previstos nos quadros 1 e 2, voltam-se os olhares sobre os dados, com a intenção de compreender, junto aos contextos de desenvolvimento das pesquisas e ressalvas suas especificidades, o cenário recente de estudos da alfabetização e do letramento de pessoas com deficiência intelectual em fases posteriores ao ciclo de alfabetização infantil.

3.2 Discussão dos dados

Como se pôde evidenciar, no quadro 01, mesmo os quatro estudos identificados não alcançam na totalidade a intenção inicial de relacionar estudos envolvendo a alfabetização nas etapas seguintes aos anos iniciais concebidos como na idade própria, seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou na EJA. Os estudos relacionam-se com a pesquisa à medida que mobilizam o conceito de alfabetização de estudantes jovens e/ou adultos na Educação Especial, com predominância ao âmbito de atuação com a deficiência intelectual.

Em contato com os estudos, evidencia-se que nenhum deles voltou-se especificamente ao contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo predominância, mesmo que ainda pouco expressiva, para o âmbito da EJA. Faz-se referência também à correspondência de trabalhos voltados à educação regular comum e estudos no âmbito da Escola Especial e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), estando metade compreendidos em cada contexto.

Sublinha-se, de pronto, que o achado desse exíguo demonstrativo, embora seja ainda menor do que o esperado pelos pesquisadores, reitera as observações iniciais do estudo na compreensão de escassez de produções relativas e, com isso, até mesmo de práticas formativas voltadas a esse contexto específico, orientadas pela compreensão da docência inclusiva junto a estudantes com deficiência intelectual em momentos formativos posteriores à experiência com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, vê-se ainda com mais relevância que se possa, no encontro com os estudos produzidos, observar as sistematizações realizadas, os focos de investigação e os resultados gerados, os quais poderão, em discussão, trazer contribuições para a compreensão do contexto investigado,

como também sinalizar indicativos para o investimento em produções futuras.

Diante do exposto, vê-se nos estudos de Alencar (2015), ao investigar os sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual, e sendo essa uma tese de doutoramento, que, para aqueles estudantes que desempenham atividades laborais, a leitura e a escrita estão ligadas aos aspectos de funcionalidade, fundamentando-se como possibilidade de adquirir autonomia, contribuir para o de pertencimento e, até mesmo, influenciar sobre autoestima. Mas, quando se tratando de estudantes que apenas tinham a experiência de estarem frequentando a escola, sem outras vivências e/ou outras dinâmicas de relacionamento social para além de restrições a contextos familiares, a leitura e a escrita representavam atividades de caráter repetitivo e sem funcionalidade. Com isso, a autora destacou a importância também das atividades que vão para além do âmbito acadêmico, o que também se relaciona aos aspectos de significado e sentido, destacados como fundantes.

Enquanto isso, Nascimento (2017) debruçou-se sobre a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na escola comum, discorrendo sobre um contexto amplo de vivência escolar e também evidenciando aspectos inerentes à atuação e ao compromisso com a alfabetização e o letramento dos discentes de um município específico. A autora manifestou preocupação com o contexto analisado e desconhece a realidade como sendo inclusiva, haja vista, entre outros aspectos, a falta de classes de alfabetização oficiais para a EJA, a inexistência do Atendimento Educacional Especializado no contexto da EJA e a observância de práticas pedagógicas numa perspectiva bancária, distantes do necessário compromisso docente e da reflexão sobre a realidade. A autora evidenciou, ainda, entre os dados, o entendimento de que os processos de alfabetização se constituíam estritamente tradicionais, voltando-se à codificação e à decodificação sem quaisquer atribuição de sentidos, significados.

Já Almeida (2017) traz em seu estudo o contexto da alfabetização na escola especial, mobilizando um outro lugar de aprendizagem. Entre os achados da autora, com olhar sensível para este âmbito, evidenciou que alunos matriculados, mesmo aqueles que vinham a um período superior a cinco anos nesta escolarização, não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, assim como não alcançaram, a seu ver, o conhecimento necessário para a aprendizagem e o qualificado desenvolvimento acadêmico e social. Ainda, evidenciou não ter observado a presença de planejamento adequado à atuação comprometida com a promoção do conhecimento, vendo neste espaço um outro caráter formativo.

Há de se destacar que o estudo de Vargas (2023) foi o único que se distanciou da relação imediata com a escola regular comum, sendo mobilizado pela experiência junto a APAE, integrando

a interlocução entre a associação e a família no trabalho com a alfabetização com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Neste último, viu-se ainda a importância de sublinhar, diante da temática proposta, o quanto o papel da família na relação com a escola se mostra importante, considerando, pela experiência cotidiana, que a potência da relação entre os diferentes constituintes da escola implica na qualificação das dinâmicas de ensino e aprendizagem, reafirmando os processos de alfabetização e letramento vividos na escola, mas também significados nas relações que se situam para além desta.

Diante dos primeiros levantamentos, em especial no que tange ao que se encontrou com as pesquisas previstas no quadro 1 e também em interação com os fundamentos deste estudo, destaca-se o quão importante se faz produzir movimentações no processo formativo do estudantes com deficiência intelectual que integrem escola, família, dinâmicas intersetoriais distintas e vida social, com vistas a estabelecer, sempre que necessário, os sentidos dos processos pedagógicos no cotidiano. Sabe-se que esta reflexão de relevância também pode ser deslocada para outros âmbitos, haja vista a potência da significação para as diferentes aprendizagens, no entanto, grifa-se aqui o caráter indispensável para que se proporcione, para além das dinâmicas formativas escolares, o pertencimento e o acolhimento necessários.

Voltando-se aos achados organizados no quadro 2, mobilizados também pela busca específica pelo “letramento” e em olhar atento para os processos de atuação junto a estudantes com DI, observa-se, inicialmente, a prevalência de produções a partir do ano de 2020, estando os quatro estudos identificados compatibilizados com o período, para além daqueles identificados inicialmente com o buscador de “alfabetização”. Entre esses também, chama-se a atenção para a atuação no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental, identificação que, até então, não havia sido possível.

Com o trabalho de Sassi (2021) e Frasson (2022), pode-se compreender um pouco mais sobre este contexto de busca que, até então, mostrou-se bastante exíguo. Enquanto o primeiro, traça a maior correspondência com as intenções iniciais, por relacionar o ensino da Língua Portuguesa e as questões de letramento, o segundo mobiliza percepções, à luz também do ensino da língua, mas valendo-se de observações no campo da Língua Inglesa.

Entre os achados de Sassi (2021) e que nutrem este trabalho de contribuições, em consideração às fragilidades que foram percebidas diante de um cenário escasso de produção específica, há de se evidenciar, a partir dos estudos do autor, a prevalência de desconhecimento, por parte dos educadores dos anos finais, sobre os conceitos de "letramento" e, ainda, da compreensão do que é a "deficiência intelectual".

A autora evidencia também que o desconhecimento dos profissionais vem, em muitos casos,

do sentimento de desamparo e até, em certa medida, de incapacidade. Cabe ressaltar também que processos como de falta de formação e de inexistência de recursos estruturais (como salas de AEE) e humanos, pelo baixo número de profissionais especialistas, mostram-se fragilizados das práticas de letramento junto aos estudantes com DI. Entre outros pontos de destaque, não se pode deixar de sublinhar o que Sassi (2021) chama de "olhar normalizador" do docente, o qual, segundo esta, faz com que os professores não consigam alcançar as singularidades estudantis nem tampouco suas potencialidades, distanciando a formação de um caráter integral, transformador.

A partir da relação de dificuldades manifestadas por Sassi (2021), avalia-se como importante destacar que essa escassez de profissionais especialistas e de recursos estruturais, ressaltada pela autora, é também reconhecida pelos autores desta pesquisa quando em observação às realidades de atuação profissional, onde tanto em redes públicas municipais, de estados brasileiros e na própria rede federal, muitas instituições carecem de serviços especializados, sendo que o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas, quando ofertado, ainda se dá pela contratação de estagiários de licenciatura, profissionais terceirizados em regimes precarizados de trabalho e em outras dinâmicas de vínculo, sem exigências de qualificação.

Frasson (2022), em seu olhar para as crenças de professores de Língua Inglesa dos anos finais sobre o ensino e a Educação Especial, embora não se dedique diretamente ao contexto da atuação com estudantes com deficiência intelectual, associa-se e contribui com este trabalho à medida que destaca a necessidade de formação em inclusão para todos os professores, evidenciando essa observância pelos desafios presentes na atuação com a Língua Inglesa. Destacou-se, no contexto específico, o interesse dos profissionais investigados estarem em aprendizagem sobre a temática e, ao mesmo tempo, a predisposição para tentar, fator fundante. No que concerne ao letramento, a autora traz referência à leitura como contribuição inquestionável, destacando as repercussões que a aprendizagem da língua estrangeira pode vir a ter na qualificação da língua materna.

Os estudos de Santos (2020) e Fonseca (2021) voltam-se à realidade da Educação de Jovens e Adultos com a perspectiva de pensar as contribuições do letramento para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, mobilizam, junto a reflexões, estratégias de trabalho que, juntas a outras, podem potencializar as atuações e contribuir com a aprendizagem dos educandos.

Santos (2020) traz à baila as contribuições das figuras de linguagem como meios para promover o letramento com significado e sentido, voltando-se para o contexto da realidade social, fundamentando que à medida que o professor tem condições de instrumentalizar os educandos e propor-lhes oportunidades para ser e estar no contexto social, já adiciona à sua prática elementos de

transformação. Neste sentido, a autora destaca ser indispensável que se possa mobilizar processos, mesmo que enquanto tentativas, sem desacreditar, pois mesmo avanços considerados em escalas curtas e/ou ainda que distantes do desejável pelos docentes devem ser validados e avaliados na correspondência com os diferentes tempos e processos com os quais se interage junto aos estudantes, refletidos com senso de valor e importância.

Em complemento, no encontro com os estudos de Fonseca (2021), vê-se no contexto de ensino de estudantes com deficiência intelectual na EJA, a prevalência de baixas expectativas no que tange à aprendizagem dos educandos, à medida que se percebem mais aspectos considerados de desafios e dificuldades do que observâncias de perspectivas exitosas pelos docentes que integraram o estudo. Assim, sinalizou-se para a necessidade de formação continuada dos professores e a necessária ressignificação, conforme explicitado pela autora, das dimensões social, política e escolar, assim como do próprio papel do professor em correspondência aos compromissos da atuação. Viram-se ainda distantes as práticas de letramento de processos inclusivos, como também de compreensões necessárias à docência orientada pelas especificidades discentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, mobilizada pela intenção de adentrar o contexto da alfabetização e do letramento, alicerçados numa perspectiva de educação inclusiva e voltando-se a olhar para a atuação com estudantes com deficiência intelectual em tempos formais posteriores ao ciclo de alfabetização na considerada idade própria, deu-se em correspondência com os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, movida, empiricamente, pelo reconhecimento dos pesquisadores de que o contexto, mesmo de intensos desafios e marcado pela diversidade, ainda se mostrava de carente de atenção e contribuição acadêmica.

Em vista disso, comprometida em beneficiar, especialmente, o contexto da formação docente na perspectiva inclusiva e de relacionar produções em encontro com o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ao longo da vida, com atuações junto à alfabetização e ao letramento em repercussão em diferentes momentos de cada percurso constituído, esta pesquisa atingiu seus objetivos, nutrindo os pesquisadores da perspectiva de continuidade necessária a esta produção.

Quanto aos objetivos previstos, pode-se dizer que foram alcançados na integralidade dentro da relação de hipótese dos pesquisadores de que o contexto pesquisado, com especial destaque aos anos finais do Ensino Fundamental cursado fora da modalidade EJA, confirmou a baixa incidência

de publicações relacionando alfabetização, letramento e deficiência intelectual nesse período formativo. Com isso, tem-se a compreensão de alcance, como também de contribuição associada, já que os estudos em diálogo traçaram indicativos de pontos de foco e atenção com seus resultados aqui explorados.

No que tange à metodologia utilizada, destaca-se que se compatibilizou adequadamente com as intenções de pesquisa, haja vista que a abordagem qualitativa presente nesta produção manteve manifestado o compromisso de contribuição qualificada e pedagógica para a formação de professores, sendo este manuscrito uma produção que busca dialogar com a escola, a formação docente e as práticas significadas originadas da relação entre a alfabetização e o letramento. Os estudos bibliográficos e a dinâmica comparativa com olhar sensível a pontos de contribuição também precisam ser destacados.

Diante do relacionamento com os dados e da relação estabelecida com as bases teóricas que sustentaram este estudo, avalia-se que o baixo número de estudos no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase para a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual, justifica-se também pela convergência das produções em sinalizar para a escassez de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, como também de formações em reconhecimento à alfabetização e letramento como compromissos que não se encerram ao fim do ciclo inicial de alfabetização.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, sublinha-se que, embora com mais abordagens e um maior número de produções associadas em termos de formação, as fragilidades se mostraram presentes, tanto em situações onde os pesquisadores apontaram práticas de alfabetização e letramento que não atendiam à educação inclusiva, em ambientes com precárias estruturas de apoio e recursos humanos, como também em espaços onde percebiam êxito em algumas práticas e a intenção de atuação qualificada dos docentes, mas ainda assim se demonstrava a insegurança e a falta de formação adequada.

Com este estudo, evidencia-se a necessidade de que se possa avançar na atuação com estudantes com deficiência intelectual a partir de práticas significadas e de dinâmicas de ensino que não se extingam na escola, que possam ser vistas e socialmente vividas a partir de cada particularidade. É relevante que a alfabetização e o letramento sejam observados como percurso de educação ao longo da vida, presentes em diálogo com as especificidades dos sujeitos, em seus tempos, construções, objetivos de vida e necessidades de (sobre)vivência.

5. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e Significados da Alfabetização e Letramento de Adultos com Deficiência Intelectual**. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ALMEIDA, Mirian Elena Cesar. **Jovens e Adultos em Escola Especial para Pessoas com Deficiência Intelectual: escolarização em debate**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Aspectos Psico-sócio-culturais Envolvidos na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto n° 6571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <*http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf*>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A**prova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Portaria Conjunta n° 21, de 25 de novembro de 2020. **Aprova o Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual**. Brasil, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRITO, Jéssica de; CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez. A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, 2013.

Disponível em: *https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4848*. Acesso em: 18 jul. 2024.

COMERLATO, Denise Maria. **Os Trajetos do Imaginário e a Alfabetização de Adultos**. 1994. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRASSON, Simone Carloto. **As Crenças dos Professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino sobre a Inclusão de Alunos Público-alvo da Educação Especial**. 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **Textualização e Ação Pedagógica**: um estudo com aluno deficiente mental. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FONSECA, Jucileia da Silva. **Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Catalão, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglèr. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MONTEIRO, Dirce Charara; SBOROWSKI, Luciana Rueda. Dificuldades no Processo de Alfabetização: Uma Questão Metodológica. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 153-162, 2006. e-ISSN: 2527-2675. Disponível em: *https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/256*. Acesso em: 9 ago. 2024. DOI: 10.25061/2527-2675/ReBraM/2006.v10i2.256.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Interface entre EJA e Educação Especial no Município de Guanambi:** escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RUBIN, Maria Helena. **Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental**: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTOS, Daniela Ferreira dos. **Figuras de Linguagem no Processo de Letramento de Alunos Adultos com Deficiência Intelectual:** contribuições da metodologia histórico-crítica. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

SASSI, Suelen de Marco. **Deficiência Intelectual e Letramento:** compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2021.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 279–288, jul. 2013. ISSN: 1413-8557. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/vhXVHCMbPty4DF6B8KGx4Ck/. Acesso em: 09 ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VARGAS, Lilian Cibele. **Compartilhamento de Conhecimento entre Escola e Famílias no Processo de Alfabetização e Construção da Autonomia de Jovens e Adultos em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2023. 144f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações). Universidade Cesumar, Maringá, 2023.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O PAPEL DO DOCENTE NO DIRECIONAMENTOS DE ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES E DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM

THE TEACHER'S ROLE IN GUIDING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES AND LEARNING DISORDERS

Nadiani dos Santos Pereira [1]
Luci Carlos de Andrade[2]

RESUMO

Observa-se que dificuldades e distúrbios de aprendizagem são fatores que se encontram presentes em quase todas as salas de aula, sendo que geralmente verificados frequentemente nos primeiros anos do ensino fundamental, onde o professor passa a perceber as dificuldades e desse modo dar início a um processo de adequação em conjunto com a coordenação pedagógica e demais profissionais quando for necessário. Diante desse contexto, o presente artigo visa abordar as dificuldades e distúrbios de aprendizagem comuns em salas de aula, com foco na análise de suas causas, diagnósticos e formas de tratamento, destacando o papel dos docentes no apoio aos alunos afetados, objetivando a compreensão da atuação do docente mediante tais situações. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, com pesquisa qualitativa de autores dos últimos 15 anos, o que fornece uma base teórica sólida para a discussão. Os resultados indicaram que essas dificuldades são frequentemente evidentes nos anos iniciais do ensino fundamental e podem impactar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos. O estudo enfatiza a importância da identificação precoce dessas dificuldades e da intervenção adequada, bem como a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que envolva a colaboração entre professores, psicopedagogos e psicólogos. Ao termino considera-se que o papel do educador é crucial na mediação do processo de aprendizagem, sendo fundamental adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno. A educação inclusiva é vista como um desafio contemporâneo, e somente através de um trabalho colaborativo e da formação continuada dos educadores será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.
Palavras-chave: Inclusão. Dificuldade de Aprendizado. Metodologias.

[1] Pós graduada em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, nadiani.ped@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, luci.carlos@ufms.br

ABSTRACT

Learning difficulties and learning disorders are present in almost all classrooms and are usually observed in the first years of elementary school, especially when difficulties are noticed by the teacher and a process of adaptation is started with the educational coordinator and other professionals. In this context, this article aims to approach common learning difficulties and disorders in classrooms, focusing on the analysis of their causes, diagnostics and ways of treatment. It also highlights the role of teachers in supporting affected students and aims to understand the role of teachers in such situations. The methodology used was a literature review, with qualitative research by authors from the last 15 years, which provides a solid theoretical basis for the discussion. The results indicate that these difficulties are often evident in the early years of elementary school and can significantly impact students' academic performance. The study emphasizes the importance of early identification of these difficulties and proper intervention, as well as the need for a multidisciplinary approach that involves collaboration regarding teachers, educational psychologists and psychologists. It was observed that the role of the educator is crucial in mediating the learning process and it is essential to adapt pedagogical practices to meet the specific needs of each student. Inclusive education is seen as a contemporary challenge and only through collaborative work and continuing education of educators it will be possible to ensure that all students, regardless of their difficulties, have the opportunity to learn and fully develop.

Keywords: Inclusion. Learning Difficulties. Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco as dificuldades e distúrbios de aprendizagem presentes nas salas de aula, que representam um desafio recorrente para educadores, abordado tanto a análise das dificuldades mais comuns quanto a compreensão das causas, diagnósticos e possíveis formas de tratamento, destacando o papel crucial do docente. Essas dificuldades e distúrbios geralmente se tornam mais evidentes nos anos iniciais do ensino fundamental, quando as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática estão sendo consolidadas, e é nesse momento que a intervenção precoce faz grande diferença no desenvolvimento acadêmico da criança.

O objetivo principal deste estudo é investigar como os docentes podem atuar diante de situações em que os alunos apresentam tais dificuldades. Especificamente, busca-se: (1) analisar os principais conceitos de aprendizagem, (2) entender o que são as dificuldades e distúrbios de aprendizagem, e (3) examinar os distúrbios mais recorrentes em sala de aula, como a dislexia, a disortografia e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Para embasar a discussão, optou-se pela revisão de literatura, utilizando uma abordagem qualitativa que examina estudos publicados nos últimos 15 anos. Autores como Spinello (2014), Oliveira (2020), e Penteado e Padiar (2016) oferecem uma base teórica robusta para entender como as dificuldades de aprendizagem afetam o processo educacional e quais são as melhores práticas

pedagógicas para lidar com elas.

A relevância desse tema é inegável tanto para o campo educacional quanto para a sociedade em geral, pos observa-se que as dificuldades e distúrbios de aprendizagem impactam significativamente o rendimento escolar dos alunos, podendo levar a sentimentos de frustração e baixa autoestima se não forem abordados de forma adequada e precoce. Infelizmente, muitos desses distúrbios ainda são diagnosticados de maneira tardia, o que atrasa o progresso do aluno e dificulta a recuperação do tempo perdido. Por esse motivo, é essencial que educadores e famílias estejam atentos aos sinais de dificuldades desde os primeiros anos da escolaridade.

Ao ampliar a discussão sobre o papel do professor, entende-se que sua função vai além da mera transmissão de conhecimento, sendo ele um mediador do processo de aprendizagem. O professor deve ser capaz de reconhecer as diferenças individuais dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada um. Para Cunha e Lucion (2020), essa adaptação inclui o uso de atividades lúdicas e outras ferramentas que auxiliem na superação das dificuldades.

Este trabalho enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva, que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. O ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento e suporte, no qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente das dificuldades que possam enfrentar.

2. APRENDIZAGEM E SEUS CONCEITOS

A aprendizagem pode ser definida de diversas maneiras, já que cada autor ou estudioso possui sua própria interpretação sobre o conceito e sua importância tanto para o professor quanto para o aluno. De maneira geral, entende-se que as pessoas aprendem observando umas às outras, já que nascemos sem um conhecimento prévio amplo e somos moldados pela sociedade ao longo da vida. Cada pessoa desenvolve sua própria metodologia de aprendizagem, criando estratégias que facilitam seu processo de adquirir e assimilar novos conhecimentos (Spinello, 2014).

A aprendizagem envolve mudanças e adaptações que ocorrem conforme o indivíduo adquire novos conhecimentos, assim pode- ser compreendida como o processo pelo qual adquirimos conhecimentos e habilidades ao longo da vida, desde o nascimento até a velhice, influenciados pelas constantes transformações no ambiente ao nosso redor. Esse processo é fundamental para o estudo do comportamento humano, pois a aprendizagem é facilitada quando há interesse pelo tema estudado. Para que o indivíduo tenha uma aprendizagem satisfatória, ele precisa estar motivado e

envolvido com o conteúdo (Tabile; Jacometo, 2017).

Observa-se que a motivação é de extrema importância no processo de aprendizagem, e segundo Goulart (2019) um dos principais desafios é garantir que os conteúdos sejam significativos para os alunos, já que a falta de relevância pode levar à desmotivação e dificuldades na assimilação do conhecimento. Destaca-se que a personalização do ensino, levando em conta os interesses e as experiências de vida dos alunos, pode aumentar significativamente o envolvimento e o sucesso educacional**.** O quadro abaixo nos auxilia nesta análise:

Quadro 1- Metodologias Tradicionais de Ensino-Aprendizagem

Metodologia	Descrição
Ensino Tradicional	Método baseado em aulas expositivas, onde o professor é a principal fonte de conhecimento e os alunos são receptores passivos
Memorização	Foca na repetição e memorização de informações, geralmente utilizada para o aprendizado de fatos e dados
Estudo Dirigido	O professor fornece um guia ou material de estudo, e os alunos são incentivados a revisar e praticar de forma independente
Aprendizagem por Repetição	Os alunos praticam continuamente as mesmas habilidades ou conceitos até que se tornem automáticos
Aprendizagem por Repetição	Os alunos praticam continuamente as mesmas habilidades ou conceitos até que se tornem automáticos
Demonstração	O professor demonstra uma habilidade ou conceito, enquanto os alunos observam e, em seguida, praticam
Método de Pergunta e Resposta	Os alunos fazem perguntas e o professor responde, estimulando a discussão e a compreensão dos tópicos abordados
Ensino por Exemplos	Utiliza exemplos para ilustrar conceitos e facilitar a compreensão, geralmente com foco em aplicação prática.
Trabalho em Grupo	Alunos trabalham em pequenos grupos para discutir e resolver problemas, embora isso possa variar em sua implementação.
Revisão	O professor revisa o conteúdo com os alunos, enfatizando pontos principais para reforçar o aprendizado.
Exames e Avaliações	Métodos de avaliação que testam o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre o material estudado.

Fonte: Goulart (2019)

Entende-se que a aprendizagem não é um processo passivo de recepção de informações, mas um ato criativo e interativo entre professores e alunos, pois o diálogo é visto como um elemento fundamental para construir sentido e promover a autonomia, fazendo com que os estudantes se

tornem agentes ativos no desenvolvimento do próprio saber, como explica Freire (2021).

Com o auxílio da Tecnologia Educacional, aos poucos foram sendo criadas novas metodologias que em conjunto com as chamadas metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, possibilitaram ao docente uma nova forma/formato de trabalhar o processo de aprendizagem (quadro 2). Essas metodologias refletem a tendência de tornar o ensino mais centrado no aluno, interativo e adaptável às demandas contemporâneas, especialmente com o advento das tecnologias digitais.

Quadro 2- Metodologias Recentes de Ensino Aprendizagem

Metodologia	Descrição
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Método onde os alunos aprendem ativamente ao trabalharem em projetos reais e desafiadores, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas
Sala de Aula Invertida	A instrução tradicional é "invertida", com os alunos estudando conteúdo em casa e realizando atividades práticas e discussões em sala de aula.
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	Foca no ensino por meio da resolução de problemas complexos, promovendo autonomia, trabalho em equipe e pensamento crítico.
Gamificação	Integra elementos de jogos em ambientes de aprendizagem para engajar e motivar os alunos, aumentando a participação e o foco
Design Thinking na Educação	Aplicação de métodos criativos e iterativos de design para resolver problemas de forma colaborativa, promovendo inovação no processo de aprendizagem
Aprendizagem Personalizada	Oferece experiências de ensino adaptadas às necessidades, interesses e ritmo de cada aluno, utilizando dados e feedback contínuo.
Metodologia STEAM	Enfatiza o aprendizado interdisciplinar em Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, integrando práticas criativas e de resolução de problemas
Ensino Híbrido (Blended Learning)	Combina o aprendizado presencial com o online, proporcionando flexibilidade e personalização da aprendizagem para atender diferentes estilos de alunos
Aprendizagem Colaborativa	Encoraja o trabalho em grupo, onde os alunos colaboram para resolver tarefas ou problemas, desenvolvendo habilidades sociais e comunicativas.
Aprendizagem Socioemocional (ASE)	Foca no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, como autoconsciência, empatia, habilidades de relacionamento e tomada de decisões

Fonte: Moran e Bacich (2018)

Moran e Bacich (2018) defendem que a autonomia do aluno é central para a aprendizagem significativa, o que permite que ele se torne protagonista da construção do próprio conhecimento. As metodologias ativas por exemplo incentivam a colaboração, o pensamento crítico e a aplicação

prática do que é aprendido, conectando o conteúdo à realidade dos alunos e promovendo o engajamento ativo.

Oliveira (2022) enfatiza o papel da aprendizagem colaborativa, que integra o trabalho em grupo e a troca de experiências como pilares para a construção do conhecimento. O autor defende que a interação social é essencial para a aprendizagem, pois os estudantes aprendem uns com os outros, desenvolvendo habilidades tanto cognitivas quanto sociais, em um ambiente que valoriza a diversidade de perspectivas.

2.1 As dificuldade no processo de aprendizagem

Compreende-se que a dificuldade e/ou distúrbios de aprendizagem foram sendo estudados e discutidos ao longo da história, havendo contribuições de diferentes áreas de conhecimentos, ao em paralelo sendo tema de muitas pesquisas. A dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como a incapacidade que o indivíduo tem de realizar alguma tarefa devido há algum fato e/ou bloqueio, sendo que a definição proposta pelo National Joint Committe of Learning Disabilities (NJCLD), que é composto por oito das mais relevantes organizações nacionais dos Estados Unidos, que discutem a tema (Almeida, 2002).

> Dificuldades de Aprendizagem (DA) são um termo geral que compreende as desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e manifestação da fala, audição, leitura, escrita e raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido á disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influencias extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influencias. (Oliveira, 2010, p.1).

Em paralelo deve-se levar em consideração alguns estudiosos explicam as situações sociais aos quais alguns alunos são submetidos, tais como serem advindos de uma camada social menos favorecida, pode contribuir para que as o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, fato esse que não pode ser certificado com 100% de certeza, pois sabe-se que alguns acontecimentos familiares podem desencadear esses problemas, porém não podem ser confundidos com Dificuldades de Aprendizagem, como por exemplo quando a criança perde alguém da família, a quem era muito ligada, com certeza vai mudar seu comportamento até adaptar-se com esta nova

realidade, pode levar um período curto, ou longo dependendo de como será conduzido este processo, retornando depois ao seu comportamento normal (Almeida, 2002).

Spinello (2014, p. 3) ressalta que "as dificuldades de aprendizagem consistem basicamente de aspectos secundários, que são alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que interferem na construção e desenvolvimento das funções cognitivas".

Em grande parte dos casos as dificuldades de aprendizagem permanecem como um mistério, contudo alguns autores afirmam que a origem da dificuldade advém do sistema nervoso central da criança, em conjunto com outros diversos fatores que acabam por desencadear as dificuldades e/ou distúrbios, podendo inclusive estar ligado a questão da hereditariedade (Correia, 2004).

Dessa maneira podem ser diversos os fatores de ordem sociais que impactam direta ou indiretamente o organismo do indivíduo, podendo ser por problemas durante a gestação (o uso de álcool e/ou drogas, influências placentárias, a incompatibilidade do Rh com a mãe o parto prolongado ou difícil, as hemorragias intracranianas durante o nascimento ou a privação de oxigênio), por fatores pós natais (má nutrição, negligência ou o abuso físico), causa de ordem físico ou biológica (febre, dores de cabeça, dores de ouvido, anemia, vermes, visão, entre outros) (Almeida, 2002).

Segundo Souza (2020, p. 6) "os déficits disciplinares de aprendizagem são caracterizados como disfunções neurológicas, que interferem diretamente no modo receptivo, integrativo ou expressivo da comunicação dos alunos, espelhando limitações tangíveis". Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 3- Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem

Dificuldade/ Distúrbio	Descrição
Dislexia	Distúrbio de aprendizagem que afeta a habilidade de ler, interpretar e decodificar palavras e textos.
TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)	Transtorno caracterizado pela dificuldade de concentração, impulsividade e hiperatividade
Discalculia	Dificuldade específica em compreender e realizar operações matemáticas, como contar e calcular
Disgrafia	Distúrbio que afeta a escrita, resultando em caligrafia ilegível e dificuldade em organizar as palavras no papel.
Disortografia	Dificuldade específica na ortografia, que leva a erros frequentes na escrita de palavras.
TEA (Transtorno do Espectro Autista)	Afeta a comunicação, interação social e comportamento, podendo causar dificuldades de aprendizagem. |

Transtorno de Processamento Auditivo	Dificuldade em processar sons e interpretar o que é ouvido, mesmo com audição normal.
Transtorno de Processamento Visual	Dificuldade em interpretar informações visuais, como formas, letras e números.
Disfunção Executiva	Dificuldade em planejar, organizar e gerenciar o tempo, impactando a execução de tarefas.
Apraxia de Fala	Distúrbio motor que afeta a coordenação dos músculos envolvidos na fala, dificultando a comunicação.
Transtorno de Leitura	Dificuldade específica em ler, compreendendo o conteúdo escrito de forma lenta e ineficiente.
Transtorno de Escrita	Dificuldade em organizar ideias e estruturar frases coerentes ao escrever.
Transtorno de Linguagem	Dificuldade em entender e usar a linguagem de forma eficaz, afetando tanto a fala quanto a escrita.
Transtorno de Ansiedade Social	Condição em que o medo de interações sociais afeta o desempenho acadêmico e a participação em grupo
Dificuldades na Memória Operacional	Problemas em manter e manipular informações por curtos períodos, impactando a aprendizagem

Fonte: Adaptado de Souza (2020).

Esses distúrbios e dificuldades variam em intensidade e impacto, mas todos podem prejudicar significativamente o desempenho escolar se não forem identificados e tratados adequadamente. A atuação multidisciplinar envolvendo psicólogos, psicopedagogos e pedagogos é crucial para oferecer suporte eficaz.

Por outro lado, verifica-se que às dificuldades de aprendizagem consistem basicamente de aspectos secundários, que são alterações genéticas, pré e pós-natais, emocionais ou neurológicas, que interferem na construção e desenvolvimento das funções cognitivas, sendo que as principais, mais conhecidas e abordadas dificuldades de aprendizagem são: Dislexia e a Disortografia

“A dislexia evidencia-se como uma dificuldade duradoura na aquisição da leitura, sendo que seu quadro varia desde uma incapacidade quase total em aprender a ler, até uma leitura quase normal, mas silabada, sem automatização do código” (Semkiv; Silva, 2013, p. 29).

Corroborando, Oliveira (2020) explica que a dislexia pode ser conceituada como um distúrbio de aprendizagem que compromete o desenvolvimento do indivíduo na área da leitura e escrita, sendo detectado geralmente em indivíduos sadios e com um nível de inteligência normal. Verifica-se que pessoas que apresentam dislexia mostram-se criativas nas áreas de música, artes, ciências, entre outras áreas, demonstrando uma certa tendência do cérebro em compensar suas dificuldades.

Já a Disortografia, como o nome remete é o distúrbio da grafia que juntamente com a dislexia, dificulta a aprendizagem e o desenvolver das habilidades da linguagem por sua vez escrita., entre os sintomas mais comuns estão o traçado incorreto da letra, alteração no espaço, falta de clareza e dificuldade na escrita, entre outros sintomas que estão presentes a devem ser observados pelo educador quando presentes (Spinello, 2014).

Compreende-se que até o segundo ano é normal a criança apresentar certa dificuldade na escrita, confusão ortográfica, pois esse fato ocorre mediante a relação da palavra escrita e o som da mesma, porém, a Disortografia afeta o ritmo da escrita, sendo que a letra desenhada não está em conformidade com a verdadeira escrita, e por esse motivo o uso do caderno de ortografia é relevante, como um meio de trabalhar a coordenação motora da criança, e como consequência o desempenho da escrita (Dominguez, 2019).

Penteado e Padiar (2016) explicam que uma criança com dislexia geralmente também é disortográfica, devido as dificuldades apresentadas em reconhecer as palavras, contudo, nem sempre uma criança disortográfica é disléxica, pois a dislexia está associada a disfunções genéticas e fatores biológicos.

2.2 Atuação do docente no direcionamento de alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem

Um ponto central que emerge dessas pesquisas é o papel do docente como mediador entre os alunos e o processo de ensino, promovendo estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Segundo Oliveira e Zutião (2020), a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem é crucial, pois permite intervenções mais eficazes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e emocional do aluno. A presença de transtornos como o TDAH, por exemplo, é frequentemente um fator que afeta o rendimento escolar, e a atuação pedagógica deve incluir a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades desses estudantes.

Outros estudos, como os de Cunha e Lucion (2020), ressaltam que a colaboração entre o pedagogo e outros profissionais, como psicopedagogos e psicólogos, é essencial para o sucesso dessas intervenções. A partir dessa parceria, o pedagogo consegue compreender melhor as especificidades de cada dificuldade, seja cognitiva ou comportamental, e pode implementar estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, é importante que o pedagogo atue como consultor para os professores, orientando-os sobre práticas de ensino diferenciadas que possam promover o aprendizado inclusivo.

Santos e Piscinato (2017) também reforçam que o desenvolvimento de programas de formação continuada é vital para que os pedagogos estejam preparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem de forma eficiente. Esses programas devem incluir o estudo de casos, trocas de experiências e o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras.

A atuação do docente no direcionamento de alunos com dificuldades de aprendizagem envolve uma série de ações que vão desde a observação e identificação de necessidades até a implementação de estratégias pedagógicas que permitam uma inclusão efetiva. Diversos estudos enfatizam o papel central desse profissional na mediação entre o aluno, o professor e a escola, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças. Cunha e Lucion (2020) apontam as principais ações a serem trabalhadas são:

- **Criação de um ambiente inclusivo**: Além de planejar e implementar estratégias pedagógicas, o pedagogo também é responsável por garantir que a escola tenha um ambiente acolhedor e inclusivo. Isso implica trabalhar em parceria com a equipe escolar para evitar práticas excludentes e criar um espaço onde todos os alunos possam se sentir valorizados e motivados a aprender;

- **Planejamento pedagógico adaptado**: O docente deve adaptar o planejamento pedagógico para incluir abordagens diferenciadas de ensino, como jogos educativos, atividades lúdicas e recursos visuais. Essas metodologias facilitam o aprendizado de alunos com dificuldades, permitindo que eles se envolvam de maneira mais ativa no processo educacional (Silva, 2019);

- **Abordagem multidisciplinar**: Um aspecto essencial da atuação do pedagogo, conforme discutido por Cunha e Lucion (2020), é o trabalho em conjunto com psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais. Essa abordagem multidisciplinar permite que o pedagogo tenha uma compreensão mais ampla das dificuldades do aluno, facilitando a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes. A interação com a família e o suporte emocional também são áreas em que o pedagogo pode atuar, criando uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento integral do aluno;

- **Identificação precoce e intervenções direcionadas**: Conforme enfatizado por Oliveira et al. (2020), o pedagogo desempenha um papel fundamental na identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, permitindo a criação de um plano de ação pedagógica adaptado. As dificuldades mais comuns, como a dislexia, o TDAH e outros transtornos de aprendizagem, podem ser abordadas de maneira mais eficaz quando o pedagogo está preparado para adaptar

o conteúdo e as metodologias de ensino às necessidades do aluno;

- **Capacitação contínua**: Enfatiza-se a importância da formação continuada para os pedagogos, garantindo que eles estejam atualizados em relação às novas metodologias de ensino e às pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem. Programas de capacitação devem incluir a aplicação de metodologias ativas, recursos tecnológicos e práticas inclusivas, que podem ser aplicadas para diversificar o ensino e atender às diferentes necessidades dos alunos (Santos; Piscinato, 2017).

Nota-se que a atuação do docente no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem vai muito além da adaptação de conteúdo; envolve um trabalho colaborativo com diversos profissionais, constante atualização e um planejamento pedagógico flexível e inclusivo. A educação inclusiva é, portanto, um dos grandes desafios da contemporaneidade, e o pedagogo desempenha um papel crucial nesse cenário.

Assim considera-se que o docente tem um papel central no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo responsável por adaptar o ambiente escolar e promover um ensino mais inclusivo e eficaz. A sua atuação, em conjunto com outros profissionais, contribui para que os desafios enfrentados pelos alunos possam ser minimizados, permitindo o desenvolvimento integral e o sucesso escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura traz uma visão abrangente sobre a aprendizagem, destacando que ela é um processo dinâmico e contínuo, influenciado por fatores individuais e sociais. A aprendizagem envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades, que se dão por meio da interação com o ambiente e com outros indivíduos, conforme ressaltado por Spinello (2014) e Tabile e Jacometo (2017). Observa-se que a motivação é um elemento fundamental nesse processo, conforme destacado por Goulart (2019), sendo determinante na assimilação de informações e no engajamento do aluno com o conteúdo.

A relevância das metodologias ativas e colaborativas também foi abordada por Moran e Bacich (2018) e Oliveira (2022), os quais defendem que o protagonismo do aluno na construção do próprio conhecimento é essencial para o aprendizado significativo. Tais metodologias estimulam a colaboração e a aplicação prática, conectando o conteúdo à realidade do aluno, o que facilita a compreensão e retenção dos conhecimentos. Essas abordagens têm sido cada vez mais utilizadas em

decorrência das transformações tecnológicas e da necessidade de adaptação a novas formas de ensinar e aprender.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, autores como Almeida (2002) e Spinello (2014) ressaltam a complexidade dos fatores que as causam, incluindo questões genéticas, neurológicas, emocionais e ambientais. Isso evidencia a necessidade de uma intervenção pedagógica precoce e eficaz, conforme apontado por Oliveira e Zutião (2020), que destacam o papel do pedagogo na identificação de dificuldades e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas.

No que tange a discussão sobre o processo de aprendizagem, reforça-se a ideia de que a educação não pode ser vista como um ato passivo de transmissão de informações, mas sim como um processo interativo e colaborativo. A aprendizagem, ao longo da vida, envolve transformações no comportamento e nas habilidades cognitivas, conforme o indivíduo se adapta ao ambiente e adquire novos conhecimentos. De acordo com autores como Freire (2021), o diálogo entre professor e aluno é fundamental para construir sentido e promover a autonomia, o que torna o estudante um agente ativo na construção do saber.

Os desafios enfrentados pela educação moderna incluem a necessidade de adaptar as metodologias de ensino às novas demandas sociais e tecnológicas. Conforme Moran e Bacich (2018), a centralidade do aluno no processo educativo e a personalização do ensino são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. As metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, têm se mostrado eficazes ao promover a autonomia e o engajamento do estudante. A tecnologia educacional também desempenha um papel crucial, oferecendo ferramentas que facilitam o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades digitais, conforme destacado no texto.

Outro ponto de destaque é a questão das dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Como observado por Almeida (2002) e Spinello (2014), esses distúrbios podem ser causados por uma série de fatores, desde questões genéticas e neurológicas até problemas socioambientais. A intervenção precoce é fundamental para que esses alunos possam superar as barreiras impostas por esses distúrbios e alcançar seu pleno potencial acadêmico. A dislexia e a Disortografia, por exemplo, são distúrbios que afetam diretamente o desempenho escolar, e a atuação conjunta de pedagogos, psicopedagogos e psicólogos é essencial para garantir um suporte adequado, conforme evidenciado por Semkiv e Silva (2013) e Oliveira (2020).

A abordagem multidisciplinar, como destaca Cunha e Lucion (2020), é uma das principais estratégias para lidar com as dificuldades de aprendizagem. O trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas permite uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos

e facilita a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, a formação continuada dos pedagogos, mencionada por Santos e Piscinato (2017), é um fator crucial para garantir que esses profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade de desafios que surgem no contexto escolar.

Outro aspecto importante é a inclusão escolar, que, segundo Penteado e Padiar (2016), envolve a criação de um ambiente que valorize as diferenças e ofereça suporte adequado a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. A atuação do pedagogo vai além da simples adaptação do conteúdo, envolvendo a criação de um espaço acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de aprender.

Identifica-se que o processo de aprendizagem é complexo e multifacetado, exigindo uma atuação ativa tanto dos professores quanto dos alunos. As metodologias de ensino precisam estar em constante evolução para atender às novas demandas sociais e tecnológicas, e os profissionais da educação devem estar preparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem de maneira eficaz e inclusiva. Isso reforça a importância de uma formação continuada e de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, que permita aos alunos superarem os desafios e alcançarem seu pleno potencial acadêmico e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais analisados ofereceram uma compreensão ampla e diversificada sobre o processo de aprendizagem e os desafios educacionais contemporâneos, no que se refere as dificuldades enfrentadas por crianças e jovens nesse processo de assimilação dos conteúdos. Em primeiro lugar, a aprendizagem é um processo contínuo que se inicia no nascimento e se estende por toda a vida, influenciado por fatores sociais, culturais e individuais.

As metodologias ativas e colaborativas também representam uma abordagem central na transformação do ensino. Elas promovem a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e conectado com a realidade. A incorporação da tecnologia educacional, como parte dessa transformação, tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizado, tornando as aulas mais interativas e personalizadas.

Outro aspecto essencial explorado foi a questão das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, como a dislexia e a disortografia, que podem impactar profundamente o desenvolvimento educacional dos alunos. A identificação precoce e a intervenção multidisciplinar, com a participação de pedagogos, psicólogos e psicopedagogos, são fundamentais para o sucesso escolar desses alunos. A criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sintam

seguros e valorizados, é um desafio que a escola contemporânea precisa enfrentar.

Ao abordar o tema das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, é essencial promover um diálogo entre educadores, famílias e especialistas. Somente por meio de um trabalho colaborativo, com intervenções adequadas e contínua capacitação docente, será possível garantir que os alunos com dificuldades possam superar seus desafios e alcançar seu pleno potencial no ambiente escolar**.**

Portanto, a educação enfrenta o desafio de se adaptar a novas demandas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem. O papel dos pedagogos, assim como a colaboração com outros profissionais e a constante atualização de metodologias de ensino, são essenciais para garantir uma educação inclusiva e eficaz, que permita a todos os alunos, independentemente de suas limitações, alcançar seu pleno potencial.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Graça. (2002). **Dificuldades de aprendizagem e suas causas**. São Paulo: Editora Moderna.

CORREIA, Luís Miranda. (2004). **Transtornos de aprendizagem: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK Editora.

CUNHA, Diana., LUCION, Cibele da Silva. (2020). A atuação do psicopedagogo clínico e institucional nas dificuldades de aprendizagem junto à escola. **Revista Saberes Pedagógicos**. v. 4 n. 1 (2020). Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/5738. Acesso em 30 out. 2024.

DOMINGUEZ, Bruna Carolina Barros. **Disortografia e as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais.** 2019. 37 f. Trabalho de Curso (Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens) – Faculdade de Educação Matemática e Científica, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/2948. Acesso em: 30 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOULART, Luciane. **Motivação e aprendizagem: estratégias para envolver os alunos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2019.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** São Paulo: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Regina. **Aprendizagem colaborativa: desafios e potencialidades**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2022.

OLIVEIRA, Ana Maria; ZUTIÃO, Maria. Rita. **A importância da identificação precoce nas dificuldades de aprendizagem: Intervenções e estratégias pedagógicas**. Editora Pioneira, 2020.

OLIVEIRA, Maria Regina. **Dislexia e suas Implicações no Processo de Aprendizagem: Abordagens e Estratégias Educacionais**. Editora Unesp, 2020.

OLIVEIRA, Adriana. (**Dificuldades de Aprendizagem: Identificação e Intervenção**. Cortez Editora, 2010.

PENTEADO, Jovana Oliveira Amorim.; PADIAR, Glaucia Roberta. A **Disortografia como dificuldade de aprendizagem específica**. São Paulo: CONIC, 2016.Disponivel em: https://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022288.pdf. Acesso em 30 out. 2024.

SANTOS, José Carlos.; PISCINATO, Milton Tadeu. A importância de identificar as dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-44, mar./jun. 2017

SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; SILVA, Cleide Ferreira. Um estudo sobre os distúrbios e dificuldades de aprendizagem na perspectiva da avaliação psicoeducacional num município de pequeno porte do estado do paraná. **EDUCERE**, 2013. Disponivel em: https://portalidea.com.br/cursos/distrbios-da-aprendizagem-apostila04.pdf. Acesso em 30 out. 2024.

SOUZA, João Roberto. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem: Impactos no Desempenho Escolar e Abordagens Pedagógicas**. Editora Vozes, 2020.

SPINELLO, Afonso. **Estratégias de ensino e aprendizagem: uma visão integradora**. São Paulo: Pearson, 2014.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Sul, 2017

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

CRIANÇA/S E INFÂNCIA/S PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS: COMO SE DÁ A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NESSE CONTEXTO?

CHILDREN AND CHILDHOOD PROTAGONISTS IN THEIR STORIES: HOW DOES LITERACY HAPPEN IN THIS CONTEXT?

Tamires da Silva Pais [1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo resulta de estudos e reflexões baseados nas vivências das crianças e de suas infâncias, com o objetivo de compreender como se desenvolvem os processos de alfabetização e letramento nesse contexto. Nele, aborda-se a concepção de criança e infância ao longo da história, destacando as mudanças ocorridas em âmbito nacional. O texto apresenta a experiência de uma turma de pré-escola (pré-II) da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, no estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Essa vivência parte da concepção de que a criança é protagonista, sujeito de direitos e agente ativo em seu processo de aprendizagem. O projeto, intitulado Exploradores: o que tem vida?, evidencia as descobertas das crianças, oferecendo-lhes vez e voz. Criado a partir do interesse coletivo da turma, o projeto teve como finalidade diferenciar seres vivos de não vivos, estimular a exploração do ambiente, promover a compreensão do sistema de escrita alfabética e fomentar o letramento linguístico. Dessa maneira, constata-se que, ao incentivar o avanço das hipóteses de escrita das crianças e valorizar sua autoria de forma lúdica, promove-se uma aprendizagem significativa e enriquecedora.
Palavras-chave: Alfabetização. Protagonismo. Infância.

ABSTRACT

This article is the result of studies and reflections based on the experiences of children and their childhoods, with the aim of understanding how literacy and literacy processes develop in this context. It addresses the conception of children and childhood throughout history, highlighting the changes that have occurred at a national level. The text presents the experience of a

[1]Pós graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). tamirespais@gmail.com

[2] Professora efetiva na UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ. janaina.maia@ufms.br

preschool class (pre-II) from the Municipal Education Network of São José dos Campos, in the state of São Paulo, Southeast region of Brazil. This experience is based on the conception that the child is the protagonist, subject of rights and active agent in their learning process. The project, entitled Explorers: what is there in life?, highlights the children's discoveries, offering them a voice and a voice. Created based on the collective interest of the class, the project aimed to differentiate living beings from non-living beings, encourage exploration of the environment, promote understanding of the alphabetic writing system and encourage linguistic literacy. In this way, it appears that, by encouraging the advancement of children's writing hypotheses and valuing their authorship in a playful way, meaningful and enriching learning is promoted.
Keywords: Literacy. Protagonism. Infancy.

1. INTRODUÇÃO

Para refletirmos sobre as conquistas alcançadas ao longo da história das políticas públicas relacionadas à alfabetização na Educação Infantil, discorremos, neste artigo, sobre as concepções de infância ao longo dos anos, as nuances do desenvolvimento infantil e a conquista da educação para bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Abordamos os direitos desses seres sociais, consolidados a partir da década de 1990 e sancionados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se fundamenta em três pilares: proteção integral, prioridade absoluta e participação.

A participação está intimamente ligada à cultura de pares, que valoriza a interação entre crianças, compreendendo que elas necessitam do convívio para se desenvolverem e aprenderem. Realizamos um estudo sobre essa cultura, destacando a importância da interação entre crianças, que promove aprendizado e desenvolvimento, contribuindo significativamente para o avanço das hipóteses de escrita[3] e para reflexões acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nesse contexto, analisamos a alfabetização a partir da perspectiva da criança como protagonista, valorizando seus conhecimentos prévios, gostos e interesses, além de considerar seu ambiente e realidade social. Propomos um letramento linguístico baseado em um contexto real e carregado de significados.

Com o objetivo de enfatizar a "vez e voz" das crianças e reconhecê-las como sujeitos de direitos, ativas em seu processo de ensino-aprendizagem, apresentamos a participação das crianças no projeto “Exploradores: O que tem vida?”. O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, e surgiu a partir do

[3] Hipóteses de escrita: níveis de escrita concebidos pela teoria da Psicogênese da Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). De acordo com as autoras, as crianças passam por cinco níveis de escrita: pré silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética.

interesse das crianças de uma turma de pré-escola. Elas demonstravam curiosidade em observar os seres da natureza e questionavam o que caracteriza um ser como vivo. A partir dessas dúvidas, iniciaram uma investigação sobre os requisitos necessários para que algo seja considerado vivo.

Com base nas propostas pedagógicas, as crianças aprenderam e desenvolveram habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos campos de experiência "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Essas atividades estavam atreladas à realidade das crianças e faziam sentido em seu contexto. Elas observaram e investigaram possíveis seres vivos presentes em seu entorno. Conforme Souza (2007, p. 07) afirma: “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”.

O projeto reconhece as múltiplas linguagens e narrativas das crianças. Durante seu desenvolvimento, elas puderam se expressar e interagir utilizando diferentes formas de linguagem — escrita, sonora, verbal, artística, digital, entre outras — conforme suas preferências.

Ao compreendermos a criança como sujeito de direitos e protagonista, com "vez e voz", realizamos uma avaliação sobre o projeto, ouvindo-as e registrando suas observações. Esse processo validou a experiência e permitiu ajustes nas propostas, garantindo um melhor atendimento às necessidades delas. Assim, constatamos que o avanço nas hipóteses de escrita, promovendo a autoria das crianças de maneira lúdica, resulta em uma aprendizagem significativa.

2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO: NUANCES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao longo dos anos, a história da criança e de sua infância passou por diversos marcos, sendo construída em diferentes tempos e contextos. Inicialmente, a criança era concebida como uma tábula rasa: não tinha o direito de opinar, falar ou refletir, sendo vista como um ser à parte. Ela não frequentava todos os espaços sociais, era invisível e desprovida de voz. Durante a primeira infância, não frequentava a escola; e, quando começou a frequentar, o espaço escolar tinha um caráter exclusivamente assistencialista, servindo apenas como um local onde as mães pudessem deixar seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam.

Essa concepção, predominante até então, começou a se transformar no início da década de 1990. Os direitos das crianças foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988, e a partir

das mudanças curriculares promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse estatuto assegura o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, garantindo-lhes dignidade e proteção plena. Ele também destaca que todas as crianças possuem direitos e deveres. A LDB de 1996 reforça essas garantias, ao tornar a Educação Infantil obrigatória e reconhecer a criança como um fenômeno social.

Atualmente, a criança é compreendida como sujeito de direitos, portadora e produtora de cultura. É pesquisadora, curiosa, inventiva e visível em todos os espaços. Ela possui "vez e voz" e é valorizada como protagonista de sua própria história. Nesse contexto, a Sociologia da Infância concebe a criança como um ser com identidade própria, propondo seu estudo como parte integrante da sociedade. Como afirma Sarmento (2011, p. 27):

> [...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância.

Assim, à luz da Sociologia da Infância, a criança, enquanto ser social, encontra-se em constante desenvolvimento, contribuindo para o mundo e para a construção de sua cultura. Essa concepção deve ser continuamente ampliada, com a área de pesquisa promovendo debates relevantes sobre o fenômeno da infância.

2.1 **Crianças e infâncias: cultura de pares e/o seu protagonismo**

Refletir sobre a história da criança e da infância requer um olhar atento à cultura e ao protagonismo infantil. Ao longo do tempo, a concepção de criança passou por transformações significativas. No passado, era vista como um ser passivo, uma tábula rasa, desprovido de conhecimentos prévios e incapaz de compreender o mundo. Atualmente, é reconhecida como um ser ativo, portador de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem. Participa de maneira ativa nas decisões, escolhas e ações que impactam sua vida e seu desenvolvimento. Como afirma Puerta (2022, p. 68): "[...] as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade, na qual criam suas culturas, ao mesmo tempo que internalizam e participam da reprodução cultural do mundo dos adultos."

As crianças protagonistas possuem múltiplas linguagens, como enfatizou Loris Malaguzzi em seu poema “A criança é feita de cem”. Elas se expressam de diversas formas, comunicando-se com o mundo por meio da arte, da escrita, da fala, do corpo e de tantas outras

maneiras. No contexto escolar, é fundamental permitir que escolham os meios que mais lhes agradam para se expressarem, valorizando sua individualidade e criatividade. Assim,

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

Expressar-se é um dos direitos fundamentais das crianças, pois lhes permite desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de externalizar sentimentos, ideias, desejos, concepções e necessidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além desse direito, estabelece outros cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

1. Conviver: engloba a possibilidade de interagir, criar vínculos afetivos e sociais, e aprender com a diversidade.
2. Brincar: uma atividade natural e essencial, parte do desejo e da necessidade das crianças.
3. Participar: implica ter voz nos processos de aprendizagem, escolhendo brincadeiras, ambientes e materiais.
4. Explorar: envolve a investigação de gestos corporais, formas e elementos do ambiente.
5. Conhecer-se: favorece a construção da identidade da criança e seu sentimento de pertencimento a um grupo social.

Nesse contexto, é essencial que as crianças interajam com diferentes pessoas e grupos, sejam elas crianças ou adultos. No caso das relações entre crianças, essa interação é conhecida como cultura de pares, a qual reconhece a criança como produtora de cultura. As interações entre pares moldam comportamentos sociais e atitudes, e a convivência com outras crianças favorece tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem. Sendo um ser social, histórico e cultural, a criança constrói conhecimento em contato com os outros, expandindo seus saberes a partir dessas interações.

Conforme Souza (2019, p. 214):

> "As interações acontecem, sobretudo, quando as crianças internalizam e atribuem significados ao que é compartilhado ou experienciado com seus pares. Dessa forma, os signos culturais ou os elementos simbólicos culturais vão se ampliando, demonstrando que os dispositivos móveis têm favorecido a ressignificação e a introdução de novas formas de brincar, compondo a cultura lúdica."

Por meio do brincar, os processos interacionais se intensificam, permitindo que as crianças ampliem seu conhecimento de mundo, atribuam significados às experiências cotidianas e se desenvolvam de forma integral — nos aspectos cognitivo, emocional, social e

físico. Dessa forma, constroem sua própria cultura de maneira natural, por meio das interações que vivenciam.

Essas interações também desempenham um papel crucial no processo de alfabetização. É no diálogo entre os pares que as crianças formulam hipóteses sobre leitura e escrita, trocam experiências e saberes, e compartilham ideias. Por meio de uma abordagem ativa, inclusiva e colaborativa, aprendem umas com as outras, potencializando seu desenvolvimento linguístico e social.

3. PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS: COMO SE DÁ A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NESSE CONTEXTO?

A alfabetização e o letramento, no contexto do protagonismo infantil, exigem atenção à fala das crianças, aos seus questionamentos e, a partir de uma escuta ativa, a oferta de propostas significativas que tenham como foco a leitura e a escrita. Nesse sentido, durante o primeiro semestre de 2024, em uma turma de Pré II, composta por crianças de cinco a seis anos de idade, foi desenvolvido o projeto “Exploradores: O que tem vida?”, em uma escola municipal localizada na zona sul de São José dos Campos, no estado de São Paulo.

O projeto teve início a partir da observação dos interesses da turma, bem como de seus diálogos e questionamentos, com o objetivo de promover investigações significativas. Sua base foi o currículo da Educação Infantil do município, que articula os campos de experiência com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o Currículo da Educação Infantil da Prefeitura de São José dos Campos (2021, p. 72): "Por meio de suas experiências, a criança tem a oportunidade de construir conhecimentos importantes para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, sendo respeitada na especificidade de seu jeito de agir, pensar e sentir.”

Durante o projeto, as crianças puderam, por meio de suas vivências, expressar seus conhecimentos prévios, compartilhar ideias sobre o que constitui um ser vivo, investigar animais e elementos da natureza, observar e pesquisar as características e necessidades que cada ser vivo possui para sobreviver. Além disso, exploraram e estudaram mais profundamente seres vivos de seu interesse, como minhocas, bichos-pau, bichos-folha, taturanas e cogumelos. De acordo com Daniela Martini (2020, p. 41): "Em cada experiência existe sempre a exigência de se experimentar, pesquisar e interpretar."

Ao longo das propostas, o grupo realizou diversas atividades, como leituras e visualização de vídeos sobre seres vivos, expedições pela escola, experiências práticas, observação de animais e plantas com o uso de um microscópio portátil. As crianças também

gravaram áudios, registraram fotografias e vídeos utilizando uma câmera fotográfica manuseada por elas mesmas e compartilharam seus conhecimentos com a comunidade escolar, validando suas múltiplas linguagens. Conforme aponta o Currículo da Educação Infantil da Prefeitura de São José dos Campos (2021), é essencial organizar contextos que favoreçam a expressão das crianças por meio das múltiplas linguagens.

Além de ampliar os conhecimentos e saberes das crianças, o projeto contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com a vida e com o cuidado dos seres vivos. Dessa forma, promoveu o desenvolvimento de uma consciência ecológica, incentivando a preservação do meio ambiente e o respeito à natureza.

3.1 **Como vivem, aprendem, brincam as crianças: momentos de pesquisa e realidade**

Após refletirmos sobre as crianças e suas infâncias na Educação Infantil, destacamos a relevância de compreender como vivem, aprendem e brincam. Nesse contexto, apresentamos o desenvolvimento e as práticas do projeto de investigação “Exploradores: O que tem vida?”, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura os direitos de aprendizagem. O projeto abordou os campos de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e também se apoiou no Currículo da Prefeitura de São José dos Campos (2021), que propõe o planejamento de contextos de aprendizagem que favoreçam a exploração, observação, investigação, criação de significados e a construção da identidade pelas crianças.

A bibliografia “Educar é a busca de sentido”, organizada por Daniela Martini, Ilaria Mussini, Cristina Gilioli e Francesca Rustichelli, com a colaboração de Antonio Gariboldi, também serviu como referencial teórico. O objetivo geral do projeto foi proporcionar às crianças o contato com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ampliar seus conhecimentos sobre seres vivos e não vivos, estimular a exploração desses temas junto ao uso de materiais de pesquisa e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a vida, promovendo uma consciência ecológica.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, alinhado à BNCC, incentiva projetos de investigação baseados nos interesses das crianças. Assim, desde o início do ano letivo, foram realizadas observações e registros das vivências contínuas na unidade escolar. Durante os momentos de recreação no parque da turma de Pré II D, foi observado que as crianças demonstravam interesse em explorar elementos da natureza, como minhocas,

plantas e cogumelos. Essas experiências geraram questionamentos, como: “Prô, esse cogumelo é venenoso?”, “Eu já comi cogumelos.”, “Eu já vi cogumelos nos desenhos.”, “Esse é um cogumelo mesmo, é um smurf!”.

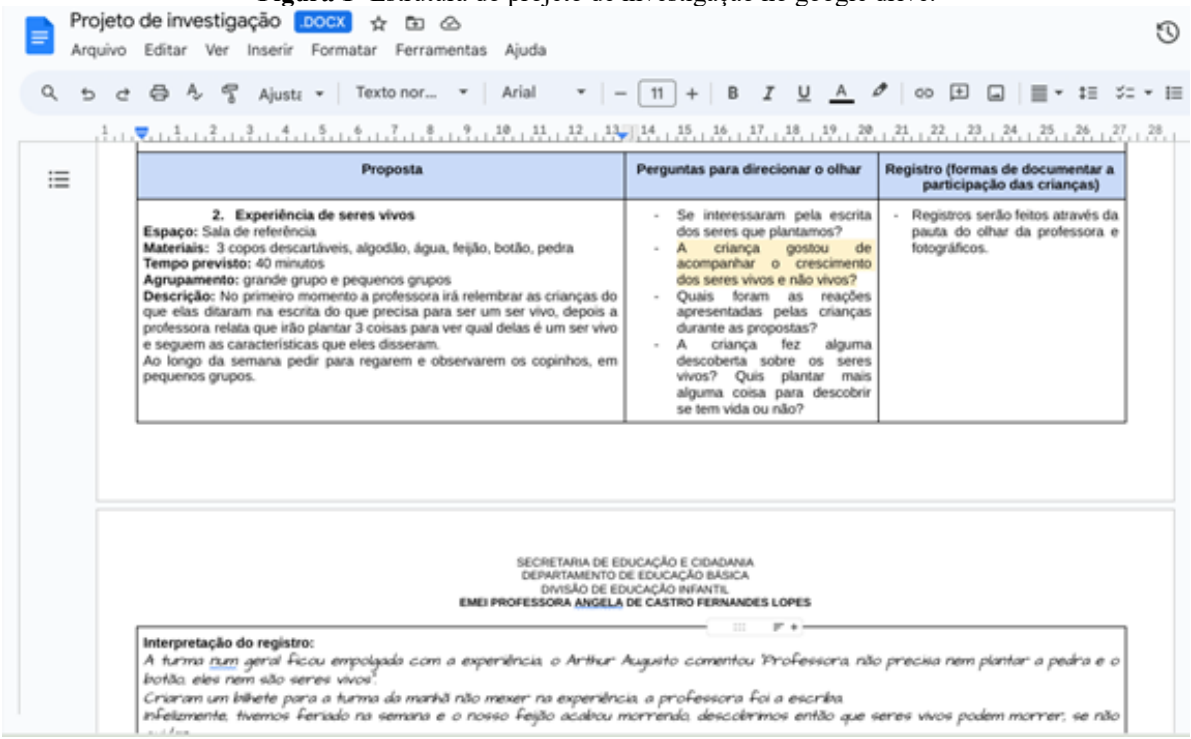
Em outro momento, uma criança quebrou um galho de árvore, e a professora explicou que a planta era um ser vivo e que não "gostaria" de ter partes do corpo quebradas. Essa explicação gerou um debate entre os alunos: “Ela não tem coração!”, “Ela tem sangue, eu já vi!”, “Ela é um ser vivo porque se mexe, igual o balanço”.

Diante desses questionamentos e do interesse evidente, a professora propôs investigações sobre o que caracteriza um ser vivo e suas necessidades para sobreviver, além de explorar o estudo de seres vivos específicos. As crianças, como protagonistas do processo, vivenciaram uma aprendizagem significativa e social.

O diferencial do projeto foi o uso das múltiplas linguagens das crianças, que puderam expressar seus conhecimentos por meio de desenhos, massinha de modelar, escrita (de acordo com as hipóteses de escrita de cada uma), gravação de vídeos e fotos utilizando recursos tecnológicos, que foram manuseados por elas mesmas. Além disso, as crianças criaram podcasts nos quais narraram as aprendizagens adquiridas ao longo da pesquisa. Essas atividades contribuíram para reforçar a importância da preservação do meio ambiente, tanto para as crianças quanto para a comunidade escolar, oferecendo experiências de aprendizado ricas e significativas para todos os envolvidos.

O projeto foi desenvolvido no período vespertino, duas vezes por semana. Inicialmente, foram planejadas seis propostas, mas, devido ao interesse e às necessidades das crianças, foram incluídas mais cinco, totalizando onze vivências, que estão documentadas em um arquivo disponível no drive da turma.

Figura 1- Estrutura do projeto de investigação no google drive.



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O drive da turma foi enriquecido com registros[4] elaborados pela professora, incluindo fotografias, vídeos, áudios narrados pelas crianças, entre outros materiais. Esses registros foram utilizados como instrumentos de avaliação do projeto e evidências das atividades realizadas.

Considerando que a turma do Pré II D conta com duas crianças com baixa visão, as propostas foram planejadas para estimular os cinco sentidos, sempre oferecendo alternativas complementares à visão. Entre essas alternativas, destacaram-se atividades que envolviam a audição, como a gravação de áudios, e o tato, permitindo que as crianças sentissem as texturas dos seres vivos.

No início do projeto, foi realizada uma roda de conversa, configurada como uma assembleia, em que as crianças discutiram suas ideias sobre o que caracteriza um ser vivo e o que esses seres precisam para viver. Durante a atividade, a professora registrou na lousa as contribuições dos alunos, destacando os conhecimentos prévios apresentados, como: "Tudo o que Deus criou é ser vivo.", "Ser vivo precisa andar.", "Cresce.", "Tudo o que se mexe com o vento é ser vivo.". Ao registrar essas frases e palavras, a professora também enfatizou a

[4] Todos os registros realizados ao longo do projeto "Exploradores: o que tem vida?", foram feitos nos meses de março a junho do ano de dois mil e vinte e quatro tiveram a finalidade de evidenciar e avaliar o desenvolvimento do mesmo, assim como avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As fotografias e áudios das crianças apresentados no presente artigo possuem prévia autorização dos responsáveis legais, bem como da escola em questão e possuem caráter exclusivamente pedagógico.

consciência fonêmica, integrando a escrita como um elemento central no desenvolvimento da linguagem escrita e oral.

Figura 2 - Roda de conversa sobre o que acham que é ser vivo.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Na segunda etapa do projeto, após a professora relembrar a lista de características dos seres vivos elaborada pelas crianças, foi realizada uma experiência prática: plantar um botão, uma pedra e um feijão, com o objetivo de observar qual deles apresentaria características de um ser vivo, conforme discutido anteriormente. Para a atividade, foram utilizados três copos descartáveis, algodão, água, feijão, botão, pedra, caneta e adesivo. A turma demonstrou grande entusiasmo com a ação e, espontaneamente, sugeriu criar um aviso para a turma do contraturno, pedindo que não mexessem no experimento. A professora atuou como escriba, envolvendo as crianças na análise das palavras e reforçando a função social da escrita.

Ao longo dos dias, os alunos regaram os três copos e observaram as mudanças de forma ilustrativa, registrando-as em vídeo[5]. Gradualmente, o pé de feijão começou a crescer, demonstrando a vida. No entanto, durante um feriado prolongado, a planta acabou morrendo, levando as crianças a compreenderem que os seres vivos necessitam de cuidado para sobreviver.

Após acompanhar o crescimento de um ser vivo de perto, as crianças assistiram a vídeos informativos sobre o tema no projetor interativo e exploraram livros relevantes, ampliando seu repertório e aprofundando o entendimento sobre o conceito de vida.

Esse conjunto de propostas, somado à quarta etapa, foi realizado na sala de referência. Na última atividade mencionada, os alunos revisitaram a lista inicial de características dos seres

[5] http://surl.li/pdcgsa

vivos, analisaram quais informações eram verdadeiras e acrescentaram novos aprendizados, consolidando os conhecimentos adquiridos.

Com o entendimento das características necessárias para definir um ser vivo, as crianças se prepararam para uma exploração prática, assumindo o papel de pesquisadores biólogos. Foram organizadas em pequenos grupos produtivos, conforme suas hipóteses de escrita, e equipadas com pranchetas, lápis, borracha e papel. Juntamente com a professora, exploraram o ambiente escolar, identificando e registrando os nomes dos seres vivos encontrados, promovendo a integração entre aprendizado teórico e prático.

Figura 3 - Exploradores: anotando os seres vivos da escola em agrupamentos produtivos.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Essa proposta favoreceu a reflexão das crianças sobre a escrita. JN e JQ, que estavam na hipótese de escrita silábica com valor sonoro, apresentavam abordagens distintas: JN dava ênfase às vogais, enquanto JQ priorizava as consoantes. Durante o processo de escrita da palavra "FORMIGA", surgiu um conflito, pois JN desejava usar a letra "O" para iniciar a primeira sílaba, enquanto JQ optava pela letra "F". Ao pedirem auxílio à professora, descobriram que a sílaba "FOR" requer mais de uma letra, ampliando assim o entendimento sobre a construção da escrita.

Figura 4 - JN e JQ discutindo sobre a escrita da palavra FORMIGA.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Durante a expedição em busca de seres vivos, o interesse das crianças foi notável. Para enriquecer a experiência, criou-se a "bolsa do explorador", contendo quatro instrumentos de pesquisa: uma lupa para observação detalhada, um bloco de anotações com caneta e lápis para registros, um celular com o Google Lens para identificação e pesquisa dos seres encontrados, e uma câmera fotográfica antiga para capturar as descobertas. Nos momentos no parque, os ajudantes do dia utilizavam a bolsa do explorador para investigar o ambiente. A turma mostrou especial fascínio pela câmera fotográfica, cujos registros capturaram detalhes minuciosos do ambiente ao redor.

Figura 5 - Crianças explorando os seres vivos do parque com a bolsa do explorador(lupa, bloco de anotações, câmera fotográfica e celular).

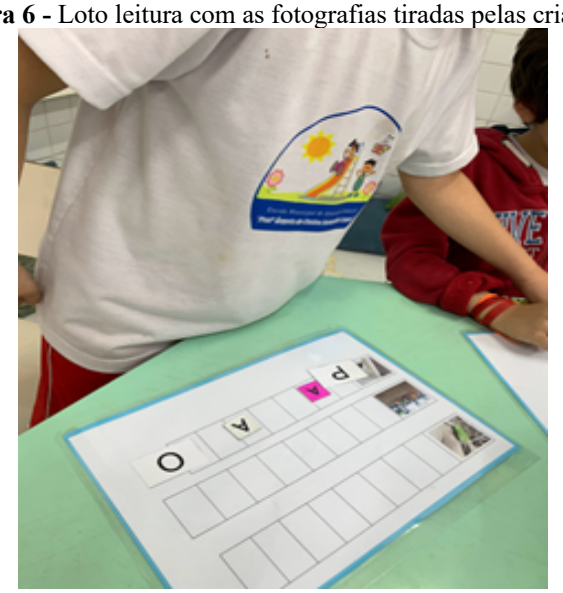


Fonte: Acervo das autoras (2024).

Após alguns dias de exploração no parque, as fotografias capturadas foram impressas para apreciação na sala de referência. As crianças participaram ativamente da separação das imagens entre seres vivos e não vivos, resultando na criação de um mural interno com as obras expostas.

Como possibilidade de continuidade, cogitou-se a escrita de legendas para cada imagem. Contudo, a proposta evoluiu de outra forma: a professora desenvolveu um recurso pedagógico chamado "Loto Leitura", utilizando as figuras registradas pelas crianças, que passaram a brincar com ele nos momentos de acolhida.

Figura 6 - Loto leitura com as fotografias tiradas pelas crianças.



Fonte: Acervo das autoras (2024)

A turma do Pré II demonstrou grande interesse pelas minhocas encontradas durante as explorações. Em resposta, a professora realizou a leitura do livro A Minhoca Paçoca, de Mari Piaia, proporcionando uma oportunidade para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o tema. Algumas crianças manifestaram o desejo de compartilhar suas aprendizagens com outras pessoas. Prontamente, a professora gravou um áudio relatando as novas descobertas, que foi incorporado a um podcast[6], enriquecendo ainda mais o projeto.

Ao final, enviaram o áudio para a autora do livro infantil, que, por sua vez, enviou uma resposta em áudio[7]. A mensagem dela fez com que a turma se sentisse especial e capaz.

Consequentemente, o grupo realizou pesquisas por meio de livros, artigos de revistas, sites e o Google Lens sobre os animais encontrados no parque, como taturana, lagartixa, borboleta, bicho-pau, cogumelos, entre outros, e registraram suas observações por meio de desenhos detalhados.

[6] http://surl.li/outfur
[7] http://surl.li/ztutta

Ao encontrar um bicho-folha sem vida no ambiente escolar, levaram-no para a sala de referência. Todos sentiram a textura do animal, observaram-no com o microscópio portátil no Chromebook e, utilizando caderno, lápis, borracha e canetinhas, realizaram um desenho de observação. Após a análise, leram uma notícia explicativa sobre as diferenças entre o bicho-folha, a esperança, o louva-a-deus e os grilos. Descobriram que o animal encontrado era, na verdade, da espécie esperança.

Figura 7 - Pesquisando mais a fundo a Esperança. Observação no microscópio portátil.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Ao final das atividades, como forma de encerramento da pesquisa, a turma montou um mural com os saberes adquiridos ao longo do semestre. Em uma folha longa de papel kraft, organizaram as fotografias capturadas, a lista do que um ser vivo precisa, os nomes dos seres vivos encontrados e os desenhos. Assim, compartilharam com toda a comunidade escolar suas descobertas e destacaram a importância dos cuidados necessários com todos os seres vivos, incentivando a preservação.

Figura 8 - Confecção do mural para socialização e compartilhamento dos saberes com a comunidade escolar.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Por fim, como forma de avaliação do projeto, a professora promoveu uma roda de conversa e questionou a turma sobre as impressões que tiveram da pesquisa. Os relatos foram: “Eu gostei muito do projeto sobre os seres vivos e gosto de aprender os nomes dos seres vivos!”, “A nossa tarefa foi muito legal!”, entre outros posicionamentos. As crianças que consentiram tiveram seus depoimentos registrados em áudio, que foram incluídos em um podcast, utilizado como feedback do projeto pelos próprios pesquisadores. Portanto, é evidente o engajamento das crianças em todas as etapas da investigação.

3.2 **Resultados e falas das crianças sobre o que sentiram ao realizar o projeto**

No decorrer do desenvolvimento do projeto "Exploradores: o que tem vida?", a avaliação esteve presente em todos os momentos. Antes de realizar as experiências, a professora formulava uma série de perguntas para direcionar a observação das crianças. Ao final de cada proposta, ela registrava, em um caderno, as falas, posicionamentos e impressões das crianças, além de documentar o processo de aprendizagem por meio de fotos e vídeos, utilizando a câmera do celular e o Google Drive.

O engajamento das crianças foi excelente. Nos dias de realização do projeto, elas chegaram empolgadas e curiosas, ansiosas para descobrir algo novo. Sempre que encontravam algo diferente, diziam: "Prô, vamos levar lá para a sala e pesquisar!", "Vamos colocar no Google e ver o nome desta planta!", além de trazerem itens encontrados ao redor de suas casas para pesquisar na escola.

Com o intuito de avaliar o projeto do ponto de vista das crianças e proporcionar-lhes voz, a professora questionou a turma sobre as impressões que tiveram. Ela gravou áudios das crianças que permitiram o registro de suas vozes e reuniu as falas em um podcast[8].

No trecho a seguir, é possível observar as falas de algumas crianças sobre a experiência que vivenciaram, bem como suas avaliações a respeito do projeto.

Criança	Fala
C	“A nossa tarefa foi muito legal, dos seres vivos!”
M	“Eu gostei muito do projeto do ser vivo, e eu gosto de aprender os nomes do ser vivo.”
R	“Eu gostei foi mais da esperança, porque teve mais tempo pra gente estudar ela.”

[8] http://surl.li/ssxxdq

T	“Eu gostei do negócio lá pra ver o bicho de perto.”
S	“Eu gostei de escrever o nome dos seres vivos e ver eles de perto!”

Todas as crianças foram ouvidas em suas múltiplas formas de expressão. Enquanto algumas se manifestaram por meio da oralidade, outras demonstraram sua apreciação pelo projeto por meio de desenhos e modelagens. Ouvi-las foi de suma importância, pois, ao longo do projeto, elas foram concebidas como o centro e protagonistas de suas aprendizagens, sendo reconhecidas como pesquisadoras, portadoras e produtoras de cultura.

Além disso, é relevante destacar o envolvimento da comunidade escolar, que frequentemente relatava as vivências realizadas em casa. Ademais, a equipe escolar também teve uma participação ativa ao longo da execução da pesquisa, contribuindo para a composição dos materiais necessários e oferecendo apoio aos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, torna-se evidente que a concepção de criança e infância vem sendo construída ao longo do tempo. Inicialmente, a criança era entendida como uma tábula rasa, um ser incapaz de opinar. Contudo, essa perspectiva se transformou ao longo dos anos. De acordo com a Sociologia da Infância, as crianças passaram a ser concebidas como seres sociais, sujeitos de direitos, portadores e produtores de cultura. É fundamental garantir-lhes vez e voz, reconhecendo-as como protagonistas de sua aprendizagem e seres em pleno desenvolvimento.

Justamente por serem consideradas protagonistas, ao longo deste artigo destacou-se a importância da cultura de pares no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por meio da interação, elas trocam saberes cognitivos e emocionais, construindo suas concepções de mundo. Além disso, compartilham conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, contribuindo significativamente para o processo de alfabetização e letramento.

O projeto de investigação apresentado — Exploradores: o que tem vida? — buscou ilustrar o protagonismo infantil aliado à cultura de pares. Durante as pesquisas, os interesses das crianças foram ouvidos e atendidos, o que gerou um maior engajamento da turma. As crianças expressaram suas ideias por meio de múltiplas linguagens, abrangendo formas alternativas como imagens, sons, gestos, expressões corporais, vídeos, músicas e outras. Essa abordagem ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo a participação de toda a turma, sem exceções. Elas também levantaram hipóteses relacionadas à linguagem escrita, tanto pela escrita espontânea quanto pelo repertório de textos disponibilizado ao longo

das atividades, o que estimulou a compreensão do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento do letramento linguístico.

Por meio das atividades realizadas no projeto, os objetivos propostos foram alcançados. As crianças ampliaram seus conhecimentos sobre seres vivos e não vivos, classificando-os com base em semelhanças e diferenças observadas na exploração de animais, plantas e fungos. Além disso, identificaram diversas fontes de pesquisa, conheceram e valorizaram o uso de recursos tecnológicos e midiáticos que apoiaram suas investigações.

Fica claro que o projeto contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar no mundo de maneira comprometida com a vida e com o cuidado dos seres vivos, compreendendo sua importância. As crianças iniciaram, assim, a construção de uma consciência ecológica.

Durante o processo, elas também tiveram a oportunidade de desenvolver seu aprendizado por meio da cultura de pares, interagindo umas com as outras. Isso promoveu avanços em suas hipóteses de escrita, incentivando reflexões sobre as melhores formas de expressar suas ideias.

É importante ressaltar que todos os direitos de aprendizagem foram respeitados e cumpridos. As crianças tiveram acesso a uma educação de qualidade, que valorizou suas necessidades, contextos e individualidades. Nesse percurso, conviveram, brincaram, participaram, exploraram, se expressaram e se conheceram, o que favoreceu a construção da identidade de cada indivíduo.

Desse modo, no decorrer deste trabalho, reafirmou-se a ampliação da concepção de criança e infância, conforme estudada pela Sociologia da Infância, que as reconhece como protagonistas de suas aprendizagens, desenvolvimento e histórias.

Por fim, destaca-se que as descobertas das crianças foram valorizadas, dando-lhes vez e voz. O projeto foi estruturado com base nos interesses da turma, contribuindo para diferenciar seres vivos de não vivos, estimular a exploração e promover o entendimento do sistema de escrita alfabética, além de favorecer o letramento linguístico. Dessa forma, ao avançarem em suas hipóteses de escrita de maneira lúdica e criativa, as crianças experimentaram uma aprendizagem significativa e autoral.

5. REFERÊNCIAS

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana**. Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999

MARTINI, Daniela. **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos . São Paulo: Atelie Carambola, 2020.

PUERTA, Laura Simone Marim. As Linguagens das Crianças na Creche: entre interações e brincadeiras. In: **A sociologia da infância** [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p.581–602, set./dez. 2011.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP. Currículo de Educação Infantil- Rede de Ensino Municipal, v.1. Educação infantil, 2021.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

A GAMIFICAÇÃO E O USO DO DESENHO COMO RECURSO ARTETERAPÊUTICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

GAMEFICATION AND THE USE OF DRAWING AS AN ART THERAPY RESOURCE IN SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE

Eliane Costa da Silva[1]
Marinalva Conceição de Almeida[2]
Roméria Aparecida de Oliveria Martins[3]
Ana Lúcia Gomes da Silva[4]

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo discutir sobre a importância do uso da gamificação e do desenho como recurso arteterapêutico no Atendimento Educacional Especializado-AEE. O recurso arteterapêutico propiciado pela gamificação e pelo desenho contribui para o desenvolvimento dos estudantes no AEE, evidenciando suas qualidades e seus avanços mediante as diferentes maneiras de se expressar. Neste estudo, temos como arcabouço metodológico a pesquisa teórica e bibliográfica (Gil, 2002). Com base nas pesquisas de obras literárias e bases de dados digitais que reúnem artigos e publicações científicas. Teve como aporte teórico em Silva (2023); Santana (2004); Dickmann (2021); Matias (2017); Philippini (2022); Bacich (2015); Moran (2018); Oliveira (2002), entre outros. Diante dessas considerações e da reflexão sobre o tema,

[1]Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG), Especialista em Humanidades e Linguagens (IFB) e Graduada em Pedagogia (PUC/GO), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: eliane_julho@outlook.com.

[2]Graduada em Letras Português/Literatura (UFMT) e em Pedagogia (INVEST) Pós-graduada em: Produção de textos (FITS); "Educação Especial" - Atendimento Educacional Especializado (UNISERRA); Psicopedagogia (INVEST). Professora efetiva da Educação Básica do Estado de MT e do Município de Cuiabá-MT, atuando nas duas redes, na Sala de Recursos Multifuncionais. E-mail: mariyrafas@gmail.com.

[3]Especialista em Psicopedagogia Institucional (UCB), Especialista em Gestão e Orientação Educacional (UNEB) e Especialista em Docência do ensino superior e Metodologias ativas de aprendizado (UniAmerica). Graduada em História (UPIS) e Pedagogia (FORTIUM). Professora de Educação Básica da SEEDF. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: romeriaoliveira@gmail.com.

[4]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.

foi observada a oportunidade de contribuir com um assunto bastante atual e favorável ao AEE. A utilização da gamificação na educação especial representa a inovação de recursos no desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais. Já o desenho apresenta-se como o protagonista do método da arteterapia, que busca, por meio da manifestação artística e da criatividade, proporcionar a expressividade dos sentimentos e a importante reorganização interna do indivíduo (Goldschmidt, 2004). Como resultados, a pesquisa destaca a importância da integração entre gamificação e arteterapia no AEE, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao combinar desafios lúdicos e expressão artística, essas práticas favorecem o aprendizado significativo, a autoestima e a autonomia dos discentes.

Palavras-chave: Inclusão; metodologias ativas; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of using gamification and drawing as an art therapy resource in Specialized Educational Assistance (SEA). The art therapy resource provided by gamification and drawing contributes to the development of students in the SEA, highlighting their qualities and progress through different ways of expressing themselves. The methodological framework for this study is theoretical and bibliographical research (Gil, 2002). Based on literature review and digital databases that bring together articles and scientific publications. Its theoretical contribution was based on Silva (2023); Santana (2004); Dickmann (2021); Matias (2017); Philippini (2022); Bacich (2015); Moran (2018); Oliveira (2002), among others. In view of these considerations and the reflection on the topic, the opportunity to contribute to a current and favorable subject to SEA was observed. The use of gamification in special education represents the innovation of resources in the development of students with special needs. Drawing, on the other hand, is the protagonist of the art therapy method, which seeks, through artistic expression and creativity, to provide expressive feelings and an important internal reorganization of the individual (Goldschmidt, 2004). As a result, the research highlights the importance of integrating gamification and art therapy in SEA, promoting an inclusive and stimulating environment for the comprehensive development of students. By combining playful challenges and artistic expression, these practices favor meaningful learning, self-esteem and student autonomy.

Key words: Inclusion. Active methodologies. Specialized Educational Assistance.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho integra pré-requisitos para a conclusão da Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Temos como objetivo apresentar a importância do uso da gamificação e do desenho como recurso arteterapêutico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

A Arteterapia é uma área de atuação profissional que utiliza meios artísticos com finalidade terapêutica (Carvalho, 1995). Segundo Reis (2014), a arteterapia usa a atividade

artística como instrumento de intervenção profissional para a promoção da saúde e a qualidade de vida, abrangendo hoje as mais diversas linguagens: visuais, sonora, literária, dramática e corporal, a partir de técnicas expressivas como desenho, pintura, modelagem, música, poesia, dramatização e dança. Ela é uma ferramenta que amplia as possibilidades de expressão, indo além da abordagem tradicional, baseada na linguagem verbal.

Essa organização de ideias e emoções possibilita não apenas que o estudante entenda melhor sua própria experiência, mas também que outras pessoas possam entrar em contato com essa vivência, criando um objeto de conhecimento compartilhado. A arte como recurso terapêutico, nesse sentido, torna-se um meio para interpretar o mundo, transformar o caos em ordem e possibilitar novas formas de saber e compreender a condição humana.

Por meio da expressão artística, o que antes era uma sensação ou emoção bruta, inefável, ganha estrutura e significado. Deste modo, a arteterapia assume seu papel como um caminho de autoconhecimento e de transmissão de saberes, contribuindo para o entendimento mais amplo da realidade humana.

Segundo Philippini (1998), a arteterapia tem diversas aplicações, inclusive o processo terapêutico, mas aqui desejamos ampliar tal perspectiva agregando a gamificação e o desenho como parte dessas alternativas. Destacamos a importância desse avanço, mediante ao contexto do século XXI, visto que no ambiente escolar, estamos diante da cultura digital, que nos oferece diversas oportunidades de articular gamificação, arteterapia e o desenho, sendo utilizado, inclusive, para enriquecer o atendimento especializado.

A gamificação, como recurso terapêutico, ao utilizar mecânicas de jogos, motiva os estudantes através de desafios e recompensas, tornando o processo educativo mais interessante. Além disso, mostra estratégias eficazes no AEE, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao integrar elementos lúdicos e expressivos, essa abordagem oferece uma forma inovadora de estimular o aprendizado e facilitar a comunicação, muitas vezes, limitada em contextos de salas de aulas com classes regulares.

Por sua vez, o desenho, como recurso arteterapêutico, proporciona uma via de expressão simbólica, permitindo que os estudantes externalizem emoções, explorem sua criatividade e desenvolvam habilidades motoras e perceptivas. Juntas, essas ferramentas promovem um ambiente inclusivo e participativo, essencial para o desenvolvimento integral no contexto do AEE.

O arcabouço metodológico desse estudo é a pesquisa teórica e bibliográfica (Gil, 2002). Com base nas pesquisas de obras literárias e bases de dados digitais que reúnem artigos e

publicações científicas, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: primeira etapa, composta de leitura exploratória e segunda etapa, que buscou ampliar a discussão em profundidade sobre a relação entre gamificação e uso do desenho como recurso arteterapêutico no AEE. Destacam-se como aporte teórico Silva (2023); Santana (2004); Dickmann (2021); Matias (2017); Philippini (2022); Bacich (2015); Moran (2018); Oliveira (2002), entre outros. Diante dessas considerações e da reflexão sobre o tema, encontramos a oportunidade de contribuir com um assunto atual e favorável ao AEE.

O nosso artigo está organizado em seis seções: a primeira seção é a introdução; a segunda seção traz, de forma sucinta, a relação entre a gamificação e a arteterapia; a terceira seção explora as nuances da arteterapia no AEE; a quarta seção aborda propostas de atividades pedagógicas para serem desenvolvidas no AEE, integrando o uso da gamificação e o desenho intrínseco à arteterapia; a quinta seção apresenta os resultados e discussões, e, por fim, a sexta seção expõe as considerações finais do artigo.

2. GAMIFICAÇÃO E A ARTETERAPIA: QUAL A RELAÇÃO?

A gamificação e a arteterapia, embora distintas em suas abordagens, podem se complementar de maneira a contribuir com o desenvolvimento emocional e cognitivo de sujeitos, especialmente, em contextos educacionais e terapêuticos. Conforme definição da União Brasileira das Associações de Arteterapia (UBAAT)[5], a arteterapia é uma prática terapêutica que usa formas artísticas para promover o bem-estar emocional, mental e físico das pessoas. Logo, ao utilizarmos essa ferramenta na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, pode-se obter um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, uma vez que, devido as suas limitações, eles necessitam de mais estímulos para avançar.

Conforme Avansi *et al.* (2022), a gamificação pode ser definida como uma estratégia educacional que aplica elementos comuns dos jogos, como desafios, recompensas e metas, em ambientes que não sejam jogos, com o objetivo de facilitar o aprendizado. Nesse contexto, o docente no atendimento educacional especializado desempenha um papel de mediador, integrando o conteúdo teórico com a prática, além de conectar o estudante à realidade social. A gamificação torna o processo de ensino mais envolvente e interativo, estimulando a motivação e o envolvimento dos estudantes para atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos. Montanaro (2018) afirma que,

[5] **Fonte:** União Brasileira das Associações de Arteterapia. Disponível em: https://www.ubaat.com.br/#home. Acesso em: 08 set. 2024.

> [o] sistema gamificado não é a mesma coisa que um jogo. Ainda que se utilize de estratégias e de um planejamento semelhante, são formas de se trabalhar diferente e que inclusive não se tornam excludentes, já que é possível se apropriar de um jogo como parte de uma estrutura gamificada (Montanaro, 2018, p.3).

Segundo Montanaro (2018), diferente do que se interpreta, a gamificação e os jogos não são sinônimos, apesar de terem algumas estratégias e abordagens semelhantes. Enquanto um jogo tem suas próprias regras e objetivos definidos, a gamificação adapta esses elementos para outros contextos, como a educação. Montanaro (2018) também aponta que essas duas abordagens podem ser complementares, ou seja, um jogo pode ser inserido em uma estrutura gamificada. Isso demonstra que, apesar de serem diferentes, as duas práticas podem se complementar no processo de ensino e aprendizagem.

Para Alves (2014), a gamificação pode criar espaços de aprendizagem em que os estudantes colaboram na construção de sentidos e significados, favorecendo a assimilação de novos conceitos de maneira dinâmica e inovadora. Tendo em vista que no AEE, os docentes têm a função de mediar essa proposta pedagógica e contribuir para o desenvolvimento de uma nova forma de letramento, que transcende os processos de codificação e decodificação.

Por conseguinte, podemos compreender que a gamificação e a arteterapia, apesar das diferenças metodológicas, podem ser usadas complementarmente em contextos educacionais e terapêuticos. A gamificação, ao utilizar elementos de jogos para envolver e motivar os estudantes no processo de aprendizagem, torna o ambiente mais interativo e dinâmico. Enquanto a arteterapia faz uso de expressões artísticas para promover o bem-estar emocional e físico, oferecendo uma abordagem mais introspectiva e criativa. Essas práticas combinadas podem potencializar o desenvolvimento emocional e cognitivo, enriquecendo a experiência educacional e terapêutica dos sujeitos.

De acordo com Lourenço e Santos (2010) ao afirmarem que

> A arteterapia é um tema presente na educação e nos diversos campos de atuação escolar, mas, no caso da Educação Especial, assume características especiais [no] que se refere à inclusão escolar da criança com deficiência através da arte (Lourenço; Santos, 2010, p.48).

Em relação às afirmações dos autores, podemos destacar que a arteterapia, aliada à gamificação, possibilita estratégias para o ensino-aprendizagem do AEE, criando um ambiente inclusivo em que a criatividade e o lúdico são centrais no processo de aprendizagem. Além disso, podem proporcionar meios alternativos para a construção do conhecimento e a expressão de sentimentos e ideias que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar.

Dessa maneira observarmos que a gamificação envolve o uso de elementos de jogos,

como desafios, recompensas e níveis, em ambientes não relacionados a jogos, para aumentar a motivação, o engajamento e o aprendizado. Já a arteterapia utiliza a expressão artística, como o desenho, a pintura e a modelagem, como uma ferramenta para promover o autoconhecimento, a expressão emocional e a cura.

Por outro lado, compreendemos que a arteterapia traz à gamificação uma dimensão terapêutica e criativa, proporcionando um espaço para a expressão pessoal, a exploração de sentimentos e a construção de significado por meio da arte. A criação de desenhos, pinturas ou esculturas em um ambiente gamificado permite que os estudantes usem a arte como um meio para refletir sobre suas emoções, experiências e identidade, em um formato envolvente e lúdico.

A relação entre esses dois elementos oferece benefícios para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, promovendo tanto o bem-estar psicológico quanto a aprendizagem por meio de abordagens inovadoras. Nesse sentido, a junção de gamificação e arteterapia amplia as possibilidades de intervenção, permitindo que o processo seja tanto terapêutico quanto divertido, facilitando o crescimento pessoal de maneira criativa e dinâmica.

Segundo Angela Philippini (1998), temos diversas maneiras de conceituar a arteterapia, uma delas é entender a arteterapia como um processo que surge com a utilização dos diferentes recursos expressivos e que a interpretação do fazer artístico não é tarefa do arteterapeuta, mas é algo que se constrói em conjunto. A referida autora aborda ainda que a arteterapia é um campo de conhecimento transdisciplinar, focando métodos e processos em arteterapia como caminhos não apenas de criação, mas de transformação dos sujeitos. A gamificação, por sua vez, “[...] é o uso estruturado de elementos e mecânicas de jogos em situações que não são de entretenimento com o intuito de motivar as pessoas a atingirem um determinado objetivo” (Faria, 2018, p.14).

A abordagem de arteterapia como um meio de expressão e transformação individual, como proposto por autores como Philippini (2007), pode ser enriquecida pela gamificação ao introduzir elementos motivacionais e lúdicos. Em vista disso, elementos como pontuação, desafios e colaboração podem estimular uma maior interação entre os participantes e encorajar a expressão de sentimentos e pensamentos. Desse modo, a combinação dessas duas abordagens, por meio do entretenimento e da ludicidade, pode promover o bem-estar e o desenvolvimento pessoal.

Ademais, essas abordagens auxiliam no desenvolvimento da expressão emocional, uma vez que, a arteterapia permite que as pessoas expressem sentimentos e experiências através da arte, enquanto a gamificação pode incorporar narrativas que refletem experiências emocionais, ajudando os sujeitos a processarem suas emoções de forma lúdica.

Cabe salientar que o estudante do AEE, ao ser orientado e estimulado por seus professores, na prática de gamificação mesclada com a arteterapia, demonstram mais interesses pelas aulas, ficando mais motivados a desafiar o seu oponente e até a si mesmo.

De tal modo, a gamificação e a arteterapia, apesar de terem objetivos e métodos diferentes, têm grande potencial de complementaridade, sobretudo em contextos educacionais e terapêuticos. A gamificação se destaca por ser capaz de envolver e motivar nossos estudantes por meio de elementos lúdicos, enquanto a arteterapia oferece um espaço de introspecção e expressão criativa, podendo promover o bem-estar emocional e a transformação individual de cada um desses estudantes. Logo, a integração possibilita criar ambientes inclusivos, dinâmicos e motivadores, nos quais os indivíduos podem explorar emoções, adquirir conhecimento e desenvolver habilidades de forma significativa e inovadora. Consequentemente, a junção dessas abordagens aumenta as possibilidades pedagógicas e terapêuticas, fortalecendo práticas que aliam ludicidade, criatividade e desenvolvimento humano, especialmente no AEE.

2.1 As nuances da arteterapia no AEE

Em busca de compreender as nuances da arteterapia, inclinamo-nos sobre a premissa ancorada por Urrutigaray (2023). Essa autora destaca quanto à aplicabilidade da arteterapia para além dos espaços clínicos, isso pode ocorrer especialmente na área da educação. No âmbito educacional, a arteterapia visa contribuir para um desenvolvimento mais amplo e integral dos nossos estudantes, haja vista que a aprendizagem deles poderá ser favorecida, à medida que levarmos propostas que proporcionem emoções, autoconhecimento e criatividade. Do mesmo modo, pode ser uma ferramenta importante no AEE, e para o desenvolvimento das potencialidades expressivas dos estudantes da educação especial. Essa prática é capaz de ajudar a superar dificuldades, como a diminuição da tensão e da ansiedade no ambiente escolar, além de outros benefícios relevantes.

Cabe ressaltar que a arteterapia tem possibilidades quanto à prática terapêutica, pois utiliza a criação artística para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo, possuindo nuances importantes quando aplicada no contexto do AEE, uma vez que a “[...] prática da Arteterapia não se restringe à função puramente clínica ou psicoterápica. A área educacional, por exemplo, é um grande campo para sua aplicação” (Urrutigaray, 2023, p.38).

Dessa forma, podemos afirmar que no AEE, cujo objetivo principal visa atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a arteterapia tem sido uma aliada para

estimular a expressão e o desenvolvimento integral dos discentes.

Conforme Urrutigaray (2023), a arteterapia pode ser usada como recurso para promover a aprendizagem e, do mesmo modo, auxiliar em dificuldades de aprendizagem. Os estudantes do atendimento educacional especializado, principalmente, possuem muitas dificuldades, tanto relacionadas à coordenação motora quanto a questões cognitivas, e, nisso, a arteterapia tem auxiliado como um recurso pedagógico para diminuir essas dificuldades.

As escolas públicas, geralmente, possuem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre a prática do Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, é nesse local, que se desenvolve a prática com os estudantes com deficiência, e/ou com outros tipos de diagnósticos, entre eles, autismo, síndrome de *Down*, paralisia cerebral, deficiência intelectual e outros. Esses alunos frequentam a SRM no contraturno, geralmente, o atendimento é feito com poucos estudantes ao mesmo tempo, e devido a isso, é possível desenvolver vários tipos de atividades, envolvendo a arteterapia. Cabe salientar que estudantes com deficiência, geralmente, sofrem de frequentes perturbações motoras e de linguagem, estando, às vezes, acometidos pela falta de comunicação, comprometendo bastante o seu processo de adaptação social.

Com a inserção das atividades envolvendo a arteterapia na SRM, alguns problemas como desequilíbrio social, baixa autoestima e dificuldade de aprendizagem escolar, através do desenvolvimento da criatividade, são sensivelmente diminuídos. Pode-se notar também que alguns estudantes que costumam ser faltosos na SRM passam a ser mais assíduos, depois que iniciam práticas de atividades envolvendo, principalmente, pinturas de tela, desenhos e modelagem. Associado à prática a exposição dos trabalhos artísticos, também fazem os alunos a se sentirem mais estimulados, capazes e valorizados, inclusive ao receberem elogios e palavras positivas de seus colegas e professores.

Ao utilizar práticas arteterapêuticas, os professores e psicopedagogos podem desenvolver estímulo e o envolvimento entre os estudantes e o conteúdo mais profundamente. Dessa forma, ao tornar-se pessoal, pode facilitar a construção de significados e o desenvolvimento de conexões emocionais e cognitivas. A arteterapia, também, ao incentivar a expressão livre por meio de diferentes linguagens artísticas, permite que os discentes enfrentem certos bloqueios e conflitos internos que podem dificultar a assimilação do conhecimento (Urrutigaray, 2023).

> A [...] aquisição da aprendizagem significativa, como atual preocupação psicopedagógica, encontra na aplicação da Arteterapia um excelente canal de intervenção para a minimização de problemas de aprendizado, ou de tratamento de dificuldades em aprender, assim como atua de modo preventivo nas possíveis questões de aquisição de conhecimento (Urrutigaray, 2023, p.40).

Outro aspecto fundamental que pode colaborar é que, no cenário educacional, a aplicação dessa prática pode reduzir momentos de ansiedade ou estresse entre os estudantes envolvidos. De tal forma, permite que os discentes estejam mais preparados e confortáveis para enfrentar desafios e envolver-se mais ativamente no processo de aprendizagem. Esse fato pode ser notado quando alguns docentes regentes, sob orientação da professora da SRM, também adotam atividades diferenciadas em sala de aula regular.

Com base na experiência de uma das pesquisadoras desse estudo, que atua como professora de atendimento educacional especializado, quando alguns estudantes diganosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) começam a apresentar certos comportamentos de ansiedade e estresse, na tentativa de acalmá-los, são adotadas algumas propostas criativas com base na arteterapia, utilizando desenhos, pintura com lápis de cor e tinta guache. Depois de algum tempo, foi possível perceber que o resultado dessa prática apresentou aspectos positivos, visto que os alunos atendidos demonstraram serenidade após a execução das atividades.

Por essa razão, a arteterapia tem a possibilidade de transcender o ensino tradicional, promovendo uma aprendizagem que respeita e valoriza as individualidades e emoções, contribuindo significativamente para um ambiente educacional na perspectiva da inclusão (Oliveira, 2019).

Vale ressaltar que uma das principais nuances da arteterapia no AEE é o seu papel na comunicação não verbal. Muitos estudantes, principalmente, aqueles acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfrentam dificuldades em expressar-se através da fala ou da escrita. Marcela (2019) destaca que pessoas com TEA enfrentam diversos desafios diariamente, em torno deles, quanto ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A dificuldade comunicativa é uma característica marcante do espectro, e as variações podem ser amplas: enquanto alguns autistas apresentam uma fala totalmente ausente, outros desenvolvem a linguagem, mas com características específicas, como a ecolalia (repetição de palavras ou frases), a inversão pronominal e o uso de um vocabulário particular. Essas particularidades de comunicação refletem não apenas um estilo único de expressão, mas também uma maneira singular de compreensão e interação com o mundo.

Essas manifestações podem ser interpretadas como tentativas de organizar o pensamento e lidar com a complexidade do ambiente social. A fala com entonação e volume peculiares, por exemplo, é uma forma de adaptação, muitas vezes inconsciente, que os autistas utilizam para lidar com aspectos sensoriais e emocionais. Diante disso, a arteterapia agrega, na prática, possibilidades para promover uma comunicação mais acessível e inclusiva. A utilização de recursos visuais, comunicação alternativa e estratégias sensoriais podem ser benéficas para

aprimorar a interação e criar um ambiente que respeite as particularidades individuais, contribuindo para uma interação mais respeitosa e eficaz no processo educacional. É importante salientar que muitas técnicas já foram desenvolvidas para amenizar as dificuldades de comunicação oriundas do autismo e outras deficiências, entre elas, o sistema de comunicação aumentativa e alternativa (Oliveira, 2019).

> Para estimular o desenvolvimento social comunicativo têm sido utilizados sistemas de sinais, cartões com figuras, que exigem menos habilidades cognitivas, linguísticas ou de memória, como o PECS (*Picture Exchange Communication System*), neste a criança tem um papel ativo utilizando velcro ou adesivos, e como os dispositivos de comunicação (Oliveira, 2019, p.37).

Como pesquisadoras que já experienciaram e vivenciaram práticas educacionais com contexto de inclusão, compreendemos que para nossos estudantes do Atendimento Educacional Especializado, principalmente, aqueles com autismo é fundamental o uso de técnicas artísticas, como o desenho, a pintura, a modelagem, entre outras, que permite que esses estudantes externalizem emoções, pensamentos e vivências de forma mais acessível, oferecendo um canal alternativo de comunicação (Oliveira, 2019).

> A mediação da arte na comunicação apresenta vantagens, como a expressão mais direta do universo emocional, pois a mesma não passa pelo crivo da racionalização que acompanha o discurso verbal. Além disso, a atividade artística facilita o contato do indivíduo com suas questões através de um viés criativo, não apenas formando um conteúdo subjetivo, mas reconfigurando-o em novos sentidos (Oliveira, 2019, p.40).

É importante acentuar que a pessoa com autismo, dependendo do grau de comprometimento, poderá praticar comunicação verbal, alfabetização, interagir socialmente e desenvolver outras habilidades, isso tudo irá depender da intensidade do problema e um adequado tratamento feito, geralmente, por uma equipe multidisciplinar composta por vários profissionais, tais como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, musicoterapeuta, professores habilitados em AEE, médicos etc. “Assim, o incentivo à comunicação é essencial ao desenvolvimento social e cognitivo dessa população, contribuindo para o processo de inclusão desses indivíduos, seja na escola ou em outro ambiente” (Oliveira, 2019, p.50).

Outro aspecto relevante do emprego da arteterapia para os estudantes com autismo é a sua capacidade de promover a autorregulação emocional. Praticando certas atividades artísticas, esses discentes podem encontrar um espaço seguro para lidar com frustrações, medos e ansiedades de maneira controlada e construtiva. Ao permitir que a expressão ocorra por meios simbólicos e visuais, a arte facilita a comunicação de emoções e pensamentos que, muitas vezes, são difíceis de expressar verbalmente. Esse caráter não verbal da arte torna-se um canal valioso para que os sujeitos em contextos de vulnerabilidade possam se sentir ouvidos e compreendidos,

contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança (Oliveria, 2019).

> A arte é um campo de conhecimento rico em símbolos e significados, que permite a eclosão de uma linguagem não verbal, possibilitando a comunicação por meios pouco explorados, buscando promover o desenvolvimento de habilidades individuais, integração grupal e formação humana. É um meio próprio que a pessoa com necessidades individuais ou adicionais encontra para expressar suas emoções, sentimentos, construir seus conhecimentos e interagir com outras pessoas e seu meio. É uma potencializadora da autoestima e autoconfiança (Oliveira, 2010, p.47).

A criação artística, oferece a oportunidade de explorar e expressar seus sentimentos e vivências de uma forma que facilita a construção de significados pessoais e o autoconhecimento. Além disso, o processo artístico, ao ser compartilhado em um ambiente de grupo, promove a integração social. Dessa forma, permite o reconhecimento e a valorização das diferenças, criando um espaço em que todos podem expressar sua singularidade. Esse aspecto inclusivo e humanizador da arte reforça sua importância na educação e na terapia, onde o foco está no desenvolvimento integral do ser humano, não apenas no âmbito cognitivo, mas também emocional e social. Por essa razão, a arte revela-se como um instrumento que modifica a experiência individual, abrindo caminhos para uma formação mais completa e para relações interpessoais mais respeitosas e significativas.

Além disso, a arteterapia no AEE também estimula o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. O uso de diferentes materiais e técnicas artísticas exige coordenação motora fina e grossa, planejamento e resolução de problemas, habilidades que são trabalhadas de forma lúdica e criativa durante as aulas ministradas para o público-alvo da educação especial. Dessa forma, compreendemos ser inegável que a prática da arteterapia na SRM tem fortalecido de maneira surpreendente o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência. Então, a prática artística pode contribuir para a melhoria da coordenação, concentração e atenção, aspectos fundamentais no desenvolvimento global do estudante (Urrutigaray, 2023).

> A conquista da autonomia, como autoria de pensamento e ações, implica processos pedagógicos que estimulem o aprender a aprender. Tornar-se produtivo e criativo, como resultado desta aprendizagem, demanda ações educativas transcendentes ao simples movimento de processar informações, ou o de relembrar situações guardadas na memória. Ser criativo implica elaborar, construir novas estratégias diante de situações desconhecidas, desafiar o receio ante o diferente, possibilitar e efetuar modernizações nas relações estabelecidas entre sujeito e seu ambiente (Urrutigaray, 2023, p.39).

Segundo Urrutigaray (2023), a autonomia constitui-se como um processo profundo de construção de pensamento e ação criativa, indo além da simples aquisição de informações.

Portanto, pode promover a autoria de pensamento, com isso, busca incentivar os sujeitos a aprenderem a aprender, ou seja, a desenvolver habilidades que os capacitem a enfrentar novas situações de forma ativa e inovadora.

A arteterapia favorece a construção da autoestima e da autonomia dos nossos discentes. Como afirmam as autoras Silva e Rodrigues (2024, p.10) "[…] é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem mais inclusiva e empoderada, que valorize a autonomia e a diversidade". Ao criar algo próprio, as crianças e adolescentes experienciam um senso de realização e competência, fortalecendo sua confiança. A liberdade criativa oferecida pelas atividades artísticas também incentiva a autonomia, ao permitir que os estudantes tomem decisões sobre o que e como criar, respeitando seus próprios ritmos e capacidades (Sei; Gonçalves, 2010).

> O desenhista passa para o papel, imagens de sua imaginação e criatividade. Há várias maneiras de fazer desenhos e com os mais diversos materiais. Para desenhar, é feita uma relação entre os elementos visuais: o ponto, a linha, a cor, a luz, o volume. É importante superar o preconceito de que desenhar é produzir uma cópia da realidade à nossa volta e deixar soltar o traço (Sei; Gonçalves, 2010, p.38-39).

Então, podemos afirmar que a arteterapia no Atendimento Educacional Especializado, revela-se uma prática versátil e integradora, que não só atende às necessidades individuais de expressão e desenvolvimento, mas também contribui para o fortalecimento emocional e cognitivo dos nossos discentes, promovendo sua inclusão plena no ambiente escolar. Por meio da "[...] arte o [sujeito] transmite seu sentimento, sua maneira de pensar, o modo como vive, compreende o mundo, promove mudanças internas, superação de problemas, equilíbrio emocional e construção de símbolos que libertam emoções e ideias (Sei; Gonçalves, 2010, p.5)".

Conforme enfatiza Sousa (2010), a arte é um meio de expressão e autoconhecimento, permitindo que o sujeito comunique sua visão de mundo e seus sentimentos de forma profunda. Ao transformar emoções e ideias em símbolos, a arte promove a expressão e a libertação emocional, ajudando na superação de desafios pessoais e no fortalecimento do equilíbrio interno. Esse processo artístico estimula mudanças internas e possibilita uma compreensão mais ampla de si mesmo e do mundo ao redor, funcionando como uma ferramenta de transformação e resiliência (Sousa, 2010).

> A grande variedade de materiais disponíveis para realizar uma produção artística, faz com que o [sujeito] se sinta livre na escolha daquele que mais lhe for apropriado. Isso facilita o despertar da criatividade e desbloqueia as defesas do inconsciente. As informações que aparecem nas produções podem estar reprimidas, ignoradas e encobertas na mente humana e essas informações colaboram para o desenvolvimento

> de toda dinâmica intrapsíquica, ao serem transportados à consciência (Sei; Gonçalves, 2010, p.10).

As autoras Sei e Gonçalves (2010) explicam que a relevância da arte como um meio de expressão transcende as barreiras conscientes, proporcionando um canal para acessar e transformar conteúdos reprimidos ou ignorados na mente humana. A ampla variedade de materiais artísticos disponíveis permite ao sujeito escolher o mais adequado para si, favorecendo a liberdade criativa e reduzindo resistências inconscientes. Essa liberdade estimula a espontaneidade, permitindo que sentimentos, pensamentos e memórias ocultos aflorem e sejam elaborados de forma construtiva.

A prática artística no ambiente escolar tem sido fundamental para o desenvolvimento social, especialmente, para os nossos estudantes com deficiência que apresentam dificuldade de socialização, visto que ela é uma saída criativa que acalma a mente nos momentos de estresse, ansiedade e tensão. Sem contar que essas atividades artísticas podem motivar, aumentar o engajamento e o interesse desses estudantes pelas atividades escolares que, devido às suas limitações, demonstram certa resistência ao aprendizado tradicional.

Em torno desses pontos, destacamos que a criança, ao realizar atividades que envolvem pintura, fomenta "[...] sentimentos, aspirações e conhecimentos. Ela vê o mundo a partir do seu eu, unindo as fantasias, sonhos, medos e desejos. Usar a imaginação livremente torna crianças mais capazes de encontrar soluções situações do cotidiano" (Sousa, 2010, p.21-22). Dessa maneira, essas contribuições tornam a arteterapia uma abordagem complementar para os estudantes do AEE, oferecendo diversos benefícios que podem melhorar a experiência de aprendizagem e o bem-estar emocional desses discentes com necessidades educacionais especiais.

2.2 Proposta de atividades pedagógicas: gamificação e desenho

A integração da gamificação e do desenho em atividades pedagógicas oferece uma abordagem inovadora e lúdica para o ensino, especialmente em contextos que envolvem estudantes com necessidades educacionais especiais. Durante nossa experiência na sala do AEE, observamos a importância de ambas as estratégias e afirmamos que quando bem aplicadas, podem promover o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes, permitindo que o processo de aprendizagem torne-se mais dinâmico e inclusivo. Em virtude disso, destacamos que é fundamental o envolvimento de todos os docentes nesse processo de aprendizagem dos estudantes do AEE.

As definições de gamificação trazem aspectos comuns, como elementos de jogo, técnicas, mecânicas e dinâmicas de jogo, e aumento da motivação e envolvimento. De acordo com Lovato (2018), essa metodologia parte da premissa de que o estudante é instigado a sair de uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para participar ativamente das aulas em um contexto em que poderá desenvolver novas habilidades/competências necessárias como: criatividade, autonomia, iniciativa, a criticidade reflexiva, capacidade de inovar, cooperação para se trabalhar em equipe e refletir diante de situações problemáticas. Tudo isso atende às expectativas de um atendimento educacional especializado mais dinâmico e participativo (Lovato *et al.,* 2018).

Durante os momentos das aulas no AEE, nós, enquanto professoras, capacitadas para trabalhar com estudantes com deficiência, desenvolvemos o uso de dinâmicas de jogos nas atividades de ensino, como, por exemplo, desafios, recompensas, níveis e competição saudável, com intuito de motivar e engajar os estudantes. Apropriando-se dessas ações, na perspectiva de transformar o processo de aprendizagem em um momento de interação e envolvimento dos estudantes, que foram incentivados a superar obstáculos e a participar ativamente das tarefas propostas.

Em torno das nossas experiências, desejamos trazer algumas sugestões de atividades bem-sucedidas que foram ministradas aos nossos estudantes. São alguns exemplos de atividades gamificadas que podem ser utilizadas, principalmente, por professores da sala de AEE. As propostas apresentadas pelos autores foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos nossos estudantes de Atendimento Educacional Especializado, porque sabemos que cada escola tem a sua realidade.

Organizamos duas atividades para essa proposta:

1ª Atividade: Verdadeiro ou Falso no ensino da arte (Dickmann, 2021, p.51-52)[6].

Objetivo: Identificar, diferenciar e conceituar os elementos básicos da linguagem visual, valorizando a experiência com diferentes contextos e práticas artísticas.

Dinâmica: Cada grupo deverá levantar o cartão condizente à afirmação que o professor mencionar referente ao conteúdo estudado. Optando entre Cartão Verde para Falso e Vermelho para Verdadeiro. Sugestão: Use cartas maiores para facilitar a visualização.

Regras do jogo que podem ser adaptadas, conforme a capacidade dos estudantes:

- Formar grupos de três ou mais componentes (dependendo da quantidade de discentes na sala de aula);
- Distribuir as duas cartas (cartão verde e vermelho) para cada estudante;

[6] DICKMANN, Ivanio. **Gamificação e jogos educativos.** 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2021.

- O professor irá dizer as informações/perguntas sobre o autor ou autora da obra, realizando questionamentos aos estudantes. (As informações podem ser sorteadas e previamente escritas, para facilitar).
- A cada informação/pergunta, o discente deverá levantar o cartão verde ou vermelho.
- Ganha quem responder mais questões corretamente. (Lembre-se de marcar os pontos feitos pelos estudantes).
- Lembrando que as perguntas dessa dinâmica serão relacionadas ao conteúdo abordado nas aulas, possibilitando a aprendizagem e o entretenimento ao mesmo tempo e o nível de dificuldade vai depender da capacidade dos estudantes presentes durante a realização do jogo.

2ª Atividade: Mandalas (Burgo, 2022, 19)[7].

Objetivo: Ampliar e desenvolver a coordenação motora e a criatividade dos estudantes.

Dinâmica: Em um espaço apropriado, distribua aos discentes os seguintes itens: papelão cortado no formato de círculo, tubos de tintas. A atividade colabora para o relaxamento, criatividade, dimensões, formas geométricas, entre outros benefícios. Nessa atividade não há regras, o estudante tem a liberdade para desenhar aquilo que sentir vontade.

Adaptação: A atividade pode ser adaptada para programas de gamificação.

Figura 1 - Mandala na arteterapia



Fonte: Freepik (2024).

Perante o exposto, cabe acrescentar que o desenho, por sua vez, é um recurso poderoso no ensino, uma vez que possibilita que os estudantes expressem seus conhecimentos e sentimentos de maneira visual, o que é especialmente útil para crianças que têm dificuldades com a expressão verbal ou escrita. Nessa perspectiva da arteterapia, o desenho também atua

[7] BURGO, Ozilia Geraldini. **Oficina de arteterapia, contação de história, musicalização e alfabetização**. Rherma Educação, 2022.
Disponível em: https://blog.rhemaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/05/PALESTRA-1-4.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

como uma ferramenta terapêutica, permitindo que os discentes explorem suas emoções e desenvolvam habilidades motoras e cognitivas. Nos estudos da criança, as atividades visuais encontram no conceito de narrativa gráfica um importante recurso, na medida em que ele favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais (Sarmento; Trevisan, 2017). Além desse conceito, destaca-se a empolgação ao criar um desenho e mostrar seu sentimento ou condição momentânea, o que facilita a interação entre professor e estudante e o interesse deste em participar da atividade proposta.

A criança com diagnóstico de deficiência intelectual quando exposta à comunicação e expressão, por meio do desenho, consegue criar e recriar formas de manifestar e comunicar seu mundo interno com o externo sem estar presa à normas, regras, obstáculos ou preocupações estéticas e sociais (Esper; Nascimento, 2019).

Nesta conjuntura, trouxemos alguns exemplos de atividades de desenho, como:

1. Pintura e desenhos em pedras (Burgo, 2022, p.18).
2. Autorretrato (Leite, 2020, p.21)[8].
3. Kit-arte (Mendes; Masseram; Rondo, 2020, p.57)[9].

Figura 2 - Pintura e desenho em pedras



Fonte: Burgo, 2022, p.18.

Figura 3 - Kit-arte



Fonte: Mendes; Masseram; Rondo, 2020, p.57.

Portanto, a união entre gamificação e desenho oferece uma experiência completa e imersiva para nossos estudantes, principalmente, àqueles com algum tipo de deficiência, unindo o estímulo visual com o envolvimento lúdico dos jogos. Ao incorporar elementos de jogo nas atividades de desenho, os professores podem criar um ambiente mais colaborativo, desafiador e divertido, onde os discentes se sintam motivados a participar e a superar obstáculos.

[8] LEITE, Maria Cecilia Branco de Souza. Fotografia - um processo ateterapeutico pelo mundo as imagens. **Revista de Arteterapia da AARESP**, v. 11, 2020. Disponível em: https://www.aatesp.com.br/arquivos/revistas/revista_v11_n01.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

[9] MENDES, Adriana Maria. MASSERAN, Claudia de Cássia Maganha Vanni. RANDO, Cássia Regina de Toledo. Arteterapia e Psicologia inovando no atendimento on-line em tempos de Covid-19. **Revista de Arteterapia da AARESP**, v. 11, 2020. https://www.aatesp.com.br/arquivos/revistas/revista_v11_n01.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

Desse modo, a aplicação desses jogos para os estudantes tem auxiliado a desenvolver o engajamento e a motivação, o desenvolvimento cognitivo e motor, além de ser uma forma de inclusão e expressão no ambiente escolar e tem sido cada vez mais benéfico. Nessa circunstância, os estudantes com dificuldades para se expressar verbalmente ou com transtornos de desenvolvimento encontram no desenho e nas dinâmicas de jogo uma forma mais acessível e inclusiva de participar.

A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem contribui para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do estudante (Busarello *et al.,* 2014). Com isso, essa combinação de gamificação e desenho não só transforma a sala do atendimento especializado em um ambiente dinâmico e interativo, mas também favorece ao desenvolvimento integral dos discentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O GAMIFICAR NA ARTETERAPIA

Como resultados e discussão do nosso trabalho, foi possível perceber que a integração entre gamificação e arteterapia apresenta-se como uma abordagem inovadora e eficaz, que pode unir ludicidade, criatividade e desenvolvimento humano. Essa combinação favorece o aprendizado e valoriza o bem-estar emocional e social dos sujeitos, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

A arteterapia pode ampliar a integração entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos, reforçando sua relevância como uma abordagem complementar no AEE. Dessa forma, constitui-se em uma ferramenta pedagógica e terapêutica indispensável, que transforma o processo educacional em uma experiência enriquecedora e acessível a todos. O seu caráter inclusivo e humanizador proporciona um ambiente de respeito às individualidades, aumentando as chances de desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Em suma, é importante salientar que a gamificação e o desenho oferecem uma experiência educativa que combina estímulos visuais e lúdicos, criando um ambiente desafiador e colaborativo. Essa abordagem não somente desperta o interesse e a participação dos estudantes, como também favorece a inclusão, ao oferecer formas acessíveis de aprendizagem e expressão. A criação de um espaço interativo e dinâmico no Atendimento Educacional Especializado reforça o potencial dessas estratégias para promover o desenvolvimento integral dos discentes, valorizando suas particularidades e ampliando as oportunidades de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar a importância do uso da gamificação e do desenho como recurso arteterapêutico no Atendimento Educacional Especializado. Diante dessa premissa, conclui-se que a integração entre gamificação e arteterapia tem um potencial significativo para enriquecer contextos educacionais e terapêuticos. A gamificação usa elementos de jogos, como desafios e recompensas, para criar um ambiente motivador e engajador, enquanto a arteterapia promove a introspecção, o autoconhecimento e a transformação emocional por meio da expressão artística. A combinação dessas práticas resulta em experiências pedagógicas e terapêuticas dinâmicas, o que favorece o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

No Atendimento Educacional Especializado, essa integração se destaca por criar um ambiente inclusivo e estimulante para estudantes com diferentes necessidades. A gamificação ajuda a superar desafios e incentivar a interação e a arteterapia oferece um espaço criativo para a expressão emocional e o fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais e motoras. Essas estratégias permitem atender às peculiaridades de cada estudante, promovendo a autonomia, a autoestima e o engajamento no processo de aprendizagem.

Por tal motivo, a combinação de gamificação e arteterapia não apenas enriquece o ensino e a aprendizagem, como também aumenta a inclusão e o bem-estar emocional dos estudantes. Essa inovação torna o ambiente educacional mais acolhedor e atento às diferenças, incentivando o protagonismo dos estudantes e aumentando as suas possibilidades de interação e desenvolvimento.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Games, colaboração e aprendizagem. *In:* OKADA, Alexandra (Org.). **Recursos educacionais abertos e redes sociais:** coaprendizagem e desenvolvimento profissional, 2. ed. São Luiz: Eduema, 2014.

AVANSI, Márcia Cristina Nunes. Gamificação: uma metodologia ativa e inclusiva no processo de ensino aprendizagem. **Humanidades Tecnológicas (FINOM)**. vol. 33, jan/mar. 2022. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2174/1515. Acesso em: 08 set. 2024.

BUSARELLO, R. I. *et al.* A gamificação e a sistemática de jogo. *In:* FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CARVALHO, M. M. M. J. O que é arte-terapia. *In:* M. M. M. J. CARVALHO (Org.), **A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia** (pp. 23-26). Campinas, SP: Editorial Psy. II. 1995.

ELIANE, Costa da Silva, KAROLINE, Santos Rodrigues. Discussões sobre o capacitismo em pesquisas científicas. *In*: VICENTE, Eliézer Reis. LOPES, Igor Gonzaga. SANTOS, Tarsio Paula Dos (Org.) **Educação em múltiplos contextos**: diálogos interdisciplinares (pp.07-14). Chapadinha, MA: Editora Alfa Ciências. 2024.

ESPER, Marcos Vinicius. NASCIMENTO, Lucila Castanha. Narrativas gráficas sobre família por crianças matriculadas em uma escola de atendimento especializado. **Revista Psicopedagogia**. vol. 36, n. 111, set/dez. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400003. Acesso em: 07 nov. 2024.

FARIA, F. **Gamificação**: como destravar a fase secreta. 1. ed. São Paulo, 2018.

LOURENÇO, Lípio Emanuel. SANTOS, Égle Pires. Inclusão o direito de ser diferente: um olhar através da arteterapia. **Educação contemporânea.** (org,) GONÇALVES, Maria Cécilia da Silva. JESUS, Bruna Guzman. Poisson: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: /https://www.researchgate.net/profile/Sandro-Santos-3/publication/354970375_Forum_de_Educacao_Infantil_da_Regiao_do_Alto_Jequitinhonha_Formacao_e_mobilizacao_em_defesa_dos_direitos_da_crianca/links/61e4f7d870db8b034c9d7d0b/Forum-de-Educacao-Infantil-da-Regiao-do-Alto-Jequitinhonha-Formacao-e-mobilizacao-em-defesa-dos-direitos-da-crianca.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

LOVATO, Fabricio Luiz. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2 mar/abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327924688_Metodologias_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao. Acesso em: 05 nov. 2024.

MONTANARO, Paulo Roberto. **Gamificação para a Educação**. INOVAEH UFSCar/ SEaD. São Carlos, 2018. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774742/mod_resource/content/1/ebook_gamificacao_definitivo_cc.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

PHILIPPINI, Angela. Arteterapia: métodos, projetos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PHILIPPINI, Angela. Mas o que é mesmo Arteterapia? *In:* **Revista Imagens da Transformação.** Rio de Janeiro: Clínica Pomar, 1998, p.7. Disponível em: http://arteterapia.org.br/pdfs/masoque.pdf. Acesso em: 08 set. 2024.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2000.

RAGUZE, Tiago. SILVA, Régio Pierre. Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. **Seminário de games e tecnologia**, 2016. Disponível em: https://www.feevale.br/comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4-933a0e63874f/gamificac%C2%B8a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20aprendizagem.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

REIS, A. C. dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. **Psicologia: Ciência E Profissão,** *34*(1), 142–157, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. TREVISAN, Gabriela. A crise desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**. n.2. Edição Especial, set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/4kx5YwwP8nsgrXfDnBJMBWd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 nov. 2024.

SEI, Maira Bonafé. GONÇALVES, Tatiana Fecchio. (Org.) **Arteterapia com grupos**: aspectos teóricos e práticos. Casapsi: São Paulo, 2010.

VIEIRA, Alexandre de Sousa. *et al.* O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revisa Brasileira de Ensino Superior**. v.4, n.1, 2018. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185/2047. Acesso em: 07 nov. 2024.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A NEUROCIÊNCIA E OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

NEUROSCIENCE AND THE BENEFITS OF MUSIC IN THE CHILDREN'S LITERACY PROCESS

Lilian Aquino Santos[1]
Michele Costa dos Santos[2]
Janete Rosa da Fonseca[3]

RESUMO

Esta pesquisa possui como tema a neurociência e os benefícios da música no processo de alfabetização da criança. O objetivo consiste em investigar e analisar a relação entre neurociência, alfabetização e música na infância. Buscar compreender a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, destacando como a plasticidade cerebral, as influências ambientais e as estratégias pedagógicas contribuem para a construção de uma base sólida nas habilidades de leitura e escrita. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica. A análise de documentos e publicações revelou que os estudos em neurociência têm oferecido importantes contribuições para a compreensão do funcionamento do cérebro humano. Além disso, foi constatado que a música é um recurso pedagógico valioso no processo de alfabetização. Ela promove o desenvolvimento de diversas áreas, incluindo percepção auditiva, movimento, memória, linguagem e as emoções evocadas por estímulos musicais. Esses aspectos fazem da música uma ferramenta eficaz e motivadora no contexto educativo, especialmente durante a fase da alfabetização.

Palavras-chave: Neurociência. Música. Alfabetização.

[1] Licenciatura em Música- Centro Universitário Claretiano ; Licenciatura em Filosofia pela UCB- Universaidade Católica de Brasília. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: lilian.aquinosantos@gmail.com

[2] Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: michelesantho@gmail.com

[3] Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNIVALE). Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE). Especialização em Administração: Capacitação Empresarial (UFSM). Mestrado em Educação (ULBRA). Doutorado em Educação (UDELMAR). Pós-doutorado em Neurociências (FURG). Estágio Pós-doutorado em Educação (UCDB). E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

ABSTRACT

This research focuses on neuroscience and the benefits of music in the child's literacy process. The objective is to investigate and analyze the relationship between neuroscience, literacy and music in childhood. Seeking to understand the importance of the first years of life for cognitive and linguistic development, highlighting how brain plasticity, environmental influences and pedagogical strategies contribute to building a solid foundation in reading and writing skills. The methodology adopted was a qualitative approach, based on a bibliographic review. The analysis of documents and publications revealed that neuroscience studies have offered important contributions to the understanding of the functioning of the human brain. Furthermore, it was found that music is a valuable pedagogical resource in the literacy process. It promotes the development of several areas, including auditory perception, movement, memory, language and the emotions evoked by musical stimuli. These aspects make music an effective and motivating tool in the educational context, especially during the literacy phase.

Key words: Neuroscience. Music. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização eficiente é a base de toda a educação, sendo fundamental nos primeiros anos de escolarização. As habilidades de leitura e escrita não apenas abrem portas para o aprendizado acadêmico, mas também configuram um direito humano básico, que tem sido negado. Ensinar crianças a ler e escrever com proficiência, autonomia e independência frequentemente representa um desafio compartilhado por pais, professores, gestores educacionais, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e governos (Sargiani, 2022).

Neste contexto, pesquisas sobre métodos que potencializam o processo de alfabetização têm ganhado destaque. A neurociência surge como uma área promissora ao oferecer uma ampla compreensão dos processos cerebrais envolvidos na aprendizagem. Essa ciência investiga princípios estruturais e funcionais do cérebro, incluindo como aprendemos, os períodos de maior receptividade ao aprendizado e as interações entre cognição, emoção, motivação e desempenho. Além disso, fornece conhecimento sobre as potencialidades e limitações do sistema nervoso, contribuindo para questões fundamentais da alfabetização (Amaral; Guerra, 2022).

A música, presente em todas as culturas, desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Estudos recentes em neurociência indicam que a prática musical ativa diversas áreas cerebrais, promovendo a formação de novas conexões neurais essenciais para o aprendizado. Segundo Henry Raynor, a música, assim como outras formas artísticas, é capaz de contribuir de forma positiva na educação ao longo dos tempos nos mais variados momentos, sempre com finalidades específicas,

refletindo diferentes concepções de mundo, além de contribuir para o desenvolvimento da inteligência e integração do ser (Raynor, 1986, p. 14, 23). Surgem então algumas questões como: Qual seria a relação entre a neurociência, a alfabetização e a música na infância? De que forma os conhecimentos advindos das neurociências podem contribuir no processo de alfabetização de crianças em idade escolar?

Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar a relação entre neurociência, alfabetização e música na infância. Buscar compreender a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, destacando como a plasticidade cerebral, as influências ambientais e as estratégias pedagógicas contribuem para a construção de uma base sólida nas habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com levantamento de dados realizado por meio de revisão bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica é um método que consiste na busca e análise de obras já publicadas, que servem como base para a elaboração de novos estudos. Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão, permitindo que o pesquisador localize e sistematize informações relevantes que já estão disponíveis na literatura.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelo foco na interpretação e compreensão de fenômenos complexos, como a relação entre neurociência, música e alfabetização. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa busca explorar a subjetividade e a riqueza das experiências humanas, o que é particularmente relevante ao se considerar o desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem permite investigar não apenas os aspectos técnicos do processo de alfabetização, mas também os fatores emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem.

Foram analisados artigos científicos, livros e materiais digitais para identificar contribuições teóricas relevantes sobre como a neurociência e a música podem influenciar o processo de alfabetização na infância. Espera-se, assim, contribuir para uma abordagem que não apenas considere a alfabetização em sua dimensão técnica, mas que também valorize o desenvolvimento integral da criança como um ser humano. Isso inclui a consideração de aspectos emocionais, sociais e cognitivos que são essenciais para uma educação que promova o bem-estar e o potencial completo do indivíduo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Neurociência e Desenvolvimento Cerebral na Infância

Os avanços nos estudos sobre a mente, o cérebro e os processos neurais envolvidos no pensamento e na aprendizagem têm permitido uma compreensão mais aprofundada da ciência da educação.

As neurociências estudam os neurônios, suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, bem como as funções cognitivas e o comportamento resultante dessas atividades. Segundo Cosenza e Guerra (2011), o conhecimento neurocientífico avançou significativamente, especialmente durante a chamada "Década do Cérebro" (1990-1999), proposta pelo Congresso dos Estados Unidos.

Essas descobertas ultrapassaram os nichos acadêmicos especializados e influenciaram outras áreas do conhecimento, como a educação (Cosenza; Guerra, 2011). Compreender como os seres humanos aprendem é essencial para promover mudanças no sistema educacional. Como afirma Fonseca (2009, p. 65), o ser humano, como ser aprendente, acaba por se transformar no produto das interações interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos, ou seja, com a sociedade no seu todo.

O desenvolvimento cerebral infantil é amplamente influenciado por fatores biológicos e ambientais. A neurociência moderna revela que, nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta uma plasticidade excepcional, fundamental para o aprendizado e a formação de habilidades cognitivas. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 34), "o cérebro infantil passa por uma intensa organização das redes neurais, sendo essas mudanças influenciadas pela qualidade das experiências vividas pela criança". A interação com o meio é importante porque é ela que confirmará ou introduzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que dela decorrem.

A plasticidade cerebral, conceito central no estudo do desenvolvimento infantil, refere-se à capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões sinápticas em resposta aos estímulos ambientais. Isso facilita a aquisição de habilidades como a linguagem e a leitura. Marta Relva (2020, p. 107) ressalta que,

> Os estímulos ambientais constituem a base neurobiológica da individualidade do homem. Fica claro então que as mudanças ambientais interferem na plasticidade cerebral e, consequentemente, na aprendizagem. Definida a aprendizagem como modificação do sistema nervoso central, mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos/experiências de vida, que vão se traduzir em modificações cerebrais.

Dessa forma, fica claro que os estímulos recebidos durante os primeiros anos de vida, como interação social, atividades motoras e sensoriais, desempenham um papel crucial na formação e consolidação das redes neurais responsáveis pelas funções cognitivas e

emocionais.

A abordagem de Vygotsky também contribui significativamente para a compreensão desse processo. Ele argumenta que o desenvolvimento infantil é fundamentalmente mediado pelo contexto social e cultural e que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1991, p. 60) afirma que "o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com seu ambiente social".

A integração entre neurociência e as ideias de Vygotsky sugere que, para promover o desenvolvimento cerebral infantil de forma eficaz, é necessário fornecer ambientes ricos em estímulos sociais, emocionais e cognitivos. Como destaca Cosenza e Guerra (2011, p. 88), "o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades linguísticas é fortemente impulsionado pela interação com o ambiente social, em sintonia com a capacidade plástica do cérebro infantil".

Nesse contexto, o desenvolvimento cerebral na infância é um processo dinâmico que depende de estímulos sociais e ambientais, destacando-se a importância de criar condições de aprendizado que aproveitem a plasticidade cerebral e promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional de forma equilibrada.

Conforme a definição de Amaral e Guerra (2022):

> A Neuroplasticidade ou plasticidade neural é a capacidade de o sistema nervoso modificar- se que envolve, entre outros processos, fazer e desfazer ligações entre os neurônios, como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do nosso corpo. Uma propriedade dos neurônios imprescindível para os mecanismos de formação da memória e, portanto, base biológica da aprendizagem (Amaral; Guerra, 2022, p. 54).

Durante a maturação do sistema nervoso, observa-se que há um padrão cronológico típico da espécie humana para o aparecimento de várias funções mentais, indicando que conexões entre determinados neurônios, mielinização de fibras nervosas e organização de circuitos neurais podem depender de um tempo definido pela genética da espécie humana. Os aspectos anatômicos ou estruturais do SNC (Sistema Nervoso Central) envolvidos na aprendizagem são importantes para o entendimento do ato de aprender, tanto em condições normais quanto patológicas, assim como nas interligações neuronais necessárias para a função adequada. Um exemplo disso são as células gliais na aprendizagem, suas ligações sinápticas e as possibilidades de regeneração celular, axonal e dendrítica que constituem a plasticidade neuronal (Relva, 2020).

Dessa forma, a plasticidade cerebral durante o processo de aquisição da leitura provavelmente induz outras modificações no circuito neural envolvido com o aprendizado.

Assim, as funções de memória são armazenadas no hipocampo por semanas ou meses e, através do processo de consolidação, são transferidas e armazenadas no neocórtex temporal. Desta forma, a aprendizagem começa com o processo neuromaturacional; portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender.

É necessário, portanto, desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Práticas ligadas à música, como cantar, fazer gestos, dançar e bater palmas, são experiências importantes para a criança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em uma atitude prazerosa.

2.2 A Música e Sua Interação Com o Cérebro

A presença da música na história da espécie humana é marcante, e pode ser utilizado como fator determinante em vários aspectos como o desenvolvimento motor, o linguístico, o afetivo e o aspecto cognitivo de todos os indivíduos, estabelecendo também vínculos afetivos que permanecerão para sempre. Muitos são os autores que afirmam que a música pode exercer um papel importante na plasticidade cerebral (Lima, 2000; Sacks, 2007; Sugahara, 2008; Sloboda, 2008).

Pela neurociência podemos definir música como “um complexo conjunto de informações acústicas organizadas coerentemente em um contexto temporal no qual nosso cérebro consegue organizar em conceitos dos mais altos níveis, sendo essas informações: os elementos fundamentais do som (intensidade, altura, contorno, duração, andamento, timbre, localização espacial e reverberação)" (Janzen; Ranvaud, 2009, p. 124; Levitin, 2010, p. 24).

Segundo Rodrigues (2017):

> Durante muito tempo a música não era considerada como uma fonte de estímulo para o desenvolvimento infantil, levando-se a acreditar que ela poderia ser prejudicial. Com o passar dos anos a sociedade mudou e atualmente as crianças são estimuladas desde muito cedo, pois todos os pais querem um ótimo desenvolvimento intelectual, além outras habilidades, para seus filhos. Em relação à música, em alguns casos, a estimulação auditiva é realizada antes mesmo do nascimento, quando as mães ainda grávidas ouvem um repertório selecionado, contam histórias ou então frequentam aulas de música.

Estudos na área de neurociências demonstram que o ouvir e produzir música estimula regiões como o córtex auditivo, o sistema límbico (responsável pelas emoções) e o córtex pré-frontal, envolvido no planejamento e tomada de decisões. Queiroz (2003, p. 13), coloca que "há algo nas crianças e nos adultos que possibilita ao fazer musical, desenvolver o ser humano". Esse algo, esse aspecto da natureza humana que nos torna capazes de produzir, apreciar e nos desenvolvermos por meio da música, é o que normalmente se denomina,

musicalidade.

De acordo com Muszkat (2019):

> A atividade musical mobiliza amplas áreas cerebrais, tanto as filogeneticamente mais novas (neocórtex) como os sistemas mais antigos e primitivos, como o chamado cérebro reptiliano, que envolve o cerebelo, as áreas do tronco cerebral e a amígdala cerebral. As vibrações sonoras, resultantes do deslocamento de moléculas de ar, provocam distintos movimentos nas células ciliares (receptoras) localizadas no ouvido interno e são transmitidas para centros do tronco cerebral. A frequência de vibração dos sons tem uma correspondência com a localização das células ciliadas do ouvido interno e a intensidade dos sons está diretamente relacionada ao número de fibras que entram em ação. Quanto mais intenso o som, mais fibras entram em ação (Muszkat, 2019, p. 235).

Nesse seu processo de envolvimento na interação com o cérebro, a música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento as alterações fisiológicas. Gouveia (2022, p. 73) "a música estimula e integra diversas áreas, tanto as primárias, quanto as secundárias e terciárias, envolvendo um sistema neuropsicológico que contribui para diversas impressões sensoriais."

A exposição à música são múltiplas as interações com o cérebro vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor (Muszkat, 2019).

Nesta perspectiva, a música é entendida como uma linguagem organizada e autêntica, que faz parte da vida do ser humano, uma vez que, ela forma, explica, permite expressar sentimentos, questionar acontecimentos e faz o indivíduo pensar e sentir, revelando-se uma ferramenta indispensável para a educação.

2.3 A Música no Processo de Alfabetização

A música desempenha um papel significativo no processo de alfabetização infantil, pois está intrinsicamente relacionada aos processos de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo. Assim, antes de abordar a integração da música no processo de alfabetização, é fundamental compreender a definição de alfabetização e os elementos que compõe esse processo.

Alfabetizar, com base na definição cientifica do termo, significa ensinar a ler e escrever em um sistema alfabético. Dessa maneira, o produto do processo de alfabetização é tornar o aprendiz capaz de ler e de escrever. Por ler entende-se a capacidade de extrair sons de palavras escritas e, a partir desses sons, reconhecer os seus significados.

Segundo Magda Soares (2008, p. 15) define etimologicamente a alfabetização como "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, "ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever". Ainda de acordo com a referida autora, a análise do duplo significado que os verbos ler e escrever têm na língua portuguesa auxiliam a compreender o debate básico existente em relação ao conceito de alfabetização

Vieira e Vilain (2019, p. 39) cita que a alfabetização pode ser definida como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa os fonemas (sons) da fala por meio de grafemas (letras).

Essas habilidades, também chamada de decodificação, deverá ser praticada até que a leitura possa se tornar fluente e permita a compreensão de frases e textos de forma independente. Por escrever, compreende-se o processo inverso de codificação, no qual o escritor deve ser capaz de representar escritas conhecidas ou novas. Utilizando-se de seus conhecimentos alfabéticos e ortográficos (Maluf; Sargiani, 2014; Rayner et al., 2001).

Nesse sentindo a compreensão é o objetivo da leitura, mas não é o seu começo, pois o principio da leitura é a extração de sons. As crianças alfabetizadas devem ser capazes de ler palavras reais ou inventadas (pseudopalavras), por que sabem aplicar o sistema de relações entre grafemas e fonemas da língua.

Sargiani (2022) afirma que:

> Os sistemas alfabéticos são complexos e oferecem muitas dificuldades aos seus aprendizes, principalmente pelas regras de correspondências entre fonemas e grafemas. Para aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético, o aprendiz deve saber essencialmente quais são as letras e quais sons elas representam sistematicamente, o que é denominado conhecimento fônico.

Cada uma dessas habilidades desempenham um papel crucial na alfabetização, e a música se apresenta como uma ferramenta na prática diária do ambiente educativo. Percebemos a partir de Muszkat (2012, p. 7) que, "a música ativa vários circuitos neuronais, uma vez que o aprendizado musical requer habilidades multimodais que envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de varias funções cognitivas". Essas modificações permite conectar áreas cerebrais ao processo de linguagem oral (fala e escuta) com as áreas de processamento visual (Dehaene, 2012).

De acordo com Barros, Batista e Silva (2017, p. 28) "A música pode ser utilizada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento das crianças". Através do som, do ritmo, da melodia e da harmonia que compõem a música é possível desenvolver nos alunos em processo de alfabetização variadas vivências que acionam a criatividade,

imaginação, espontaneidade, atenção, percepção, estimulando assim sua concentração e memória e ajudam as crianças a reconhecer padrões sonoros e a segmentar palavras em sílabas ou fonemas.

Muszkat (2012, p. 6) afirma que,

> A exposição precoce à música, além de facilitar e emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade de áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurônios em área importante para memoria como hipocampo) e diminuição da perda neural (apoptose funcional).

Esses aspectos são significativos quando se deseja que o aprendizado aconteça de forma espontânea, respeitando o tempo da criança. Ou seja, quanto mais cedo a criança é exposta à música, melhores resultados são obtidos durante sua formação, especialmente no aspecto neurológico.

3. A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

A neurociência, ao estudar o funcionamento cerebral e suas interações com os processos de aprendizagem, destaca o papel da música como uma ferramenta pedagógica eficaz na alfabetização.

Como podemos perceber até o presente momento, a educação musical deve ser inter e multidisciplinar, assim como as estratégias pedagógicas, adaptadas a cada realidade, sem esquecer-se do conteúdo humano e social da música. É importante que o currículo escolar inclua atividades voltadas para desenvolver habilidades gerais e específicas (Renabe, 2021, p. 36).

Dentre as habilidades gerais, destacam-se as habilidades socioemocionais e de controle executivo.

Muszkat (2012, p. 6) nos faz entender que:

> A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância, afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal.

Essas habilidades são necessárias tanto para o aprendizado de diversos conteúdos acadêmicos quanto para o desenvolvimento emocional do indivíduo e seu convívio harmonioso em sociedade.

Dentre as habilidades específicas, destacam-se o processamento fonológico e sua relação com a escrita. Recomenda-se incluir, de forma sistemática, o estímulo a habilidades metalinguísticas no currículo. Embora existam poucos estudos, os resultados apresentados até o momento são bastante sólidos. Anvari *et al.* (2002) sugeriu que a percepção musical tem uma relação estreita com o desenvolvimento da leitura e com a consciência fonológica (isto é,

a habilidade que o ouvinte tem de segmentar a fala em unidades menores e ainda assim reconhecê-las independentemente de variações em altura, tempo, timbre e contexto). Ao cantar, as crianças praticam a identificação de rimas e a segmentação de sons, habilidades essenciais para a leitura. Pesquisas de Pacheco (2009) também indicam que "a exposição à música pode melhorar a consciência fonológica, contribuindo para um desempenho mais eficaz na alfabetização".

Em termos de estratégias para estimular a fluência de leitura, sugere-se estimular a automaticidade do reconhecimento visual de palavras isoladas. Recomenda-se a leitura repetida, com foco na adequação da prosódia. Araújo (2017, p. 61) argumenta que a prática musical pode aprimorar a prosódia das crianças, pois consiste em fazer coincidir as acentuações das palavras com as acentuações da música, ou vice versa; sons acentuados com silabas tônicos. O pensamento desenvolvido com a prosódia no próximo plano e de trazer noções de acentuações trabalhando os nomes dos alunos. Isso se traduz em uma leitura mais fluente e compreensiva. Além disso, a música ajuda as crianças a desenvolverem uma sensibilidade para a entonação e o ritmo, aspectos que são essenciais para a interpretação de textos.

Em termos de estratégias para estimular o vocabulário e aprendizado linguístico, é outra área onde a música se mostra eficaz. Souza (2015) ressalta que as letras de músicas introduzem novas palavras em contextos significativos, facilitando a retenção e o uso ativo do vocabulário. A repetição e os padrões rítmicos presentes nas canções ajudam as crianças a memorizarem novas palavras de forma lúdica e prazerosa.

Para integrar a música no processo educacional, o professor pode propor atividades que desenvolvam aspectos comportamentais, como disciplina, respeito e civilidade, aliados a conteúdos didáticos, como datas comemorativas, cores, números, higiene, manifestações folclóricas e poesias. Essas práticas lúdicas também favorecem habilidades cognitivas, como análise, síntese, discriminação visual e auditiva, e coordenação visomotora.

Assim, "a música e sua ligação com outras áreas do conhecimento permite múltiplas abordagens interdisciplinares [...] beneficiando tanto o processo educacional como um todo, quanto favorecendo a aprendizagem da própria música" (Romanelli, 2009).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta os resultados de uma análise de artigos científicos, livros e materiais digitais com o objetivo de encontrar contribuições teóricas sobre como a neurociência e a música

podem afetar o processo de alfabetização na infância. O referencial teórico foi apoiado por autores como Magda Soares (2008), Relvas (2020), Dehaene (2012), Cosenza e Guerra (2011), Muszkat (2019) e Sargiani (2022).

Utilizamos a perspectiva qualitativa, cuja marca está na interpretação e compreensão das obras consultadas. A escolha pela abordagem qualitativa impôs a necessidade de estreitamento, pois o tema é tratado de forma extensa. Assim, a escolha da coleta de dados foi feita com os descritores neurociência, música, crianças, escola e alfabetização. Isso aumentou consideravelmente o número de bibliografias lidas, discutidas e analisadas.

A escolha das publicações foi baseada na relevância para o assunto abordado. Para selecionar os artigos, este trabalho considerou materiais que datam de 10 anos atrás, de 2013 até 2023. Isso foi feito propositalmente para garantir que a pesquisa fosse baseada em dados atuais e pertinentes. As fontes consistiram em artigos, teses, dissertações e periódicos encontrados em bases de dados como Google Acadêmico, BVS Brasil, SciELO, Oasisbr e BDTD. Também adicionamos algumas referências à literatura do tema levantado, com base na fundamentação do debate proposto. Não contemporâneas, elas fornecem uma contribuição teórica sólida e complementam a discussão atual.

O procedimento de análise envolveu a leitura crítica dos materiais selecionados para identificar e discutir as principais contribuições teóricas sobre a intersecção entre neurociência, música e alfabetização. A pesquisa realizada evidencia a profunda interconexão entre a neurociência, a música e o processo de alfabetização infantil, destacando como esses elementos podem se complementar para promover um aprendizado mais integral e eficaz. A análise da fundamentação teórica revela que a neurociência, ao examinar o desenvolvimento cerebral e suas interações com o ambiente, oferece percepções valiosas sobre a importância de estímulos adequados durante os primeiros anos de vida.

Este estudo traça uma relação profunda entre neurociência, música e o processo de leitura de uma criança para mostrar como todos eles podem trabalhar juntos em sincronia para desenvolver uma aprendizagem mais abrangente e bem-sucedida. A análise da base teórica mostra que o estudo da neurociência e a pesquisa sobre o desenvolvimento do cérebro e sua interação com o ambiente fornecem conhecimento sobre o valor da estimulação adequada nos primeiros anos.

Os resultados obtidos estão de acordo com a afirmação proposta por Cosenza e Guerra (2011) sobre a plasticidade cerebral, principalmente mais pronunciada na infância, e como essa plasticidade é influenciada por fatores ambientais e sociais. O conhecimento de que o desenvolvimento do cérebro não depende apenas de fatores biológicos, mas também é

determinado pela interação social e pela experiência vivida pelas crianças é essencial na implementação de uma prática pedagógica eficaz. A abordagem de Vygotsky, que enfatiza a importância do contexto social na aprendizagem, reforça essa perspectiva. A pesquisa teórica sugere que para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, é necessário criar ambientes ricos em estímulos, tanto sociais quanto emocionais.

Essa análise qualitativa permitiu compreender como esses elementos se inter-relacionam e quais implicações podem ter no processo educativo, especialmente em relação ao desenvolvimento infantil. A interação da música com o desenvolvimento infantil se revela uma área de grande potencial, conforme discutido na seção 2.2. A literatura revisada indica que a música não só ativa diversas áreas do cérebro, mas também influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a linguagem e a memória. Através da música, as crianças são capazes de melhorar sua consciência fonológica, um pré-requisito essencial para a alfabetização. Como afirmado por Muszkat (2012), a exposição precoce à música contribui para o desenvolvimento de um cérebro mais conectado e criativo. Isso indica que a música não é apenas um meio de entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que pode facilitar a aprendizagem.

Na seção 2.3, ao abordar a música no processo de alfabetização, a pesquisa destaca a importância de integrar práticas musicais no cotidiano escolar. A literatura revisada sugere que a música pode ser utilizada para desenvolver diversas habilidades, incluindo a segmentação de palavras, a prosódia e a ampliação do vocabulário. De acordo com estudos como os de Anvari et al. (2002) e Pacheco (2009), a prática musical não apenas facilita o reconhecimento de sons e rimas, mas também torna a aprendizagem mais lúdica e prazerosa, o que é essencial para manter o engajamento das crianças.

Além disso, a pesquisa destaca que a música pode servir como um meio eficaz para ensinar conteúdos acadêmicos, promovendo ao mesmo tempo habilidades socioemocionais. A inclusão de atividades musicais no currículo escolar pode não apenas enriquecer o aprendizado, mas também contribuir para o desenvolvimento de valores como disciplina, respeito e civilidade. Essa abordagem interdisciplinar, que combina a música com outros conteúdos didáticos, apresenta-se como uma estratégia robusta para a educação contemporânea. Ao integrar esses elementos, os educadores podem fomentar um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz, que não apenas ensina habilidades técnicas, mas também valoriza o desenvolvimento integral da criança como ser humano. Essa perspectiva é crucial para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do século XXI, promovendo não só a alfabetização, mas também a criatividade, a empatia e a capacidade de colaboração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar e analisar as interseções entre neurociência, alfabetização e música na infância, destacando a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Esses aspectos são sustentados pela plasticidade cerebral, influências ambientais e estratégias pedagógicas que colaboram para a construção de bases sólidas nas habilidades de leitura e escrita.

Os avanços no campo da neurociência revelam que os estímulos proporcionados nos primeiros anos de vida desempenham papel crucial no desenvolvimento das conexões neurais. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a plasticidade cerebral permite que as experiências vivenciadas na infância moldem a arquitetura do cérebro, influenciando habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais. Neste contexto, atividades que integram linguagem, movimento e música são particularmente eficazes para potencializar o desenvolvimento infantil.

A música, como apontado por autores como Muszkat (2012) e Rodrigues (2017), destaca-se como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de ativar áreas cerebrais relacionadas ao processamento auditivo, emocional e executivo. Além disso, sua capacidade de promover a consciência fonológica, como sugerido por Anvari et al. (2002), é essencial para a alfabetização, facilitando a identificação de sons, rimas e padrões linguísticos. Isso corrobora a ideia de que a música pode ser utilizada para ensinar de maneira lúdica e eficaz, como defendido por Barros, Batista e Silva (2017).

A integração da música na alfabetização não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento social e emocional das crianças. Estratégias como o uso de canções, atividades rítmicas e exploração sonora criam ambientes de aprendizado envolventes, ajudando as crianças a adquirir habilidades de leitura, escrita e comunicação de forma natural e prazerosa. Além disso, contribuem para a memorização de vocabulário e aprimoramento da prosódia, aspectos fundamentais para a compreensão textual (Araújo, 2017).

Percebemos, com esta pesquisa, que a abordagem interdisciplinar que une neurociência, música e alfabetização ressalta a importância de proporcionar experiências significativas e enriquecedoras durante os primeiros anos de vida. Ao valorizar a plasticidade cerebral e utilizar estratégias pedagógicas inovadoras, é possível criar um sistema educacional mais inclusivo e eficiente, que respeite o tempo e as necessidades de cada criança,

promovendo não apenas o aprendizado, mas o desenvolvimento integral de futuros leitores e cidadãos.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. N; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação:** olhando para o futuro da aprendizagem: o que é neurociência até suas contribuições; Brasília: SESI/DN,2022. Disponível em: < https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-b b53-fc8066864cc/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf >. Acesso em: 24 de setembro de 2024.

ANVARI, S., TRAINOR, L.; WOODSIDE, J.; LEVY, B. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology 83, pp. 111-130.

ARAÚJO, Franklin José Barreto**. Música como linguagem na alfabetização.** Trabalho de Conclusão Final (Pós-Graduação Profissional em Música)- Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2017.

BARROS, L. J. F. B.; BATISTA, M. M.; SILVA, S. L. S. M. **A importância da música como meio facilitador no processo de desenvolvimento da criança**. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. . São Paulo: Peirópolis. . Acesso em: 16 nov. 2024. , 2003

COZENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação***:* como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura***:* como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ERINALDO, Reinaldo. **Importância Da Música No Processo De Apredinzagem Da Criança Na Educação Infantil**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVII, Nº. 000118, 29/12/2017. Disponível em: < https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-música-no-processo-de_apredinzagem-da-crianca-na-educacao-infantil-0 >. Acesso em: 02/11/2024.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

JANZEN, Thenile. **Relação música e cérebro:** implicações interdisciplinares entre Neurociências e Educação Musical. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, pp. 42-52, 2007.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. (2017). **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro** – a ciência de uma obsessão humana. Tradução de Clóvis Marques. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MALUF, M. R., & SARGIANI, R. de A. (2014). **Aprendendo a ler e a escrever em português brasileiro:** Contribuições de pesquisas de avaliação e intervenção experimental. In J. P. de Oliveira, T. M. S. Braga, F. L. P. Viana, & A. S. Santos (Eds.), Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção (pp. 11–26). Curitiba: CRV.

MINAYO, M. C. de S. (2014). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. São Paulo: Vozes.

MUSZKAT, Mauro. Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/16333 >. Acesso em 23 de setembro de 2024.

PACHECO, Caroline Brendel. **Habilidades musicais e consciência fonológica**: um estudo corralacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba. Curitiba, 172f. 2009. Disponível em: < https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/18198/Caroline%20Pacheco%20Dissertacao%20Mestrado%202009.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 02/11/2024.
Porto Alegre: Penso, 2022.

RAYNOR, Henry. **História Social da Música, da Idade Média a Beethoven**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva - editora WAK, 6ª edição / 2020.

SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências**: da ciência à sala de aula.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

EXPLORANDO O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

EXPLORING THE ROLE OF TECHNOLOGIES IN THE PROCESS LEARNING DISORDERS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES ON THE AUTISTIC SPECTRUM

Angélica Costa[1]
Edson José Manzano Rodrigues[2]
Francieli Jorge dos Santos Leonardi[3]
Josilene Portes da Silva[4]
Marciléa Ferreira dos Santos Domingues[5]
Vera Lúcia Gomes[6]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo explorar o papel das tecnologias no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para promover seu desenvolvimento acadêmico e estimular suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, visa identificar tecnologias de apoio que possam auxiliar no aprendizado da leitura e escrita dessas crianças, considerando suas necessidades individuais e níveis de desenvolvimento. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental, baseada em levantamentos e revisões de obras publicadas em Revistas e Periódicos, livros e leis nacionais com o objetivo de observar um tema sob novas abordagens para alcançar conclusões inovadoras. Os resultados evidenciam que o uso de tecnologias assistivas é crucial para melhorar a qualidade do ensino de alunos com TEA. A adoção dessas ferramentas nas escolas contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas,

[1] Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Uberaba. E-mail: angelicacosta12349@gmail.com
[2] Licenciatura e Bacharel em Educação Física, Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: edsonmanzano@yahoo.com.br
[3] Licenciatura em História, Universidade Pitágoras Unopar. E-mail: francielijorgesantos@gmail.com
[4] Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Ferderal do Mato Grosso do Sul. E-mail: josi_portes@outlook.com
[5] Licenciatura em Pedagogia, Universidade Nove de Julho. E-mail: marcilea.domingues@gmail.com
[6] Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ. E-mail: vera.gomes@ufms.br.

promovendo o progresso educacional e social desses alunos. Conclui-se que a incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar é extremamente vantajosa para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Alfabetização. Letramento. Autismo.

ABSTRACT

This study aims to explore the role of technologies in the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), to promote their academic development and stimulate their cognitive, affective and social skills. In addition, it aims to identify technologies of support that can help these children learn to read and write, considering their individual needs and levels of development. The methodology used was research bibliographic and documentary, based on surveys and reviews of works published in Journals and Periodicals, books and national laws with the aim of observing a theme under new approaches to reach innovative conclusions. The results show that the use of assistive technologies is crucial to improve the quality of teaching for students with ASD. The adoption of these tools in schools contribute significantly to the development of social and cognitive skills, promoting the educational and social progress of these students. It is concluded that the incorporation of new Technologies in the school environment is extremely advantageous for the learning process.

Keywords: Assistive technology. Literacy. Literacy. Autism.

1. INTRODUÇÃO

Discutir o tema da Educação Especial implica em refletir sobre o processo de inclusão escolar de indivíduos com e sem deficiência (Freitas et al., 2021). A educação inclusiva tem se destacado como um princípio fundamental, recebendo investimentos significativos por meio de políticas públicas. Esses investimentos são essenciais para garantir que alunos com deficiência recebam a atenção necessária e possam aprender de forma efetiva, assim como seus colegas. É importante reconhecer que um professor da educação básica, ao trabalhar com turmas numerosas, pode ter dificuldade em dedicar atenção individualizada a alunos com deficiência, o que é crucial para trabalhar suas particularidades e promover seu desenvolvimento.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, após inicialmente ocorrer nas escolas especiais, exigiu uma transformação de paradigmas e o acesso nas escolas regulares. Anteriormente, alunos com deficiência eram submetidos a avaliações, e aqueles que apresentassem desempenho abaixo do esperado ou estipulado não eram aceitos nas escolas regulares. Atualmente, as políticas de inclusão garantem que esses alunos possam ser integrados nas escolas regulares, que devem adaptar suas atividades e avaliações para atender a todos de maneira equitativa (Silva et al., 2022; Silva & Amaral, 2020; 2021).

No público da educação especial, é importante reconhecer que o TEA é um transtorno que, para fins legais, é considerado uma deficiência. O TEA traz dificuldades específicas quando se trata de ensinar as crianças a ler e escrever durante o processo de aprendizagem. As pessoas com TEA ou deficiência intelectual enfrentam desafios no processamento de informações, o que pode dificultar a aprendizagem de habilidades da vida diária e de conceitos cognitivos. Os dispositivos tecnológicos apoiam o aprendizado e, se usados temporariamente e de forma autocontrolada, podem contribuir para a participação independente na vida social.

Segundo Klein (2010), o software educativo tem um papel importante dentro da sala de aula, pois permite uma vasta gama de possibilidades em seu contexto de atividades, como escrita, desenho, lógica, desenvolvimento cognitivo entre outros fatores.

Observa-se que as tecnologias desempenham um papel significativo no desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA. Muitas vezes, esses recursos são utilizados por profissionais que buscam transformar a comunicação, que pode ser desafiadora, em uma experiência mais prazerosa e estimulante. Além disso, é importante salientar que alunos com TEA tendem a preferir recursos visuais. De acordo com Baranek (2002), a visão é frequentemente mais aguçada em crianças com TEA, o que pode resultar em uma maior sensibilidade a estímulos visuais.

Nesse contexto, a prática pedagógica dos educadores representa um grande desafio, especialmente devido às particularidades comportamentais dos alunos. A tecnologia, nesse sentido, pode enriquecer o trabalho do educador, proporcionando voz e espaço para o autista.

Diante desse panorama, surge a seguinte indagação: como sistematizar o conhecimento atual sobre a relação entre autistas e as tecnologias disponíveis em relação ao seu desenvolvimento cognitivo? O objetivo é investigar de que maneira as tecnologias contribuem para a aprendizagem de estudantes com diferentes graus de autismo.

Se os educadores de crianças autistas, que recebem atendimento em escolas regulares, adotam tecnologias como apoio no processo de ensino-aprendizagem, quais são as contribuições dessas ferramentas para melhorar a qualidade do ensino? Além disso, é fundamental encontrar abordagens que favoreçam a aprendizagem de alunos com autismo, uma questão que tem despertado o interesse dos profissionais da educação. É importante ressaltar que as ferramentas educacionais escolhidas pelos professores nem sempre são adequadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos autistas, podendo não revelar suas verdadeiras capacidades.

O objetivo central deste estudo é analisar como o uso de tecnologias pode facilitar o desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo, buscando métodos e técnicas que promovam a interação entre alunos autistas e ambientes informatizados, de modo a estimular o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

2. METODOLOGIA

O presente estudo, teve como objetivo geral investigar como as tecnologias contribuem para a aprendizagem de estudantes com autismo. Os objetivos específicos foram analisar as leis que amparam a inclusão escolar dos alunos com transtornos do espectro autista e identificar as tecnologias e recursos facilitadores da aprendizagem dos alunos com TEA.

Para realização da pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, apresentando levantamento e revisão de obras publicadas sobre tecnologias, tecnologias assistivas, inclusão escolar e transtorno do espectro autista. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não se restringe à repetição de ideias já expressas, mas permite a análise de um assunto sob novas perspectivas, possibilitando a formulação de conclusões.

Na pesquisa documental analisou-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 (Brasil, 2013), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), que forneceram embasamentos sobre as diretrizes, direitos e políticas de inclusão escolar às pessoas com autismo.

Na pesquisa bibliográfica, pesquisou-se artigos científicos na plataforma *Google Acadêmico,* Revistas e Periódicos com os descritores, Autismo, Tecnologia Assistiva, Tecnologias e Inclusão Escolar. Foram localizadas 32 (trinta e duas) pesquisas sobre o assunto, dos quais 9 (nove) foram selecionados para a elaboração deste artigo, pois se aproximaram mais do objetivo da pesquisa, sendo eles: Silva (2022), Cavalcanti; Carvalho (2021), Aragão; Bottentuit Júnior (2020), Franke (2018), Lemos (2018), Farias; Silva; Cunha (2014), Passerino; Bez; Vicari (2013), Passerino; Avila; Bez (2010), Passerino (2005).

3. AUTISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico que se manifesta de múltiplas formas em diferentes indivíduos, por isso é chamado de "espectro". Podendo se apresentar de forma leve, onde o indivíduo tem uma vida relativamente independente, ou até de forma mais grave, tendo a necessidade de suporte.

> As pessoas com autismo têm dificuldades, principalmente, em entender as normas sociais que as outras pessoas executam habitualmente (como comportar-se, como fazer saudações,

> fazer perguntas, esperar a vez). Geralmente, não compreendem as frases com duplo sentido, brincadeiras, linguagem metafórica ou muitas das expressões emocionais (tristeza, ódio, alegria, raiva…) e apresentam dificuldades para estabelecer relações de amizade ou de amor. (Gómez; Terán, p.445, 2014)

No autismo, as dificuldades de comunicação e interação social são elementos chaves do transtorno, apresenta-se dificuldades em compreender normas sociais, expressar emoções, desenvolver e/ou manter relacionamentos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA), o Transtorno do Espectro Autista:

> caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado 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. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2014).

Além do mais, o TEA apresenta outra característica comum que são os comportamentos repetitivos e interesses restritos em temas específicos. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria:

> O TEA é um transtorno pervasivo e permanente, o que significa que ele acompanha a pessoa ao longo de toda a vida. Embora não exista cura, intervenções precoces podem ter um impacto positivo no prognóstico, ajudando a suavizar os sintomas e a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados. (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p.1)

A intervenção precoce para o TEA é determinante para iniciar o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas das crianças diagnosticadas com o transtorno. Após o diagnóstico, a intervenção precoce deve ser aplicada com terapias e programas, geralmente nos primeiros anos de vida, pois é quando o cérebro ainda está em desenvolvimento, aproveitando-se assim a sua neuroplasticidade, ou seja, maior capacidade do cérebro formar novas conexões neurais. (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 16)

4. INCLUSÃO ESCOLAR E AS LEIS QUE AMPARAM ESSE PROCESSO

O processo de inclusão escolar é um princípio universal visando a aceitação e valorização das diferenças individuais, sejam elas cognitivas, físicas, sensoriais, emocionais ou culturais. A inclusão escolar além de favorecer os alunos com necessidades especiais, também oportuniza valores de igualdade, respeito e cooperação entre todos os estudantes.

O processo de inclusão tem como objetivo oferecer um ambiente educacional onde todos têm a oportunidade de participar integralmente e desenvolver suas habilidades. Para que a inclusão escolar aconteça torna-se essencial que haja valorização da diversidade, pois as diferenças são oportunidades de mudança e crescimento pessoal, desta forma, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Outro princípio da inclusão é a acessibilidade do espaço físico e do currículo, que vão desde rampas de acesso à materiais em braile, por exemplo, ou ajustes pedagógicos, como a utilização de tecnologias assistivas e metodologias de ensino adaptadas às necessidades educacionais especiais de cada estudante.

A filosofia da inclusão, destacada por Sánchez (2005), ressalta a necessidade de uma educação que seja eficaz para todos os estudantes. Essa filosofia educacional tem a intenção de reconhecer e valorizar a diversidade existente nas salas de aula, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Inclusive, defende que as escolas, enquanto comunidades educativas, têm a responsabilidade de atender às necessidades de todos os alunos.

> A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos) (Sánchez, 2005, p. 12).

A autora defende a educação inclusiva como essencial para promover e proteger os direitos humanos, destacando a importância de assegurar que todos, com ou sem deficiência, sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade no ambiente escolar.

Um marco importante na promoção da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, criada na Espanha entre 07 e 10 de junho de 1994, documento este que reconhece e visa proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e atendendo às necessidades educacionais específicas de cada estudante. Essa abordagem promove a inclusão, defendendo a acessibilidade para todos, independentemente de suas características ou dificuldades, e a garantia de uma educação que respeite suas particularidades e potencialize suas capacidades.

No Brasil, documentos oficiais abordam a educação inclusiva, como a Constituição Federal, que em seu Art. 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Este artigo sublinha a importância da educação para o crescimento individual e social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho (Brasil, 1988).

Conforme Passerino (2005), o processo de inclusão no Brasil teve início em 1992, através da recriação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), na estrutura do MEC (Lei 8.490/92), que trouxe uma nova política de fortalecimento da Educação Especial. No âmbito social, promoveu ações educativas para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e no político, mostrou a preocupação do MEC em oferecer oportunidades educacionais para todos os cidadãos inclusive para aqueles que sofriam discriminação da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96, estabelece os princípios e diretrizes que regem a educação no Brasil. No Capítulo V, dedicado à Educação Especial, a LDB define as bases para o atendimento educacional de alunos que fazem parte do público da educação especial, que são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Art. 58 da LDB tem-se a definição da educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a fim de incluir os alunos com necessidades especiais em classes comuns, junto com outros alunos, promovendo a integração e a inclusão no ambiente escolar. Conforme o §1º do artigo prevê a oferta de serviços de apoio especializado dentro das escolas regulares para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. No §2º assegura que, mesmo quando a inclusão na rede regular não for viável, os alunos terão acesso a um ambiente educacional adequado às suas necessidades. E o §3º reforça que a oferta da educação especial é um dever constitucional do Estado. Destaca-se ainda a importância da intervenção precoce para garantir o desenvolvimento adequado das crianças com necessidades especiais, deve começar logo nos primeiros anos de vida, na faixa etária de zero a seis anos. (Brasil, 2013)

O Art. 59 da LDB garante os direitos que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais.

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996)

Em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que marcou a evolução da educação inclusiva no Brasil. A Política tem o objetivo de:

> assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

A partir dessa Política foram criados programas e políticas educacionais para materializar a educação inclusiva nas escolas públicas regulares, como Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, Programa escola acessível, o Decreto 7.611/2011 que assegurou recursos financeiros para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009).

Em 2012 foi promulgada uma Lei de extrema importância, específica para pessoas com autismo, a Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei assegura para a pessoa com autismo o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência social e à acessibilidade social, incluindo acesso à saúde e políticas de inclusão social.

A lei reconhece o autismo como uma deficiência, considerando a pessoa com TEA aquela que apresenta clinicamente características:

> 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. (Brasil, 2012, art. 1)

A lei garante ao estudante com autismo incluído em classe comum de ensino regular, mediante comprovação de necessidade, um acompanhante especializado. E ainda prevê que a educação deverá ser individualizada, ou seja, deverá ser elaborado o Plano de Ensino Individualizado (PEI), de acordo com as necessidades e potencialidades do estudante, contendo as adaptações de materiais, conteúdos e avaliações a serem trabalhadas com esse estudante. (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma lei fundamental para garantir o direito à igualdade de oportunidades sem discriminação, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei também prevê o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte, à acessibilidade, à informação e à comunicação, à tecnologia assistiva, à participação na vida pública e política, à ciência e tecnologia, à justiça. (Brasil, 2015)

O Capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata do Direito à Educação, assegurando o direito a uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino à pessoa com deficiência com educação de qualidade e sem discriminação. Neste capítulo também é abordado a necessidade de um atendimento educacional especializado com adaptação dos currículos, formação de professores, oferta de profissionais de apoio escolar, garantia de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para apoiar o aprendizado.

Vários instrumentos legais garantem o acesso dos alunos com TEA às escolas regulares, no entanto quando se trata de permanência e aprendizagem ainda existem muitas dúvidas, quanto ao momento para ser incluído na escola regular, quais terapias, quais metodologias, quais recursos utilizar, entre outros. “Entretanto, não se definiu qual o melhor método ou metodologia para promover a aprendizagem do estudante com TEA, tendo em vista que correntes diversas buscam a melhor maneira de obter resultados positivos quanto a esse processo de aprendizagem e alfabetização desses indivíduos” (Silva, 2022, p. 32).

5. TECNOLOGIAS E RECURSOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

A Tecnologia Assistiva (TA) refere-se a um conjunto de artefatos disponibilizados para auxiliar as pessoas com necessidades especiais, incluindo recursos e serviços que proporcionam desenvolver habilidades funcionais promovendo uma vida com qualidade, independência e inclusão

(Bersch, 2013). O propósito das tecnologias assistivas é ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, o aprendizado e a integração social da família e da sociedade.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de julho de 2015, a tecnologia assistiva ou ajuda técnica é definida como:

> 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).

Barroso e Souza (2018) explica que as tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de pessoas com autismo, desde que sejam planejadas levando em consideração as necessidades individuais.

Entende-se que uma pessoa com TEA processa as informações com mais facilidade através do visual. As tecnologias digitais possuem diversificadas ferramentas visuais como imagens, vídeos e gráficos que possibilitam o aprendizado. Outro ponto destacado são as plataformas digitais que garantem o foco no conteúdo, devido a pessoa com autismo se sentir desconfortável ao interagir com outras pessoas. Outra característica do autismo é a dificuldade em compreender expressões faciais e variações no tom de voz, os feedbacks sensoriais das tecnologias podem ser diminuídos no intuito de promover a concentração do conteúdo.

A tecnologia assistiva também pode facilitar na escrita para aqueles que possuem dificuldades ou comprometimento no registro manual, suprindo suas necessidades com uso de teclados virtuais e/ou ferramentas de reconhecimento de voz.

Barroso e Souza (2018, p. 8) conclui que as tecnologias digitais oferecem diversos benefícios para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais para a pessoa com autismo. Ainda explica que esses benefícios promovem “maior autonomia, atenção, autorregulação e coordenação viso-motora, reduzindo assim comportamentos de agitação e movimentos disruptivos.”

A relação entre tecnologias digitais e aprendizagem de alunos com TEA envolve uma série de ferramentas que auxiliam tanto no processo de ensino quanto no desenvolvimento cognitivo desses alunos. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem recursos que facilitam a aquisição da escrita, leitura e comunicação, adaptando-se às necessidades específicas de cada estudante.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos e ferramentas digitais utilizadas para o processamento, armazenamento e

compartilhamento de informações. As TICs são constituídas por hardware (dispositivos periféricos como computadores, tablets, smartphones e impressoras), software (programas e aplicativos executados pelos hardwares), redes de telecomunicações (conecta os dispositivos permitindo a troca das informações) e os serviços digitais (plataformas e serviços com capacidade de armazenamento de informações). (Geraldi; Bizelli, 2017)

> A tecnologia tem transformado os processos e as práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento mediante inovações que têm modificado as formas de produção, distribuição, apropriação, representação, significação e interpretação da informação e do conhecimento. (Ribas, Ziviane, 2007, p. 50)

Geraldi e Buzelli (2017) explicam que as TICs vêm mudando os conceitos da sociedade, e a introdução das tecnologias no processo educacional tem a finalidade de melhorar os recursos midiáticos utilizados pelos professores em sala de aula. Modernizar a escola não significa apenas adquirir tecnologias para o ambiente, torna-se necessário fazer adaptações e mudanças na metodologia pedagógica.

De acordo com a pesquisa "Uso de jogos no processo inclusivo no ensino-aprendizagem: levantamento de estudos de 2014 a 2024" realizados por Souza e Hashizume (2024), o uso de plataformas digitais, jogos interativos e aplicativos específicos favorece a individualização do aprendizado, tornando o processo mais inclusivo e acessível. Esses recursos digitais, como softwares e jogos educativos, ajudam a reduzir as barreiras que alunos com TEA enfrentam no processo de alfabetização, incentivando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas de forma lúdica e interativa.

Além disso, os métodos de ensino baseados no uso de TICs promovem a comunicação visual e sonora, elementos essenciais para alunos que apresentam dificuldades na comunicação oral. Esses recursos permitem que os alunos explorem o conteúdo de maneira visual e prática, contribuindo para uma melhor assimilação dos conceitos e a superação de desafios no ambiente escolar.

5.1 ABC Autismo

O aplicativo ABC Autismo, desenvolvido por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), tem se mostrado uma poderosa ferramenta para ajudar crianças com TEA a aprender de forma lúdica e envolvente. Inspirado na metodologia TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), criada pela Universidade da Carolina do Norte (EUA), o aplicativo foi projetado para facilitar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais.

Com quatro níveis de dificuldade e 40 fases interativas, o ABC Autismo oferece atividades em português, inglês e espanhol, adaptadas às diferentes necessidades das crianças. A interface simples e intuitiva permite que professores, psicólogos e terapeutas utilizem o aplicativo tanto para estimular o aprendizado quanto para avaliar o progresso das crianças.

O impacto positivo é evidente: o ABC Autismo tem ajudado muitas crianças a superar os desafios da alfabetização e a desenvolver suas habilidades emocionais e cognitivas. Além disso, o aplicativo vem sendo amplamente adotado por escolas e profissionais, consolidando-se como uma ferramenta eficaz para promover uma educação inclusiva e acessível.

Ao unir tecnologia, ciência e sensibilidade, o ABC Autismo exemplifica como soluções digitais podem transformar a maneira como lidamos com o aprendizado de crianças com necessidades especiais, oferecendo suporte para que elas alcancem seu pleno potencial. Para os autores:

> A dinâmica alfabetizadora utilizada no aplicativo está devidamente representada através de níveis de complexidade diversos, visando auxiliar a criança autista a aprender de uma forma adaptada às suas necessidades, por meio de uma estratégia a partir da qual as unidades básicas da leitura são ensinadas ao individuo, de acordo com as premissas do programa TEACCH. (Farias; Silva; Cunha, 2014, p. 468)

A pesquisa também apontou que o aplicativo se destaca por oferecer suporte emocional às crianças ao utilizar elementos visuais que respeitam o ritmo e as necessidades individuais de cada uma. Esses resultados demonstram que o ABC Autismo não apenas promove o aprendizado, mas também reforça a importância de tecnologias educacionais inclusivas para crianças com TEA, impactando positivamente suas vidas e de suas famílias.

5.2 Brainy Mouse

Outro aplicativo identificado é o Brainy Mouse, que é um jogo educativo projetado para crianças com TEA, desenvolvido por especialistas em psicopedagogia e tecnologia educacional. Seu principal objetivo é estimular o aprendizado da leitura por meio de práticas lúdicas e significativas, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual e sensorial, e do engajamento nas atividades educativas. O aplicativo está disponível gratuitamente, tornando-se uma ferramenta acessível para pais, professores e terapeutas que buscam complementar o ensino de forma interativa.

No jogo, as crianças acompanham um personagem carismático, o "Ratinho Brainy", em desafios que envolvem o reconhecimento de letras, a formação de palavras e a associação de sons e imagens. Essa abordagem torna o aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades específicas

das crianças com TEA, respeitando o ritmo individual e promovendo a autonomia no processo educacional.

Além dos benefícios cognitivos e motores, o Brainy Mouse demonstrou potencial para fortalecer a autonomia e a autoestima das crianças, incentivando-as a explorar e concluir as atividades de forma independente. A combinação de diversão e aprendizado ajuda a reduzir barreiras emocionais que podem dificultar o progresso educacional de crianças com TEA.

De acordo com Lemos (2018):

> O projeto pensado em Brainy Mouse objetiva desenvolver o estímulo visual e motor; estimular a coordenação motora fina, ritmo, continuação de movimento, integração visual e sensorial. O jogo também agrega diversos recursos para auxiliar as crianças a desenvolverem autonomia, pela leitura e escrita. Um deles é o "rato amigo", que estimula o envolvimento do outro para o brincar, e instaura um processo de reconhecimento por similaridade à outra personagem vista em desenho animado. (Lemos, 2018, p. 1062)

Já os jogos Escola Games, Jogos da Escola e SmartKids, são plataformas online gratuitas amplamente utilizadas para promover o aprendizado de crianças de diferentes idades, incluindo aquelas com TEA. Esses recursos destacam-se por oferecer uma abordagem divertida e interativa, voltada para o desenvolvimento de habilidades como associação de letras com figuras e palavras, raciocínio lógico, e atividades relacionadas a palavras e sílabas.

Portanto, tais jogos demonstram o potencial das tecnologias digitais na criação de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Franke (2018) ao estudar esses jogos em 2018, conclui que a "alfabetização, dentro do nível que cada um necessitava, foi alcançada com sucesso, de forma satisfatória e amplamente ao gosto dos educandos, tornando as aulas dinâmicas, alegres e de plena aceitação" (Franke, 2018, p. 13). O autor enfatiza que as tecnologias devem ser utilizadas sob orientação de um professor, levando o aluno a construir o seu conhecimento de forma dinâmica e interativa, tornando a aprendizagem atrativa para a criança.

5.3 Sistema SCALA

O sistema SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Alunos) é um software gratuito desenvolvido pelo grupo de pesquisas TEIAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu objetivo é oferecer ferramentas e estratégias que facilitem a comunicação oral e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O aplicativo permite "a construção de pranchas de comunicação, contando com recursos de sintetização de voz, gravação de áudio, legenda e animação de ações" (Passerino; Avila; Bez, 2010, p. 4). O sistema SCALA,

> tem um programa de computador composto por três módulos: prancha, narrativas virtuais e comunicação livre. No módulo prancha é possível construir pranchas de comunicação, no módulo narrativas visuais pode-se preparar histórias e no módulo de comunicação livre se dá a conversação através de um chat. Além de funcionalidades comuns entre os aplicativos tais como: importar imagens, editar sons, salvar, exportar, e gerenciar os diferentes arquivos gerados pelo sistema, cada módulo possui funcionalidades específicas (Passerino; Bez; Vicari, 2013, p. 622).

A capacidade de personalização do software permite que ele seja adaptado às necessidades específicas de cada criança, tornando-o um recurso valioso para professores e terapeutas.

5.4 Matraquinha

O Matraquinha é um software brasileiro desenvolvido por uma startup focada na criação de tecnologias voltadas para a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Seu objetivo é oferecer ferramentas que possibilitem uma comunicação mais eficiente e acessível para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O programa utiliza abordagens lúdicas e interativas para estimular o desenvolvimento cognitivo, perceptivo visual e as habilidades de comunicação dos usuários.

Quadro 1: Características e recursos do aplicativo Matraquinha.

Características e recursos	Aplicativo Matraquinha
Preço	Gratuito
Criação	Wagner Yamuto
Última atualização	20 de janeiro de 2020
Sistema operacional	Androide IOS
Idiomas	Português-inglês
Imagens	Sim
Som	Sim
MB	38,6
Habilidades desenvolvidas	Comunicação alternativa para ajudar crianças e adolescentes com autismo a transmitirem seus desejos, sentimentos e necessidades.
Classificação indicativa	4+
Categoria	utilidades

Fonte: Aragão; Bottentuit Júnior (2020, p. 13)

O Matraquinha é uma ferramenta inovadora que transforma a maneira como crianças e adolescentes com TEA se comunicam e aprendem. Com uma abordagem lúdica e interativa, o software torna a comunicação mais simples e divertida, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Mais do que um recurso tecnológico, o Matraquinha é um apoio valioso para pais, professores e terapeutas, ajudando a criar um ambiente inclusivo e promovendo o engajamento das crianças de forma significativa. Ele não apenas facilita o dia a dia, mas também contribui para que cada criança explore seu potencial ao máximo, de forma acessível e personalizada.

Aragão; Bottentuit Júnior (2020), ao pesquisar as contribuições desse aplicativo para pessoas com TEA, verificou que:

> Tal aplicativo constitui-se como um jogo educativo, composto por figuras que contribuem para a percepção, identificação e reconhecimento de emoções, necessidades, alimentação, atividades recreativas, sentimentos, saudações, animais, vogais/alfabeto, lugares, números e partes da escola. Seu funcionamento é bem simples: a comunicação das crianças é feita através de figuras e que, ao serem clicadas, fazem com que uma voz reproduza o que a criança deseja transmitir, ou seja, todas as figuras são ligadas ao som das palavras. As figuras são de fácil compreensão, sempre ligadas às situações do cotidiano da criança. Igualmente importante, há nele uma aba com os parceiros participantes, que trazem um link que direciona às plataformas de revistas onde podem ser feitas leituras de diversos materiais correspondentes à temática do autismo (Aragão; Bottentuit Júnior, 2020, p. 12-13).

Para os autores, é um aplicativo que além de minimizar o déficit nas habilidades de socialização e comunicação, nas dificuldades de mudanças de rotina, auxilia na aprendizagem visto a possibilidade de desenvolver metodologias utilizando o som com a imagem.

Silva (2022), em sua tese de doutorado, pesquisou o Livox que é um aplicativo digital, pago, que utiliza pranchas de comunicação alternativa, com cartões de imagens, palavras, textos escritos, sons, permitindo a comunicação ou utilização para aprendizagem com associação de imagens a palavras, adaptação a necessidades individuais entre outros.

Para a autora, o aplicativo "proporciona ao educador a liberdade de inserir diversas atividades de acordo com sua concepção de ensino, podendo valer-se do método de ensino que contemple sua proposta de alfabetização, bem como atendendo ao perfil e singularidades de cada estudante" (Silva, 2022, p. 312). Ou seja, é possível que o professor utilize a criatividade e tenha liberdade para planejar as atividades incluídas no programa a partir da metodologia que julgar adequada ao aluno.

Segundo Silva (2022), é imprescindível que o professor conheça a etapa da aprendizagem que o aluno esteja e, também, o programa para poder explorá-lo e usá-lo em todos os seus recursos, tantos nas potencialidades quanto nas fragilidades que foram identificadas como: impossibilidade de "movimentação ou animação, minimizando assim as possibilidades de entretenimento e

engajamento do usuário, o que pode reduzir o sucesso na garantia de aprendizagens" (Silva, 2022, p. 313), ainda a rapidez que o cartão volta ao tamanho inicial, prejudicando a leitura do texto, e ainda as imagens não se assemelham a realidade. Pela forma singular de pensar da criança com TEA, as imagens precisam ser suportes visuais para transmitir informação de fácil compreensão e associação com o dia a dia, pois essa tecnologia é uma ferramenta capaz de potencializar o processo de comunicação, interação e aprendizagem.

5.5 Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – PECs

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um conjunto de métodos e tecnologias que auxiliam pessoas com dificuldade na comunicação a interagir e se expressar de forma clara e objetiva.

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras - PECs, é um método de Comunicação Alternativa e Aumentativa para ensinar crianças, principalmente, com dificuldades na fala e linguagem, através da troca de imagens a criança irá desenvolver a sua comunicação. Esse método foi criado em 1985 pela fonoaudióloga Lori Frost e pelo seu colega de trabalho, o psicólogo Andy Bondy na cidade de Delaware nos Estados Unidos.

O PECs é baseado na teoria de Skinner, "o qual defende a teoria de que as atividades e atitudes que são motivadas e incentivadas positivamente tendem a acontecer novamente." (Mezzomo, p. 7, 2014)

Segundo Frost (2002), esse método PECs deve ser preparado antecipadamente, entrevistando a família da criança para conhecer os gostos e hábitos diários para então preparar as figuras que representam objetos, lugares, ações ou conceitos. O método tem seis fases, que devem ser seguidas conforme o progresso da criança, inicialmente, começa com a troca de uma figura por um item desejado e segue até a capacidade da construção de frases pela criança.

> a) FASE 1: Intercâmbio Físico. Geralmente realizado por dois profissionais que irão iniciar a troca de figuras e repetir várias vezes que se a criança quer água, ela deve trocar a figura do copo com água pelo objeto copo com água.
> b) FASE 2: Desenvolvimento espontâneo. Quando os profissionais vão provocar a criança a fazer a troca espontaneamente. Por exemplo: se está na hora da criança comer, os profissionais podem pegar o alimento, brincar com ele, comer um pedaço, dizer ou fazer expressão de que é gostoso até que a criança tome espontaneamente a atitude de pegar a figura e trocar pelo alimento;
> c) FASE 3:A e B Discriminação de figuras. Nesta fase escolhe-se duas figuras, uma que a criança goste muito e outra que ela não goste, a fim de reforçar o desejo da escolha, supondo-se que a criança opte pela figura que represente seu desejo no momento. Deve-se repetir o processo com várias opções de figuras semelhantes para treinar as escolhas, com até 10 resultados positivos de troca reforçando assim a preferência da criança;
> d) FASE 4: Estrutura da Oração. Onde a criança vai interagir colocando várias figuras em uma tira. Pode-se utilizar um livro como estímulo onde aparecem as figuras de desejo e o

> objetivo é que a criança tome a atitude de colocar a figura do que quer nesta tira até formar uma sequência de figuras e entregar ao seu interlocutor. Exemplo: quero tomar água, comer e brincar. Ela irá colocar a figura da água, da comida e da brincadeira;
> e) FASE 5: Resposta "O que queres", o aluno solicita os objetos para responder a frase que a professora colocar no quadro comunicativo "EU QUERO" a fim de iniciar a sua expressão espontânea da comunicação por troca de figuras;
> f) FASE 6: Respostas espontâneas. Fase em que o aluno responderá espontaneamente a perguntas de "O que quero" "O que eu tenho" e "O que eu vejo". Sendo importante as perguntas serem feitas de maneira apropriada e treinada com o professor, mesmo quando forem realizadas de forma aleatórias (FROST, 2002, p,68-80)

Com o tempo as figuras devem ser trocadas e acrescentadas conforme a necessidade e capacidade do processo de desenvolvimento da criança. O método PECs é considerado de baixo custo devido a confecção própria do material pelo profissional. As figuras devem ser preparadas de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

5.6 Método TEACCH

O método *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH)*, em português, significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação, é globalmente reconhecido na educação de indivíduos com autismo. Desenvolvido por Eric Schopler na década de 1970 na Universidade da Carolina do Norte, o método TEACCH se destaca por seu enfoque estruturado e individualizado.

Segundo Passerino e Bez (2015), ao contrário do método PECs que utiliza recursos visuais como ferramenta de comunicação, no método TEACCH esses recursos são utilizados para estruturar as atividades e as rotinas diárias do indivíduo com autismo.

O método TEACCH é elaborado a partir dos interesses, necessidades e capacidades de cada pessoa de forma individualizada, com flexibilidade para novas adaptações. Passerino e Bez (2015) destaca que a organização do espaço e do tempo devem ser visualmente estruturados e com os objetivos estabelecidos de forma clara permitindo facilitar o processo de ensino aprendizagem do estudante.

De acordo com Rissato (2022), o método TEACCH usa uma avaliação conhecida como PEP-R — Perfil Psicoeducacional Revisado, a partir dessa avaliação é identificado os interesses, as necessidades e as capacidades da criança com autismo, são avaliadas as áreas da cognição, motora, linguagem e socialização. Com as informações obtidas são elaboradas estratégias de atendimento individualizado para desenvolver as habilidades da criança.

Leon (2017) confirma que o método TEACCH assemelha-se a um método científico. A primeira etapa observa-se o comportamento da criança, com as informações cria-se hipóteses em

relação ao objeto de estudo, baseado nas hipóteses são planejadas as intervenções, constroem-se os materiais adaptados a necessidade da criança e por fim aplica-se a técnica selecionada.

Portanto, além das tecnologias físicas e da infraestrutura necessária, os sistemas de ensino precisam inovar seus currículos, tornando-os flexíveis para a inclusão de novos conteúdos. É essencial que se adaptem às demandas atuais da educação, promovendo a formação continuada que atenda às necessidades escolares e estimulando o uso das tecnologias como ferramentas de ensino. Isso contribui para democratizar o acesso à educação e cria um significado para o saber do educador.

5.7 EDUKITO: ambiente de inclusão digital

O EDUKITO é um ambiente digital de aprendizagem com o objetivo de atender as necessidades de pessoas com TEA, com ações mediadoras, através de Projetos de Aprendizagem seguindo a concepção epistemológica embasada na Teoria Sócio-histórica proporciona oportunidades de aprendizagem personalizadas que atendam às necessidades específicas do aluno com autismo. “O ambiente EDUKITO, foi inspirado no ambiente de Educação a Distância TELEDUC, desenvolvido pelo NIED/Unicamp” (Passerino, 2005, p. 118).

As ferramentas digitais auxiliam na interação social, e o EDUKITO possui plataformas que facilitam nessa interação social, contribuindo para a suas capacidades cognitivas e sociais. Planejado para que Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) possam interagir e participar, propiciando a inclusão e a acessibilidade digital dos mesmos (Passerino, 2005).

> A estrutura do EDUKITO tem, como elemento central, a ferramenta que cria e disponibiliza **Projetos.** Para apoiar a organização do trabalho, foi criada a ferramenta Agenda. É ali que são publicadas as propostas de trabalho para um determinado projeto. A comunicação entre os participantes e o compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos são pontos centrais no desenvolvimento de projetos e por isso são apoiados por ferramentas de comunicação e de colaboração como o Correio, Grupos, Recados, Diários, Bate-papo etc. (Passerino, 2005, p. 120)

O ambiente digital foi elaborado e organizado com simplicidade, com textos para os alfabetizados e desenhos para os não alfabetizados, com pouca poluição visual para evitar distrações e com fonte grande para facilitar a leitura pelo aluno. (Passerino, 2005)

O ambiente digital de aprendizagem está centrado no aluno e nas suas necessidades. O EDUKITO demonstra como o ambiente digital pode ser um aliado no processo de aprendizagem e interação social, promovendo a autonomia do sujeito.

O uso dessas tecnologias, quando combinado com metodologias pedagógicas adequadas, oferecem aos educadores a possibilidade de adaptar suas estratégias, garantindo que a aprendizagem

ocorra de forma inclusiva e eficaz, especialmente em ambientes que exigem maior atenção ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos alunos com TEA.

5.8 Lina Educa

O Lina Educa é um software desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como parte de um trabalho de conclusão de curso em Design Gráfico. Disponível gratuitamente para download, o aplicativo é projetado com animações gráficas e uma linguagem simples, permitindo que as crianças interajam de forma acessível e intuitiva. O Lina Educa facilita o aprendizado ao promover a associação de imagens, sons e palavras, além de ajudar as crianças com TEA nas atividades diárias, como organização e rotina.

O software é estruturado em dois ambientes: o ambiente do educador e o ambiente da criança. O ambiente do educador permite o planejamento e a organização das atividades pedagógicas e diárias da criança, incluindo a seleção de atividades de alfabetização e tarefas relacionadas à vida cotidiana. Cavalcanti e Carvalho (2021) destacam que essa funcionalidade facilita a personalização das tarefas de acordo com as necessidades individuais de cada criança, proporcionando um aprendizado mais efetivo.

Já o ambiente da criança foi projetado para ser simples e envolvente, oferecendo recursos que permitem a impressão de imagens e o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da associação de sons e palavras com as imagens. Esse formato não só facilita a alfabetização, mas também melhora a compreensão e a memória visual, aspectos essenciais para o desenvolvimento de crianças com TEA.

A pesquisa de Cavalcanti e Carvalho (2021) sobre o Lina Educa revelou que o software pode ser uma ferramenta eficaz no apoio ao aprendizado inclusivo de crianças com TEA. Ao utilizar o software, as crianças demonstraram maior envolvimento e interação com o conteúdo, com avanços nas habilidades de comunicação, leitura e escrita. O uso de tecnologia assistiva, como o Lina Educa, foi apontado como uma estratégia importante para superar as barreiras de comunicação, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais acessível e personalizada.

Além disso, a pesquisa reforça a importância de planejar pedagogicamente o uso dessas tecnologias, garantindo que sejam integradas de maneira eficaz ao processo de ensino e aprendizagem. Com um planejamento adequado, o Lina Educa pode se tornar uma ferramenta poderosa para a inclusão educacional, especialmente para crianças que necessitam de suporte adicional devido ao TEA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia se mostra revolucionária em diversos setores, no que diz respeito a processos de ensino aprendizagem de pessoas dentro do espectro do autismo, possibilita inúmeras alternativas transformadoras. Os resultados indicam que a utilização de tecnologias no contexto da educação de indivíduos com TEA é extremamente relevante, desempenhando um papel fundamental no seu desenvolvimento.

Essas tecnologias impactarão significativamente na aquisição de conhecimento e habilidades sociais, além de permitirem o favorecimento do desenvolvimento cognitivo. A tecnologia tem a capacidade de complementar e melhorar a qualidade do ensino, contribuindo para uma comunicação mais eficaz. Assim, a implementação de novas tecnologias é essencial, pois traz vantagens significativas na aprendizagem e no desenvolvimento integral, abrangendo áreas sociais, culturais, emocionais e afetivas.

Importante ressaltar, o papel da intervenção dos professores com capacitação e a adoção de métodos pedagógicos com qualidade, pois a tecnologia potencializa de forma promissora a alfabetização de crianças com TEA, mas o suporte e a interação com outras tecnologias continuam sendo fundamentais.

Um dos benefícios da inserção de tecnologias assistivas no processo de alfabetização de uma criança com autismo é a acessibilidade, o acesso aos conteúdos através das plataformas, programas e jogos interativos favorecem no desenvolvimento do raciocínio, comunicação e criatividade. As tecnologias contribuem para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que a criança desenvolva suas habilidades de forma mais independente.

Ainda preenchem um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento de estudantes com diferentes graus de autismo, proporcionando ferramentas que facilitam a comunicação, a aprendizagem e a integração social. O uso de tecnologias assistivas adaptadas para as particularidades de cada indivíduo contribuem para a superação de barreiras que esses estudantes enfrentam no ambiente educacional, como a comunicação e aprendizagem.

As tecnologias assistivas contribuem significativamente na qualidade do ensino, oferecendo meios para os estudantes com seus diferentes tipos de necessidades, incluindo deficiências físicas, cognitivas e sensoriais, promovendo acessibilidade ao currículo e participando das atividades escolares.

Encontramos poucos estudos sobre como utilizar a tecnologia assistiva no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. Portanto, espera-se que pesquisas futuras deem

ênfase à capacitação de professores no uso dessas ferramentas tecnológicas, inclusive na adaptação e integração do currículo na prática escolar.

Sobre as tecnologias no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, encontramos resultados afincados nos benefícios das tecnologias para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais. Dentre os benefícios ressaltamos, a apropriação das ferramentas digitais para desenvolver a autonomia, atenção e autorregulação, reduzindo assim comportamentos de agitação e movimentos disruptivos nas crianças.

7. 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 /documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ARAGÃO, M. C. M.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.. Transtorno do espectro autista e tecnologia: contribuições do aplicativo Matraquinha. **Revista Espacios**. Vol. 41.2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n39/a20v41n39p02.pdf>. Acesso em 28 set. 2024.

BARANEK, G. T. Epidemology and diagnosis of autism spectrum disorders. In: **The Handbook of Autism: A Guide for Parents and Professionals**. New York: Wiley, 2002.

BARROSO, D. A. SOUZA, A. R. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. In: Educação e Tecnologias: Pesquisa e Produção de Conhecimento. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156>. Acesso em: 07 set. 2024.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

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. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Scala: Tecnologia assistiva de comunicação alternativa. **Gamepad IV** - Seminário de Games e Tecnologia. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/eb56fa2f-339b-4896-b55e-0c658b1a0c35/Scala%20%20Tecnologia%20Assistiva%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Alternativa.pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

CAVALCANTI, R. S.; CARVALHO, L. A. Ferramentas educacionais digitais para crianças autistas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/18823/16790/232142>. Acesso em: 12 set. 2024.

FARIAS, E. B.; SILVA, L. W. C.; CUNHA, M. X. C. ABC AUTISMO: Um aplicativo móvel para auxiliar na alfabetização de crianças com autismo baseado no Programa TEACCH. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI), 10, 2014, Londrina. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. p. 458-469. DOI: https://doi.org/10.5753/sbsi.2014.6136. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsi/article/view/6136/6034> Acesso em: 12 out. 2024.

FRANKE, J. T. **Uso de tecnologias na alfabetização de autistas.** 2018, 15. Especialização em Mídias na Educação. UFSM, Cachoeira do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16666/TCCE_ME_EaD_2018_FRANKE_JACIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 out. 2024.

FREITAS, J. A.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, P. L. Educação inclusiva e educação especial: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 45-60, 2021.

FROST, L. **The Picture Exchange Communication System:** Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Estados Unidos: Pyramid Educational Consultants, 2002.

GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i18.9379. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>. Acesso em: 12 out. 2024.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo.** São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

KLEIN, R. R. A inclusão escolar na perspectiva da educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.** v. 1, n. 2, 2010. Disponível em:<https://revistas.marilia.unesp.br/> Acesso em: 7 set. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEMOS, L. Brainy Mouse: seus desafios e práticas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS) São Paulo, Brasil. XVII **SBGames** – Foz do Iguaçu – PR – Brazil, October 29th – November 1st, 2018. p. 1055 - 1063. Disponível em: <https://sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/185447.pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

LEON, V. C. **Estratégias de comunicação alternativa preconizadas pelo TEACCH®**: experiência clínica (livro eletrônico). São Paulo: Memnon, 2017.

MEZZOMO, S. Implantação do Método Pecs – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras em Criança com Síndrome de Angelman. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor. **Cadernos PDE**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_edespecial_artigo_suzana_mezzomo.pdf> Acesso em: 25 jul. 2024.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudos dos processos de interação social e mediação.** 2005. 317. Tese de Doutorado em Informática na Educação. UFGRS, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf> Acesso em: 09 set. 2024.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI. R. M. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 619-638, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475/pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

PASSERINO, L. M.; AVILA, B. G.; BEZ, M. R. SCALA: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2010. DOI: 10.22456/1679-1916.15224. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15224/8987> Acesso em: 12 out. 2024.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (Org). **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala (recurso eletrônico).** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Comunicao_alternativa_SCALA_PDF.pdf> Acesso em: 09 set. 2024.

RIBAS, C. ZIVIANI, P. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva**. Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3, set./dez. 2007, p. 47-57. Disponível em: < https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/638/1614> Acesso em: 20 jul. 2024.

RISSATO, H. **A importância do método TEACCH para o desenvolvimento da criança com autismo.** Genial Care, 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/metodo-TEACCH-para-o-desenvolvimento-da-crianca-com-autismo/> Acesso em: 19 jul. 2024.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO: Revista da Educação Especial**, ano I, nº 01, outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, J. A. **Um estudo semiótico do aplicativo digital Livox:** mediação e alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. 2022. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem. Doutorado em Ciências da linguagem, Recife 2022. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1755>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, J.; AMARAL, M. Estudos sobre a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 7 set. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do espectro do autismo. **Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento.** Manual de Orientação, nº 5, Abril de 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf> Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, V. P.; HASHIZUME, C. M. Uso de jogos no processo inclusivo de ensino-aprendizagem: levantamento de estudos de 2014 a 2024. V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2024, Paraíba. **Anais do V CINTEDI**... Campina Grande: Realize Editora, 12 a 14 de junho, 2024. ISSN: 2359-2915 Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108616> Acesso em: 18 jul. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION AND DIVERSITY: GAMES AND PLAY AS LITERACY AND LITERACY TOOLS FOR CHILDREN WITH ASD IN EARLY EARLY EDUCATION

Galláxia Lúcia Silva Barreto[1]
Luci Carlos de Andrade[2]

RESUMO

O estudo propõe reafirmar que atividades lúdicas, com regras estruturadas e elementos visuais claros, são ferramentas eficazes para a alfabetização inclusiva. A investigação parte da premissa que a Educação Infantil desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo a alfabetização e o letramento fundamentais, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão na educação visa garantir acesso igualitário ao aprendizado, com adaptação de metodologias e ambientes para atender às necessidades específicas, como o uso de jogos e brincadeiras. Estas práticas lúdicas, conforme Vygotsky (1998), facilitam o aprendizado significativo e prazeroso, promovendo habilidades sociais e cognitivas em crianças com TEA. Mediante tais afirmações a presente pesquisa busca investigar e explorar a eficácia dos jogos para alfabetização de crianças com TEA, promovendo inclusão e diversidade através de estratégias pedagógicas que integram o lúdico. A metodologia empregada inclui uma revisão de literatura com análise de artigos e estudos sobre estratégias lúdicas na alfabetização de crianças com necessidades especiais, visando identificar práticas que se destacam pela eficácia no ensino de habilidades de leitura e escrita. Os resultados sugerem que o uso de jogos e brincadeiras favorece a inclusão e o desenvolvimento integral dessas crianças, incentivando a participação ativa, a socialização e o engajamento com o conteúdo.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

[1] Pós-graduanda em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, gallaxiab@gmail.com.
[2] Doutorado em Educação. UFMS. luci.carlos@ufms.br

ABSTRACT

The study proposes to reaffirm that playful activities, with structured rules and clear visual elements, are effective tools for inclusive literacy. The investigation is based on the premise that Early Childhood Education plays a crucial role in the cognitive, social and emotional development of children, with literacy and literacy being fundamental, especially for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusion in education aims to guarantee equal access to learning, with adaptation of methodologies and environments to meet specific needs, such as the use of games and games. These playful practices, according to Vygotsky (1998), facilitate meaningful and pleasurable learning, promoting social and cognitive skills in children with ASD. Based on these statements, this research seeks to investigate and explore the effectiveness of literacy games for children with ASD, promoting inclusion and diversity through pedagogical strategies that integrate play. The methodology used includes a literature review with analysis of articles and studies on playful strategies in literacy training for children with special needs, aiming to identify practices that stand out for their effectiveness in teaching reading and writing skills. The results suggest that the use of games and games favors the inclusion and integral development of these children, encouraging active participation, socialization and engagement with the content.

Keywords: Games and Play. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, servindo como base para a aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são processos fundamentais, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente enfrentam desafios únicos em seu desenvolvimento e interação social. As variações existentes nas salas de aula, que inclui crianças com diferentes habilidades e necessidades, exige a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes.

A inclusão na educação visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições individuais, tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizado. Para crianças com TEA, isso significa adaptar o ambiente e as metodologias de ensino para atender às suas necessidades específicas. O uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas tem se mostrado particularmente eficaz nesse contexto. Essas atividades lúdicas podem facilitar a alfabetização e o letramento ao trazendo um ambiente de aprendizagem envolvente e adaptado às diferentes formas de interação e comunicação das crianças com TEA.

Jogos e brincadeiras são intrínsecos ao desenvolvimento infantil e desempenham um papel vital na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o lúdico é essencial para o desenvolvimento cognitivo, permitindo que as crianças internalizem conceitos de maneira significativa e prazerosa. Para crianças com TEA, jogos estruturados e atividades lúdicas podem ajudar a melhorar habilidades

sociais, comunicativas e cognitivas, além de promover o engajamento e a motivação para a aprendizagem.

É válido mencionar que metodologias lúdicas não apenas facilitam a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Ferreira, 2020). Atividades lúdicas adaptadas para crianças com TEA podem incluir elementos visuais claros, regras estruturadas e oportunidades para interações sociais positivas, contribuindo para um ambiente de aprendizado inclusivo e diversificado.

Em atenção à estas questões busca-se nestes estudos investigar como jogos e brincadeiras podem ser utilizados como ferramentas eficazes de alfabetização e letramento para crianças com TEA na Educação Infantil, com foco na promoção da inclusão e da diversidade. Através de uma revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas, a pesquisa propõe identificar estratégias que integrem o lúdico de maneira inclusiva e eficaz, oferecendo subsídios teóricos e práticos para educadores.

Em síntese, a estrutura desta pesquisa foi organizada de modo a abordar os principais aspectos que fundamentam o uso de jogos e brincadeiras na alfabetização e letramento de crianças com TEA. Inicialmente, serão discutidos os conceitos teóricos que sustentam o processo de alfabetização e letramento, assim como as especificidades do desenvolvimento infantil em crianças com TEA.

Em seguida, o estudo examinará a importância da inclusão e diversidade na Educação Infantil, com ênfase nas metodologias pedagógicas adaptadas. Posteriormente, a análise abordará como os jogos e as brincadeiras podem ser implementados de forma prática e eficaz para promover habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Por fim, a pesquisa apresentará sugestões e recomendações para educadores, com base nas conclusões obtidas, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e adaptados às necessidades de todas as crianças, promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

2. A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A importância da inclusão na Educação Infantil é amplamente reconhecida e sustentada por legislações e políticas públicas, que buscam assegurar que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é dever do Estado, da família e da sociedade garantir a inclusão plena das pessoas com deficiência, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa inclusão demanda estratégias pedagógicas

que respeitem suas particularidades e promovam sua integração social e educacional.

A inclusão educacional vai além do simples acesso à escola; ela envolve a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas para que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou condições, possam participar plenamente do processo de aprendizagem. Segundo Ferreira (2020), a aplicação de metodologias lúdicas na Educação Infantil não só facilita a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Ao utilizar jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas, os educadores podem criar um ambiente onde a diversidade é valorizada e cada criança pode aprender no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais. Essas atividades lúdicas devem ser planejadas para incluir todas as crianças, oferecendo diferentes níveis de complexidade e formas de participação. Jogos cooperativos, por exemplo, incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, enquanto jogos competitivos podem ser adaptados para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de experimentar sucesso e reconhecimento.

A inclusão escolar é um desafio contemporâneo que demanda das instituições de ensino um compromisso renovado com a diversidade. Promover a inclusão vai além de adaptar o espaço físico ou de criar políticas superficiais de acolhimento; trata-se de transformar as práticas pedagógicas e o próprio ambiente escolar para que possam atender a cada aluno de maneira integral e respeitosa.

Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), propõe uma visão de educação que transcende a simples transmissão de conhecimento e se orienta para a criação de condições que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 39), o autor sublinha a importância de uma prática pedagógica que não coloque o professor como detentor exclusivo do saber, mas como facilitador que estimula o aluno a pensar, questionar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, a inclusão ganha uma dimensão profunda e democrática: ao invés de apenas integrar os alunos no ambiente escolar, a verdadeira inclusão, conforme Freire (1996), permite ao educando ser protagonista de sua própria aprendizagem. Esta perspectiva implica o respeito às individualidades, à diversidade cultural e às diferentes capacidades dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Bem como, este educador convida educadores a refletirem sobre seu papel como agentes de transformação social, promovendo uma educação inclusiva e dialógica, onde o aluno não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo, contribuindo com seu repertório e vivências para o ambiente educativo.

Na prática, a abordagem freiriana requer um compromisso ético dos educadores, que devem

ser abertos ao diálogo e ao reconhecimento das múltiplas realidades presentes na sala de aula. Este modelo de educação inclusiva reforça a ideia de que todos têm algo a aprender e a ensinar, fortalecendo o desenvolvimento integral dos educandos e promovendo uma formação cidadã. Destarte, Freire defende que a educação deve ser um ato político e transformador, cujo objetivo maior é contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a diversidade e as diferenças são acolhidas como riquezas que potencializam o aprendizado coletivo.

Segundo Mantoan (2006), "A inclusão exige uma mudança nas práticas pedagógicas, no currículo e, principalmente, nas atitudes dos professores e da equipe escolar para que se adaptem às necessidades e potencialidades de cada aluno" (p. 102). Esse processo de adaptação requer uma postura ativa e reflexiva de todos os envolvidos na educação, pois, ao incorporar práticas inclusivas, a escola passa a ser um ambiente mais justo e equitativo, onde cada estudante, independentemente de suas condições, é visto em sua singularidade.

Para que essa transformação aconteça, é necessário que os professores e gestores escolares desenvolvam uma consciência inclusiva, pautada no reconhecimento das diferenças individuais como algo positivo e enriquecedor para o ambiente escolar. Além disso, a construção de um currículo flexível, que permita diferentes caminhos de aprendizado, é essencial para oferecer oportunidades reais a todos os alunos.

Ao adotar uma prática pedagógica que valorize as particularidades de cada indivíduo, a escola se torna um espaço acolhedor e promotor de desenvolvimento, onde todos os alunos podem alcançar seu pleno potencial. A inclusão, não é apenas um conceito, mas uma prática que exige ação, comprometimento e, acima de tudo, uma visão de educação que respeita e valoriza a diversidade como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Para a inserir crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é uma prática que vai além de atender aos direitos individuais; ela contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Quando uma escola promove a inclusão, todos os alunos se beneficiam, pois aprendem a valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia e compreensão. Como aponta Cunha (2014), "A inclusão de crianças com autismo na escola contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito às diferenças, preparando os alunos para conviver em uma sociedade diversa e plural" (p. 143).

A presença de alunos com autismo em salas de aula regulares permite que seus colegas de classe tenham a oportunidade de interagir com a diversidade desde cedo, o que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e solidários. Esse convívio é essencial para que os estudantes compreendam que as diferenças fazem parte da realidade social e que todos têm valor e contribuições a oferecer, independentemente de suas particularidades.

Para que essa inclusão seja eficaz, as escolas devem adotar práticas pedagógicas adaptadas e capacitar seus professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA. Essa preparação permite que o ambiente escolar se torne verdadeiramente acolhedor, beneficiando não apenas os alunos com autismo, mas toda a comunidade escolar, que passa a enxergar as diferenças como uma riqueza. Portanto, a inclusão de crianças com autismo é fundamental para construir uma escola que respeite a pluralidade humana e prepare seus alunos para um futuro onde a diversidade seja reconhecida e valorizada, transformando a sociedade em um espaço mais compreensivo e acolhedor para todos.

A inclusão na Educação Infantil é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as suas diferenças. Mais do que assegurar a presença física na escola, a verdadeira inclusão envolve a adaptação de metodologias e do ambiente escolar para acolher e estimular cada aluno de maneira personalizada. Essa abordagem promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, incentivando a empatia e a cooperação entre as crianças. Ao criar um espaço onde a diversidade é respeitada, a escola se torna um local em que todos podem crescer, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva desde a infância.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas poderosas para a alfabetização e o letramento, especialmente quando usados com foco na inclusão. Essas atividades lúdicas permitem que as crianças aprendam de forma dinâmica e prazerosa, respeitando o ritmo de cada uma e promovendo a interação entre colegas de diferentes perfis e habilidades. Os jogos incentivam o trabalho em equipe, estimulam a criatividade e o uso da linguagem, facilitando o aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita. Quando adaptados para serem inclusivos, esses recursos pedagógicos permitem que todas as crianças participem e se sintam valorizadas, fortalecendo o seu desenvolvimento cognitivo e social em um ambiente que celebra a diversidade.

2.1 A Inclusão na Educação Infantil com Foco nas Crianças com TEA

A inclusão na Educação Infantil é um princípio central nas políticas públicas educacionais e visa promover o acesso equitativo a uma educação de qualidade para todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Lei Brasileira De Inclusão (LEI Nº 13.146/2015), a educação deve garantir o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento, independentemente das condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, assegurando o acolhimento e o respeito às diferenças individuais. Esse direito é fundamental para crianças com TEA, que apresentam particularidades no desenvolvimento social, comunicativo e

cognitivo, e exige que as instituições adaptem suas práticas pedagógicas para incluir e engajar esses alunos de forma efetiva.

A inclusão de crianças com TEA exige mais do que a presença física na sala de aula; demanda mudanças estruturais e pedagógicas que possibilitem a participação ativa e significativa de cada criança no processo de aprendizagem. Molica (2021), ressalta que a verdadeira inclusão requer um ambiente escolar flexível e acolhedor, onde as práticas pedagógicas são planejadas para atender às necessidades específicas dos alunos, permitindo que eles avancem em seu próprio ritmo e respeitando suas individualidades. Esse ambiente inclusivo é essencial para que as crianças com TEA desenvolvam suas habilidades em um contexto que respeita e valoriza suas potencialidades.

A professora e pesquisadora Emília Ferreiro, também enfatiza a importância de se adaptar as metodologias de ensino para alcançar todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Para ela, a alfabetização e o letramento devem ser processos acessíveis a todos, respeitando as particularidades de cada aluno e favorecendo um ambiente onde o aprendizado ocorre de maneira inclusiva e prazerosa. Ferreiro (1985), afirma que a inclusão é um fator essencial para o sucesso educacional, pois permite que as crianças se sintam pertencentes ao grupo e incentivadas a participar ativamente das atividades propostas.

A prática inclusiva vai além de adaptações físicas; ela implica no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas. Giroto e Molica (2021), destacam que, no contexto do TEA, o ambiente de aprendizado deve incorporar metodologias lúdicas que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento social, elementos que são desafiadores para muitas crianças com autismo. A criação de atividades que estimulem a interação e a cooperação entre todos os alunos, por meio de jogos e brincadeiras, contribui para a formação de um espaço educacional que respeita a diversidade e promove o aprendizado colaborativo.

As atividades lúdicas, quando utilizadas como ferramentas pedagógicas, favorecem o processo de alfabetização e letramento, especialmente para crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades em interações sociais e no aprendizado convencional. A prática de jogos permite que elas desenvolvam habilidades de forma mais natural e prazerosa. Segundo Mosca (2017), os jogos estruturados e as brincadeiras organizadas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem envolvente, que permita às crianças com autismo interagir com os colegas e explorar suas habilidades cognitivas e sociais.

Além de estimular o aprendizado de habilidades específicas, os jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento emocional e a integração social das crianças com TEA. Atividades lúdicas adaptadas para o contexto inclusivo oferecem oportunidades de interação social e comunicação que podem ser desafiadoras para essas crianças. Conforme destaca Cunha (2014), ao

participar de atividades lúdicas estruturadas, as crianças com TEA se sentem mais confortáveis e motivadas a interagir com os outros, promovendo um ambiente de respeito e empatia entre os alunos.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que utilizam jogos e brincadeiras, tem um impacto significativo na formação dos alunos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também social. Segundo a Lei Brasileira De Inclusão (2015), o ambiente escolar deve promover uma formação integral e cidadã, onde a diversidade é valorizada e todos os alunos são incentivados a conviver em harmonia. A utilização de atividades lúdicas reforça esse princípio, pois permite que todas as crianças, independentemente de suas condições, participem ativamente e construam conhecimentos de forma colaborativa.

Além disso, o uso de jogos e brincadeiras na alfabetização e no letramento ajuda a reduzir barreiras e preconceitos, criando uma cultura de inclusão e valorização das diferenças desde a infância. Ferreiro (1985) e Molica (2021), argumentam que as práticas inclusivas são benéficas não apenas para as crianças com necessidades especiais, mas para todos os alunos, que aprendem a valorizar e a respeitar a diversidade. Esse convívio com a diversidade possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia e o respeito ao próximo.

A inclusão por meio do lúdico também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Quando as crianças aprendem a respeitar e valorizar as diferenças na escola, elas carregam esses valores para a vida adulta, tornando-se cidadãos mais compreensivos e solidários. Molica (2021), enfatiza que a escola é um espaço crucial para a formação de uma sociedade inclusiva, e a utilização de jogos e brincadeiras é uma estratégia eficaz para alcançar esse objetivo.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, mediada por jogos e brincadeiras, é uma estratégia eficaz para promover a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento socioemocional. Essa abordagem permite que as crianças com autismo aprendam em um ambiente que respeita suas particularidades e promove sua participação ativa e engajante. Dessa forma, as escolas, ao adotar essas práticas, não apenas cumprem com a legislação de inclusão, mas também desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade diversa e inclusiva.

2.2 O Papel dos Jogos e Brincadeiras na Alfabetização e Letramento

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é fundamental para proporcionar uma aprendizagem relevante e justa, que valorize a diversidade e respeite as condições de cada um. Em um ambiente inclusivo, jogos e brincadeiras assumem um papel transformador, pois permitem a adaptação de conteúdos e estratégias pedagógicas para que todas as

crianças, incluindo aquelas com TEA, possam participar ativamente.

Com atividades lúdicas adaptadas, o educador oferece oportunidades para que crianças com TEA se envolvam e interajam em diferentes contextos sociais e de aprendizado, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Vygotsky (1998) ressalta que o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança pode internalizar conceitos de maneira significativa e prazerosa, algo especialmente valioso para crianças com TEA. Pois, ao incorporar a inclusão no planejamento pedagógico, o uso de jogos e brincadeiras torna-se uma ponte essencial que liga o aprendizado acadêmico à inclusão social, criando um local acolhedor e enriquecedor para todos.

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel importante na Educação Infantil, sendo ferramentas poderosas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas atividades podem ser adaptadas para atender às suas necessidades específicas, facilitando o processo de alfabetização e letramento. De acordo com Piaget (1976), o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolva a linguagem e resolva problemas de maneira criativa.

Vygotsky (1998) também destaca a importância do jogo no desenvolvimento infantil, argumentando que ele permite a internalização de conceitos de maneira lúdica e significativa. Os Jogos de tabuleiro, por exemplo, podem ser usados para ensinar regras sociais e promover a interação entre os pares, enquanto jogos digitais podem oferecer feedback imediato e visual, ajudando na compreensão de conceitos abstratos.

Os benefícios dos jogos e brincadeiras para crianças com TEA são amplos e variados. Em termos de alfabetização e letramento, essas atividades podem facilitar a aquisição de habilidades de leitura e escrita de maneira mais natural e envolvente. Por exemplo, jogos que envolvem palavras e letras, como bingo de palavras ou caça-palavras, podem ser utilizados para reforçar o reconhecimento de letras e a formação de palavras, enquanto histórias encenadas podem ajudar na compreensão de texto e na expressão oral.

Ademais, o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil pode promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Crianças com TEA muitas vezes enfrentam desafios na interação social e na comunicação, e atividades lúdicas podem proporcionar um ambiente seguro e estruturado para praticar essas habilidades. Brincadeiras que incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, como jogos de construção ou atividades artísticas coletivas, podem ajudar as crianças a desenvolverem empatia, cooperação e habilidades de resolução de conflitos.

O papel dos jogos e brincadeiras na alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é fundamental para criar um ambiente inclusivo e

promotor da diversidade. Estas atividades, ao serem lúdicas e interativas, tornam-se ferramentas eficazes para engajar as crianças, respeitando o seu ritmo e promovendo o desenvolvimento de habilidades de linguagem e comunicação de maneira acessível e divertida. Jogos e brincadeiras incentivam a exploração sensorial, a imitação e a interação social, aspectos muitas vezes desafiadores para crianças com TEA, mas essenciais para a alfabetização e o letramento.

Além disso, essas atividades proporcionam um contexto no qual as crianças podem construir significado, desenvolver habilidades cognitivas e conectar-se com o mundo ao seu redor, facilitando a aquisição de conceitos básicos de leitura e escrita. Assim, o uso intencional e adaptado de jogos e brincadeiras no processo de ensino permite que as crianças com TEA avancem no seu processo de alfabetização e letramento, favorecendo a inclusão e promovendo uma educação mais equitativa e acessível.

Na educação pré-escolar, o jogo assume um papel central que vai além do simples entretenimento. Ele é um poderoso recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Como enfatiza Dias (2003), “Na educação pré-escolar, o jogo não deve ser visto apenas como uma atividade de lazer, mas como uma metodologia pedagógica que favorece o desenvolvimento integral da criança” (p. 60).

Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas experimenta, descobre, cria e aprende a interpretar o mundo ao seu redor. O jogo estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Além disso, ao interagir com outras crianças, ela desenvolve habilidades sociais, como a cooperação, o respeito e a empatia, que são essenciais para o convívio em sociedade.

No contexto educacional, é importante que o educador saiba como utilizar o jogo de forma intencional, integrando-o às atividades diárias e ao currículo. Isso permite que o aprendizado aconteça de maneira natural, engajando a criança e tornando o ambiente escolar um espaço de descoberta e motivação. Dessa forma, o jogo se transforma em uma estratégia pedagógica poderosa que promove o crescimento em diversas áreas do desenvolvimento infantil, preparando a criança para os desafios futuros de forma holística e prazerosa.

2.3Adaptações de Jogos e Brincadeiras para Crianças com TEA

Para que os jogos e brincadeiras sejam eficazes na alfabetização e letramento de crianças com TEA, é essencial que sejam adaptados às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, instruções claras e simples, e a incorporação de interesses específicos da criança. Segundo Ferreira (2020), atividades lúdicas adaptadas podem incluir elementos como figuras

coloridas, símbolos visuais e a segmentação de tarefas em passos menores e mais manejáveis.

Além disso, é importante considerar o ambiente em que essas atividades são realizadas. Um espaço tranquilo e organizado pode ajudar a minimizar distrações e aumentar o foco da criança. A presença de um adulto ou mediador que possa oferecer suporte e orientação também é fundamental. Esses adultos podem facilitar a interação entre as crianças, promovendo um ambiente inclusivo e de cooperação.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um processo essencial para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade. Nesse sentido, a escola deve ser pensada como um espaço verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e explorar seu potencial dentro de um ambiente que respeita suas especificidades. Como aponta Cunha (2014), “A escola deve ser um espaço inclusivo, onde a criança com autismo possa desenvolver suas habilidades e competências em um ambiente que respeite suas particularidades e promova sua integração social” (p. 67).

Para que a escola cumpra esse papel inclusivo, é fundamental que os professores e demais profissionais estejam capacitados para entender as necessidades dos alunos com TEA e adaptar as práticas pedagógicas de forma a proporcionar experiências de aprendizado significativas. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, a criação de rotinas bem definidas e a adaptação do currículo para atender ao ritmo e ao estilo de aprendizagem da criança.

A integração social é um aspecto de suma importância no desenvolvimento das crianças com autismo. A escola infantil principalmente, como um espaço de socialização, deve promover atividades que favoreçam as interações entre todos os alunos, incentivando o respeito às diferenças e o desenvolvimento de vínculos interpessoais. Dessa forma, ao incluir alunos com TEA em atividades colaborativas e respeitar suas formas de comunicação e expressão, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de uma convivência harmoniosa.

Assim, a inclusão não se limita à presença física de alunos com autismo na sala de aula, mas envolve o compromisso de criar um espaço que respeite e valorize suas particularidades, permitindo que esses alunos cresçam em um ambiente que favoreça não apenas seu aprendizado, mas também seu bem-estar e socialização.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, é essencial para promover o desenvolvimento social, motor e cognitivo. As adaptações em jogos para crianças com TEA buscam facilitar a participação, promover interações positivas e tornar a experiência agradável para todos. Essas adaptações são necessárias porque crianças com TEA podem apresentar dificuldades em aspectos como interação social, comunicação e habilidades motoras. Por isso, uma abordagem mais estruturada e sensível pode fazer uma grande

diferença.

Uma adaptação importante é escolher jogos que não exijam muita interação social complexa de início, para evitar situações que possam gerar ansiedade ou frustração. Jogos em que a criança pode participar de forma individual ou ao lado de colegas, sem pressão para uma interação constante, são ótimas opções. Aos poucos, a inclusão de jogos mais colaborativos pode ser introduzida para promover o desenvolvimento social de maneira gradual e confortável.

A sensibilidade sensorial é uma questão fundamental a considerar. Muitos jogos tradicionais envolvem texturas, sons ou movimentos que podem ser desconfortáveis para algumas crianças com TEA. Adaptar o ambiente e os materiais pode reduzir estímulos que causam desconforto. Por exemplo, escolher materiais que ofereçam uma textura suave, evitar ruídos altos e, se possível, realizar atividades em locais com iluminação suave.

O uso de reforços positivos é uma excelente forma de incentivar a participação e o envolvimento nas atividades. Muitos jogos podem incluir pequenas recompensas, elogios ou incentivos após cada etapa, o que ajuda a criança a sentir-se motivada e segura para continuar. Reforços simples, como palavras de incentivo, podem fazer a criança sentir-se mais confiante e engajada.

Por fim, respeitar o tempo e o ritmo de cada criança é fundamental. Crianças com TEA podem levar mais tempo para se adaptar a uma nova brincadeira ou jogo, e é importante permitir que elas explorem o ambiente e compreendam a dinâmica da atividade antes de exigir participação completa. O principal objetivo das adaptações é proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde cada criança possa se sentir confortável e valorizada ao usufruir dos jogos e brincadeiras adaptados, diante disso é possível criar experiências enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento integral e promovem a interação social de forma saudável e respeitosa.

2.4 Estratégias Práticas para a Inclusão Lúdica na Educação Infantil

A educação inclusiva busca garantir o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento, independentemente de suas características ou condições específicas. Como afirma Silva (2015), “A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os alunos, respeitando suas especificidades e potencialidades.” (p. X). Para que isso aconteça, é fundamental que os professores adotem estratégias que atendam às necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ambiente acolhedor e desafiador ao mesmo tempo.

Na Educação Infantil, é essencial que as estratégias de inclusão e diversidade sejam planejadas

para atender de forma efetiva às necessidades de todas as crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas, neste contexto, é uma abordagem prática que valoriza o potencial de cada criança e facilita a sua inserção em atividades de alfabetização e letramento de maneira natural e divertida. Com atividades lúdicas, os educadores conseguem introduzir conceitos e habilidades fundamentais de leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social de forma inclusiva. Essas estratégias tornam o ambiente educativo mais acolhedor e motivador, pois adaptam o processo de aprendizagem ao ritmo e às preferências das crianças com TEA, garantindo que elas possam participar ativamente do processo de aprendizagem desde a primeira infância. Dessa forma, a Educação Infantil não apenas contribui para o avanço educacional das crianças com TEA, mas também reforça os valores de inclusão e diversidade que devem fundamentar todas as práticas educativas.

Nesse contexto, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, utilizando métodos que permitam a cada aluno progredir em seu ritmo e desenvolver suas habilidades de forma integral. Estratégias como o uso de materiais diferenciados, adaptações curriculares e a valorização de diversas formas de expressão e comunicação são essenciais para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A adoção de práticas pedagógicas que respeitem as potencialidades de cada aluno também contribui para a construção de um espaço de aprendizagem onde todos se sintam valorizados e motivados a participar. Dessa forma, a educação inclusiva não apenas facilita o aprendizado, mas também fortalece o vínculo dos alunos com a escola, promovendo o respeito às diferenças e incentivando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A implementação de jogos e brincadeiras no currículo da Educação Infantil requer planejamento e conhecimento sobre as necessidades específicas das crianças com TEA. Algumas estratégias práticas incluem:

1. Adaptação de Jogos Tradicionais: Modificar regras e utilizar materiais visuais para tornar jogos tradicionais mais acessíveis.
2. Utilização de Tecnologias Assistivas: Incorporar aplicativos educativos e jogos digitais que sejam atraentes e adaptáveis às necessidades individuais.
3. Ambientes Sensoriais Controlados: Criar espaços onde as crianças possam brincar e aprender sem sobrecarga sensorial.
4. Formação Continuada de Educadores: Proporcionar aos professores formação contínua sobre metodologias inclusivas e o uso de jogos e brincadeiras na sala de aula.

É importante ter algumas sugestões de jogos e atividades lúdicas adaptadas para ajudar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se alfabetizarem na Educação Infantil. Essas

atividades levam em conta o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, reconhecimento de letras e formação de palavras, sendo ajustáveis às necessidades de interação e sensibilidade sensorial como:

• Bingo das Letras e das Palavras

Descrição: Um jogo de bingo onde, em vez de números, as cartelas contêm letras ou palavras simples (dependendo do nível de alfabetização da criança). As letras ou palavras são chamadas, e as crianças devem marcar as correspondências em suas cartelas.

Objetivo: Facilita o reconhecimento de letras e palavras, estimulando a memorização visual e auditiva.

Adaptações para TEA: Use letras coloridas ou desenhe imagens relacionadas às palavras para apoio visual. Pode ser feito com poucas letras/palavras para reduzir a carga de estímulos, e o jogo pode ter uma estrutura mais repetitiva para proporcionar segurança.

• Caça-Palavras com Figuras

Descrição: Use folhas de caça-palavras onde as palavras são acompanhadas de figuras que representam seus significados (por exemplo, uma imagem de um "gato" junto com a palavra "gato").

Objetivo: Estimula a associação entre imagem e palavra, o reconhecimento de palavras e o desenvolvimento do vocabulário.

Adaptações para TEA: Limite o número de palavras e utilize imagens coloridas para facilitar a identificação. Você pode usar um marcador grosso ou colorido para tornar a atividade mais visualmente atraente e interativa.

• Quebra-Cabeça de Letras e Palavras

Descrição: Peças de quebra-cabeça com letras ou sílabas que as crianças devem unir para formar palavras simples. Exemplo: uma peça com "CA" e outra com "SA" que formam a palavra "CASA".

Objetivo: Promove a construção de palavras e o reconhecimento de sílabas de uma forma concreta e visual.

Adaptações para TEA: Use peças grandes e coloridas, limitando o número de palavras para evitar sobrecarga. Inclua imagens de objetos representados pelas palavras para auxiliar na compreensão.

• Jogo da Memória de Letras e Palavras

Descrição: Cartas com letras ou palavras simples e figuras. As crianças devem encontrar os pares correspondentes (letra com imagem ou palavra com imagem).

Objetivo: Desenvolve a memória visual e o reconhecimento de letras e palavras.

Adaptações para TEA: Use cartas maiores e com menos estímulos visuais. Escolha palavras familiares ou que fazem parte do interesse da criança para promover engajamento.

• Histórias em Sequência

Descrição: Cartas ou figuras que contam uma história simples e que as crianças precisam organizar

em sequência. Cada figura pode ter uma palavra associada (como “sol” ou “casa”) para que a criança comece a associar palavras com contextos.

Objetivo: Ajuda no desenvolvimento da compreensão de sequência lógica e estimula o reconhecimento de palavras em um contexto.

Adaptações para TEA: Escolha histórias simples e que possam ter apelo visual. Você pode usar imagens de interesses específicos da criança (animais, brinquedos, etc.) para gerar interesse e facilitar o aprendizado.

• Letras e Figuras na Caixa de Areia

Descrição: Uma atividade sensorial onde as letras ou palavras são traçadas em uma bandeja de areia colorida (ou em um recipiente de textura suave). A criança pode escrever letras e palavras ou encontrar as letras escondidas na areia.

Objetivo: Auxilia na familiarização com a forma das letras e estimula habilidades motoras finas.

Adaptações para TEA: Prefira texturas com as quais a criança se sinta confortável e mantenha um ambiente calmo e sem muitos estímulos visuais ao redor para facilitar o foco.

• Jogos Digitais e Aplicativos Interativos

Descrição: Jogos digitais com atividades de reconhecimento de letras, formação de palavras e associação entre figuras e palavras. Aplicativos como “ABC Autismo” e “Jogo da Alfabetização” podem ser úteis.

Objetivo: A tecnologia permite personalização e fornece feedback imediato, o que pode ser útil para crianças com TEA.

Adaptações para TEA: Escolha jogos com sons suaves e feedback visual que não sobrecarreguem a criança. Muitos aplicativos permitem ajustar o ritmo, o que ajuda a manter o interesse e o engajamento.

Essas atividades, quando adaptadas às necessidades de cada criança, podem ajudar no processo de alfabetização de forma inclusiva e divertida, promovendo o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação no ambiente escolar.

A educação inclusiva tem como um de seus principais objetivos garantir que todos os alunos tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades e potencialidades. Esse compromisso é ainda mais evidente quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características específicas demandam estratégias diferenciadas para que possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Cunha (2014), “Os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas, criando estratégias que levem em conta as especificidades do aluno com autismo, como o uso de recursos visuais e a simplificação das instruções” (p. 85).

Essas adaptações são fundamentais para auxiliar na compreensão e execução das atividades, uma vez que crianças com TEA podem ter dificuldades com instruções extensas ou abstratas. Utilizar recursos visuais, por exemplo, permite que o aluno acompanhe o conteúdo de maneira mais concreta e visual, facilitando a comunicação e a compreensão das tarefas. Além disso, a simplificação das instruções evita sobrecargas cognitivas, permitindo que os alunos com autismo se sintam mais seguros e confiantes em suas atividades.

Para que essa inclusão seja efetiva, é essencial que o professor esteja atento às particularidades de cada aluno, observando suas respostas e ajustando as estratégias pedagógicas conforme necessário. Dessa forma, é possível construir um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e incentivados a desenvolverem ao máximo suas capacidades. A adaptação das práticas pedagógicas, assim, se revela como uma ferramenta indispensável na construção de uma educação que respeita a diversidade e promove o desenvolvimento integral de cada criança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O artigo apresenta reflexões essenciais sobre a importância de práticas inclusivas e lúdicas na Educação Infantil, com um foco particular em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados e análises contidos no estudo sugerem que a aplicação de jogos e brincadeiras adaptados pode não apenas promover a alfabetização e o letramento, mas também beneficiar o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças com TEA. Ao longo da discussão, o artigo evidencia o papel transformador das metodologias lúdicas, quando aplicadas com intencionalidade pedagógica, para criar ambientes de aprendizagem engajadores e acolhedores.

A inclusão de crianças com TEA é um processo complexo e, segundo o artigo, demanda uma visão holística dos profissionais envolvidos. Estratégias como a utilização de recursos visuais, a simplificação das instruções e a adaptação das atividades, citadas por Cunha (2014), são destacadas como fundamentais para o sucesso da inclusão, já que essas práticas facilitam a comunicação e minimizam o risco de sobrecarga sensorial e cognitiva. A inclusão, portanto, não se limita ao acesso físico à sala de aula, mas exige uma transformação das práticas e metodologias para garantir que todas as crianças sejam atendidas em suas singularidades.

Outro ponto abordado no artigo refere-se à importância de adaptar o currículo de modo a permitir que cada criança aprenda no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades. Para as crianças com TEA, a diversidade de abordagens pedagógicas é especialmente valiosa, pois respeita suas dificuldades de interação e comunicação. A utilização de jogos estruturados e atividades lúdicas

organizadas foi destacada como uma forma de proporcionar oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento, conforme apontado por Ferreira (2020).

Os estudos também abordam os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas inclusivas e lúdicas. A formação continuada, como sugere o estudo, é um aspecto crucial, pois permite que os professores adquiram conhecimentos práticos e teóricos para lidar com as particularidades de cada aluno. A capacitação constante da equipe pedagógica facilita a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo e favorece a construção de metodologias adaptadas e eficazes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados reforçam a ideia de que a educação inclusiva é uma necessidade para promover uma sociedade mais justa e diversa, onde cada criança tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial. A adaptação de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas é uma estratégia valiosa para alcançar esse objetivo, especialmente para crianças com TEA.

A escola inclusiva deve se comprometer com práticas que respeitem e valorizem a diversidade, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizado significativas e adequadas às suas necessidades. Como afirma Silva (2015), “A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os alunos, respeitando suas especificidades e potencialidades.”

À medida que a tecnologia avança, novas oportunidades surgem para a adaptação de jogos e brincadeiras para crianças com TEA. Aplicativos educativos, jogos de realidade virtual e outras ferramentas digitais oferecem maneiras inovadoras de promover a alfabetização e o letramento. No entanto, é crucial que essas tecnologias sejam usadas de forma inclusiva e acessível, garantindo que todas as crianças possam se beneficiar delas.

Recomenda-se que educadores e desenvolvedores de jogos trabalhem em colaboração para criar recursos que atendam às necessidades específicas de crianças com TEA. Além disso, a formação contínua de professores em estratégias de ensino inclusivas é essencial para garantir que eles estejam preparados para usar essas ferramentas de maneira eficaz.

O uso de jogos e brincadeiras como ferramentas de alfabetização e letramento para crianças com TEA na Educação Infantil é uma abordagem promissora que promove a inclusão e a diversidade. Através de adaptações específicas e a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores, é possível proporcionar oportunidades equitativas de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças. Este trabalho, através de uma revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas, destaca a importância de metodologias lúdicas e oferece subsídios teóricos e práticos para educadores, com o

objetivo de construir ambientes educacionais mais inclusivos e adaptados às necessidades de todas as crianças.

Além dos desafios de capacitação, o artigo ressalta a importância do apoio institucional e familiar na criação de ambientes inclusivos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças com TEA. A parceria entre escola e família é fundamental, pois permite que o contexto escolar esteja alinhado com as estratégias utilizadas em casa, promovendo uma consistência nas abordagens pedagógicas e uma segurança maior para a criança. O estudo reforça que a colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde pode potencializar o alcance dos objetivos pedagógicos e terapêuticos, tornando o processo educativo mais enriquecedor e eficaz.

Por fim, por meio da pesquisa foi possível observar o impacto positivo que uma educação inclusiva e lúdica pode ter não só para as crianças com TEA, mas também para todos os alunos envolvidos, promovendo uma cultura de aceitação e respeito às diferenças. Ao interagir em atividades adaptadas e inclusivas, as crianças aprendem a conviver com a diversidade, desenvolvendo empatia e habilidades socioemocionais valiosas. Assim, o ambiente escolar se torna um espaço de aprendizado mútuo, onde cada aluno contribui para a formação de uma comunidade acolhedora e solidária, essencial para o crescimento e desenvolvimento integral de todos.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N.º 12.764.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 2012.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

CUNHA, Eugênio**. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 5.ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

CUNHA, S. **Inclusão de crianças com autismo: desafios e possibilidades no ambiente escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 2, p. 143-156, 2014.

DIAS, M.C.M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar.** In KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

FERREIRA, M. C. (2020). **Jogos e brincadeiras na educação infantil: caminhos para a inclusão.** São Paulo: Editora Pedagógica.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GIROTO, C. R. M.; MOLICA, M. C**. A educação inclusiva e os desafios pedagógicos para crianças com TEA.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 1, p. 101-114, 2021

MOSCA, C. R. **Jogos e inclusão: práticas pedagógicas no contexto do Transtorno do Espectro Autista.** Cadernos de Educação, v. 32, n. 3, p. 215-230, 2017.

PIAGET, J. (1976). **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11.

Acesso em: 30/04/2015.

VYGOTSKY, L. S. (1998**). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES, PAIS E ALUNOS

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): A CASE STUDY WITH TEACHERS, PARENTS AND STUDENTS

Mayara Milena Marques Martinez[1]
Joceline Casimiro Martins[2]
Vanessa Alves Barbosa[3]
Helen Paola Vieira Bueno[4]

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDHA é um distúrbio psicológico que acomete crianças abaixo dos sete anos de idade e preocupa pais, professores e profissionais da área da saúde mental. Este estudo sobre o Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade, primeiramente conceitua o termo e apresenta as causas, sintomas e tratamentos. O objetivo geral pretende descrever quais são as dificuldades encontradas no âmbito escolar e acadêmico apresentado pelas pessoas que possuem TDAH e quem se relaciona com pessoas com esse transtorno. Foi utilizado uma base empírica com investigação de cunho exploratório e de natureza qualitativa. Realizou-se uma pesquisa usando a ferramenta do *Google Forms* com questões pertinentes para professores, pais e alunos que convivem com o TDAH. Os resultados

[1] Licenciatura em Pedagogia. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: mayaramilena@hotmail.com
[2] Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Alfabetização e Letramento. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: joceline.martins@hotmail.com
[3] Bacharel em Saúde Coletiva. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: van_alves8@hotmail.com
[4] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. E-mail: helen.bueno@ufms.br

mostram que tanto os pais quanto os professores percebem sinais de hiperatividade, impulsividade e desatenção nos alunos ou filhos e, os alunos entrevistados com TDAH também percebem sinais de hiperatividade, impulsividade e desatenção em si mesmos. Conclui-se que há a possibilidade de aprofundamento sobre o tema, pois é perceptível que há muito a ser explorado no que cerne sobre os estudos de indivíduos que possuem TDAH no âmbito escolar e/ou acadêmico, tais como os métodos utilizados para aprendizagem de conteúdos.
Palavras-chave: TDAH. Professores. Pais. Alunos. Educação.

ABSTRACT
Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD is a psychological disorder that affects children under seven years of age and worries parents, teachers and mental health professionals. This study on Attention Deficit Hyperactivity Disorder first conceptualizes the term and presents the causes, symptoms and treatments. The general objective aims to describe the difficulties encountered in the school and academic context presented by people who have ADHD and those who interact with people with this disorder. An empirical basis was used with exploratory and qualitative research. A survey was carried out using the Google Forms tool with pertinent questions for teachers, parents and students living with ADHD. The results show that both parents and teachers notice signs of hyperactivity, impulsivity and inattention in students or children, and the students interviewed with ADHD also notice signs of hyperactivity, impulsivity and inattention in themselves. It is concluded that there is the possibility of deepening the topic, as it is clear that there is much to be explored in terms of studies of individuals who have ADHD in the school and/or academic context, such as the methods used to learn content .
Keywords: ADHD. Teachers. Country. Students. Education.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH é descrito a partir da presença constante de três sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. , em suma, o diagnóstico de crianças e adolescentes é realizado a partir dos relatos dos pais e de professores, e a escola é apresentada como um dos locais onde esses comportamentos são aflorados. No que se refere à causa do TDAH, alguns autores como Barkley (2002), Rohde et al. (2005) e Gomes et al. (2007) explicam que o transtorno é considerado neurobiológico com influência genética, definido a partir de uma falha neurobiológica que tem como causa os fatores genéticos. Vasconcelos et al. (2003) explicita que o TDAH é decorrente de fatores genéticos, biológicos, ambientais e sociais.

A escolha do tema inicialmente despertada, remeteu-se primeiro a uma situação de interesse particular de uma das autoras deste artigo. Com o passar dos anos cursando uma graduação em uma universidade pública, foi possível perceber, vários comportamentos característicos do TDAH, que foram sendo notados ao longo do curso superior. Não é possível descrever cada situação que desencadeou os comportamentos, no entanto, faz-se necessário

explicar que as inúmeras atividades do fazer acadêmico foram questões que permitiram que uma das autoras voltasse a relembrar e repensar no laudo médico de TDAH do tipo desatento, que recebera anos antes, na época do ensino médio.

Da justificava específica é interessante colocar que estudar tal tema, é escrever novos caminhos para um estudo de qualidade, em que qualquer acadêmico possa sonhar escrever e executar seus trabalhos, pesquisas e artigos científicos, sem temor de não conseguir terminar. Mas sabendo que é possível e necessário métodos de intervenções para que isto ocorra de modo positivo. A pretensão aqui é totalmente propositiva para gerar uma contribuição para a comunidade acadêmica a fim de proporcionar uma pesquisa científica simples, contudo, robusta.

O presente estudo delimita-se a pesquisar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, trazendo as conceituações, causas, sintomas e tratamentos. E ainda uma pesquisa com ênfase no que dizem professores, pais e alunos que convivem com o TDAH.

Diante deste contexto, tem-se como objetivo geral descrever quais são as dificuldades encontradas no âmbito escolar e/ou acadêmico apresentado pelos estudantes que possuem TDAH e pelos pais e professores que convivem com essas pessoas.

Para o alcance do objetivo do presente estudo, utilizou-se como metodologia de pesquisa a base empírica tendo como investigação de cunho exploratório e de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada no *Google Forms* contando com 15 amostras.

2 CONCEITO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Nas palavras de Tassotti (2015), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDHA é um distúrbio psicológico que acomete geralmente crianças abaixo dos sete anos de idade e preocupa tantos os pais quanto os profissionais da área da saúde mental, ainda com poucos estudos sobre a temática.

A definição aplicada pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, explica que o TDAH é um transtorno neurobiológico, que pode ser hereditário ou não, que os seus sinais são observados ainda na infância e que seus comportamentos são presentes na vida adulta, caracterizados por algumas alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. Desta forma a pessoa que apresenta este distúrbio tende a ter a sua vida profissional e familiar comprometida (ABDA, s/d).

Nas conceituações de Santos et al. (2013), concordando com o parágrafo acima citado, o TDAH atinge um pedaço do cérebro, gerando alterações como: desatenção, agitação e

impulsividade. Isso acaba afetando diretamente os relacionamentos pessoais e interpessoais, porque tais indivíduos são instáveis em seus comportamentos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) reconhece juntamente com as pesquisas de Tassotti (2015), que o TDAH é uma doença que também é reconhecida oficialmente pelos Órgãos e Associações de Psicologia, Medicina da Europa, Estados Unidos, Canada e Oceania. Já no Brasil, é reconhecida pela Associação Brasileira de Psiquiatria, Academia Brasileira de Neurologia, Sociedade Brasileira de Pediatria.

Segundo dados da OMS (1993), cerca de 4% da população adulta mundial têm o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Só no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas.

Seguindo a ABDA (2011), percebe-se que, ao longo da história, o TDAH recebeu várias denominações, pejorativas dentre elas cita-se: lesão cerebral mínima, síndrome hipercinética e disfunção cerebral mínima. Das explicações descritas, a que se refere sobre o termo “lesão cerebral mínima” foi utilizado no período que seus portadores teriam uma suposta lesão no cérebro, causando problemas graves no comportamento do paciente, mesmo assim ainda era considerada “mínima” para não ser detectada em exames radiológicos e menos grave que problemas neurológicos.

Para Gomes (2013) o TDAH está relacionado à saúde mental do indivíduo, sendo apresentado por três características marcantes: a impulsividade, a desatenção e a hiperatividade. Esse transtorno afeta as relações sociais e interpessoais, entre outros.

Silva (2017) compreende que o TDAH é um transtorno psiquiátrico que necessita de atendimento especializado e na escola deve ser oferecido meios para que essa criança consiga acompanhar a turma.

As constantes mudanças para nomear o TDAH apenas demonstram as diferentes pesquisas relacionadas ao tema em diferentes épocas (Santos e Vasconcelos, 2010). Em 1865, as primeiras publicações sobre hiperatividade e à desatenção não foram em literatura médica (Barkley et al., 2008) e somente em 1902, a primeira descrição do transtorno foi apresentada pelos pediatras ingleses George Still e Alfred Tredgold (Rohde e Halpern, 2004), que denominaram essa alteração de “defeito na conduta moral acompanhado de inquietação, desatenção e dificuldades diante de regras e limites”.

2.1 Causas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

Tassotti (2015) revela que o TDAH é um problema que acomete uma parte do cérebro que comanda a memória, organização e o planejamento das atividades. A pessoa que tem esse distúrbio apresenta dificuldades em se concentrar e a apresenta também comportamentos inadequados perante a sociedade.

Para Machado e Cezar (2007) esse transtorno é muito recorrente em crianças e se deve a um problema neurobiológico que tem sua origem genética que afeta a criança com alteração no humor, inquietação e inconstância nas suas emoções.

Segundo ABDA (s.d.), o TDAH não deve ser analisado como tendo um único fator genético, e aponta 24 características que são detectados na criança com TDAH, ele deve ser analisado também de acordo com outros fatores tais quais: ambientais e neuroquímicos.

De acordo com Machado e Cezar (2007), o TDAH é causado por um distúrbio no cérebro que afeta a área onde ajusta o comportamento do ser humano. De acordo com Tassotti (2015) de extrema relevância observar diversos aspectos que ocasionam o TDAH para assim buscar o melhor tratamento para aquele indivíduo com esse distúrbio.

Para Selmer (2018), há um desconhecimento quanto a causa e afirma que

> profissionais da área relatam diferentes possíveis causas para o TDAH, porém a maior parte desconhece os processos de diagnóstico e tratamento. A causa do TDAH deriva de vários fatores, sendo eles uma interação entre ambientais e genéticos, podem estar ligados ao baixo peso ao nascer, quando durante a gestação a mãe teve exposição ao álcool ou às drogas e duração do parto (Selmer, 2018, p.18).

O TDAH parece resultar de uma combinação complexa de fatores genéticos, biológicos, ambientais e sociais (Santos e Vasconcelos, 2010). Ao destacarem fatores genéticos no TDAH, alguns estudos indicam marcadores fenotípicos familiares (Todd, 2000), bem como marcadores genéticos (Rohde e Halpern, 2004). O fator biológico da transmissão do TDAH tem sido demonstrado em estudos comparativos de gêmeos monozigóticos e dizigóticos (Kazdin e Kagan, 1994). Recorrências familiares têm revelado um alto índice de influência hereditária, de 25,1% a 95% contra 4,6% da população geral (Biederman etl al., 1990). Vale ressaltar que os estudos genéticos envolvendo TDAH não excluem as influências culturais, familiares e exposições a eventos estressantes (Biederman et al., 1990).

2.2 Sintomas e tratamento do TDAH

De acordo com Rohde et al. (2000) esse distúrbio é formado por três sinais: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Essas crianças com esse distúrbio quando chegam aos ambientes tais quais: parque, clínica, no âmbito educacional e em casa, entre outros, apresentam comportamentos impróprios.

> [...] A desatenção pode ser identificada pelos seguintes sintomas: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias. A hiperatividade se caracteriza pela presença frequente das seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente "a mil" ou muitas vezes agir como se estivesse "a todo o vapor"; e falar em demasia. Os sintomas de impulsividade são: frequentemente dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; com frequência ter dificuldade em esperar a sua vez; e frequentemente interromper ou se meter em assuntos de outros (Rohde et al., 2000, p.7).

Silva (2017) explicita que o diagnóstico de TDAH demanda uma avaliação mais profunda analisando as noções relacionadas ao histórico clínico e ao desenvolvimento. Esse transtorno vem sendo muito explanado nos últimos tempos e por isso vem sendo aperfeiçoado as táticas e os questionários para fechar o laudo, pois verificou se que esse distúrbio é contínuo na vida da pessoa, ou seja, ela o tem pelo resto da vida.

Segundo Caliman (2008), explana que o diagnóstico do TDAH é feito a partir da junção de informações colhidas durante o processo e muitas vezes a pessoa acredita que apresenta esse distúrbio antes de obter o diagnóstico e quando o tem não acreditam que apresentam esse distúrbio, chegando a negá-lo.

Para ABDA (2011) esse diagnóstico somente é fechado após análise clínica quando observados diversos fatores em conjuntos, pois não é algo que aparece em exames comuns como: eletroencefalograma, fios de cabelo, entre outros.

Seno (2010) argumenta que ao receber o diagnóstico de TDAH, esse estudante deve ser compreendido como uma discente com necessidades educacionais especiais, ou seja, para que ela tenha as mesmas chances que os outros alunos para poder aprender tem que ter adaptações. Seguindo a fala do autor:

> [...] sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração. tais como ventiladores, cortinas balançando, cartazes pendurados pela sala; aproveitar situações que exijam movimentação para escolhê-lo como auxiliar (por exemplo, pedir que entregue os cadernos, que vá à diretoria ou que responda ao exercício na lousa); manter os alunos em lugares fixos na sala, para que seja justificado o motivo pelo qual a criança com TDAH senta sempre naquela carteira; solicitar que os pais procurem por atendimentos especializados que possam complementar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula; encaminhá-lo para as aulas de reforço escolar, se necessário (Seno, 2010, p.336).

De acordo com Missawa e ROSSETTI (s/d) tem que ter intervenções relacionadas a questões psicossociais e psicofarmacológicas que variam de acordo com os sinais que cada pessoa apresenta.

Conforme Silva (2017), o TDAH deve ter uma intervenção em que várias áreas estejam em perfeita harmonia tanto nas áreas: médica, pedagógica e saúde mental. Essa forma de tratamento é composta por: psiquiatras, psicomotricistas, psicopedagogos, alguns casos apresenta-se a medicalização, entre outros.

Segundo ABDA (2011), as intervenções com medicamentos vêm sendo usado desde 1937 e o medicamento mais usado para tratar esse distúrbio no Brasil tendo sua eficaz comprovada é o metilfenidato que atua diretamente no cérebro, mas tem alguns efeitos colaterais como: insônia, dores de cabeça, irritação, entre outros.

De acordo com Silva (2017), o remédio auxilia para dar melhor qualidade de vida para a pessoa que tem esse distúrbio, pois age no cérebro ajustando a atenção, o humor e a reduzir o impulso.

SENO (2010) explicita que a medicalização auxilia para que a criança consiga manter o foco, fique calma, e muitas vezes, causa sono. Mas essa medicalização vária de criança para criança, pois em algumas têm efeito contrário e as doses variam de paciente para paciente e quando a dosagem estiver certa deve permanecer.

As crianças que apresentam o TDAH e apresentam o diagnóstico são vistas na escola de forma negativa e passam pelo âmbito escolar sem ter uma rede de apoio, sem uma atenção e um tratamento direcionada a eles, muitas vezes, se sentindo inferiorizado em relação aos colegas de sala (ALVES, BIZERRIL, MELO, 2013).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Minayo e Sanches (1993) explicitam que a pesquisa qualitativa está direcionada a retratar a realidade por meio da fala no contexto social, por meio das relações pessoais ou de cunho científico, já na explanação políticas, entre outros.

Moresi et al (2003) abordam que a pesquisa qualitativa é relevante como uma forma de gerar o que realmente importa e a causa de ser relevante.

Para Marcondes et al (2017) o método qualitativo tem uma estrutura:

> [...] a coleta, o tratamento e a análise dos dados com o emprego de técnicas; estão entre as mais utilizadas a Análise de Conteúdo, os Grupos de Foco (focusgroups) e a Técnica Delphi. Essas técnicas são aplicadas em função da necessidade de decisão, por meio de entrevistas individuais presenciais ou da dinâmica de grupos com o gestor, dirigentes, funcionários, clientes, parceiros, direta ou indiretamente envolvidos no projeto (Marcondes, et al.,2017, p.60).

De acordo com Gil (2008), a exposição da análise descritiva é de extrema relevância, pois a uma normatização para a coleta de dados das variáveis. De acordo com, o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão (Gil, 2008).

A pesquisa foi constituída de 15 questionários respondidos pelo G*oogle Forms* enviado via redes sociais e composto por 5 questões sendo 3 de marcar x e 2 de escrever e participaram da pesquisa, professores e pais de pessoas com o TDAH e alunos com o laudo de TDAH.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agora serão apresentados os resultados da pesquisa aplicada em pais, professores e alunos sobre a temática de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A seguir as respostas dos pais.

A maioria dos pais que participaram das entrevistas são do sexo feminino (80%), com idade entre 30 e 50 anos (80%) e ensino superior (80%). Perguntados se notam alguns indícios de desatenção nos filhos, as respostas apontadas foram:

> *- "Não consegue prestar atenção nas aulas e acaba cometendo erros por falta de atenção", 60% responderam que sim.*
>
> *- "Não consegue focar e tem muita dificuldade em ler", (0%) marcaram essa questão.*
>
> *- "Não presta atenção se qualquer pessoa o chamar", 80% marcaram que sim.*

- "Perde materiais por pura desatenção", 40% marcaram que sim.

- "Distrai-se com facilidade", 100% marcaram que sim.

Perguntados sobre quais os indícios de hiperatividade que percebe no filho, as respostas foram as seguintes, conforme também pode ser visualizado na Tabela 1.

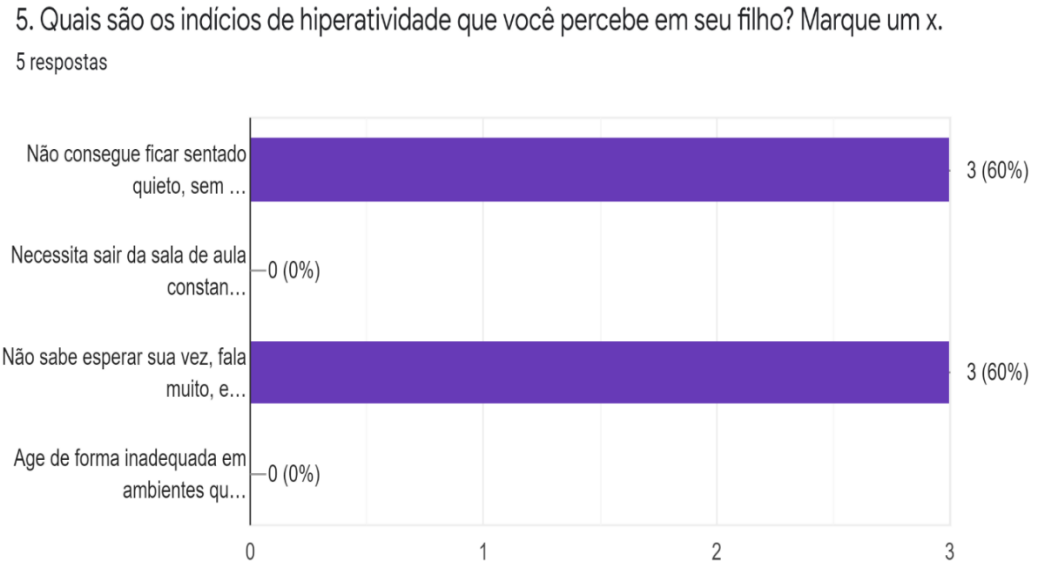
- "Não consegue ficar sentado quieto, sem se mexer", 60% marcaram que sim.

- "Necessita sair da sala de aula constantemente", 0% das respostas.

- "Não sabe esperar sua vez, fala muito, e não tem paciência para escutar o outro", 60% marcaram que sim.

- "Age de forma inadequada em ambientes que deveria estar quieto e sentado" e 0% responderam.

Tabela 1: Questionário sobre TDAH aos pais.



Fonte: Dados da pesquisa

Questionados se percebe alguns indícios de impulsividade no filho e quais, os pais responderam:

- "Fica agoniado se tem que esperar até ser atendido etc", correspondendo a 100% das respostas.

- "Não escuta até o fim a pergunta e responde a primeira coisa que vem à cabeça por pura desatenção", 60% marcaram esse item.

- "Não espera sua vez para falar e fala junto com outra pessoa ou participa de situações que não fora convidada", correspondendo a 40% das respostas.

Perguntados sobre quais as dificuldades enfrentadas por seu filho nas aulas presenciais e online, as respostas obtidas foram as seguintes:

- "Apresentava desinteresse por aprender por considerar as aulas monótonas e no online não compreende e fica inquieta por ficar muito tempo na frente do computador".

- "O meu filho tem como dificuldade extrema não entender o que está estudando".

- "Ela sempre foi muito desatenta e tem dificuldade para se concentrar".

- "Falta de atenção".

- "Dificuldades em lidar com muitas informações".

E por fim questionados sobre como gostaria que fosse a aula do filho na escola, responderam:

- "Aulas mais dinâmicas e menos textos longos".

- "Gostaria que a aula do meu filho fosse dinâmica e lúdica".

- "Um acompanhamento mais específico seria ideal".

- "Fosse mais atrativa, pode ser por métodos do colorido".

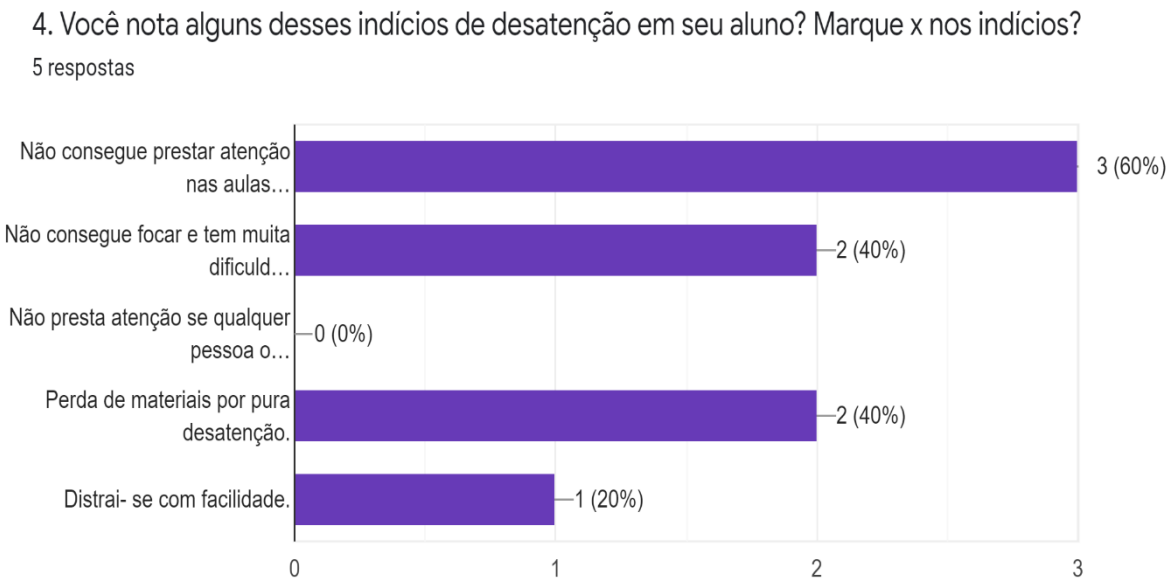
- "Planejada para ser trabalhada por etapas".

Em relação as respostas dos professores, a maioria é do sexo feminino (80%), com idade entre 30 a 50 anos (60%) e todos (100%) tem ensino superior.

Perguntados sobre o nível de desatenção em seu aluno com TDAH, 60% respondeu que os alunos não conseguem prestar atenção nas aulas e acabam cometendo erros por falta de atenção; 40% não consegue focar e tem muita dificuldade em ler; (0%) marcaram que o aluno não presta atenção se qualquer pessoa o chamar; 40% afirmou que o aluno perde os materiais

por pura desatenção e 20% afirmou que os alunos se distraem com facilidade, conforme pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2 – Questionário sobre TDAH para professores



Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados sobre os indícios de hiperatividade que percebe no aluno, os professores responderam:

- *"Não consegue ficar sentado quieto, sem se mexer", 40% marcaram que sim.*
- *"Necessita sair da sala de aula constantemente", 20% das respostas.*
- *"Não sabe esperar sua vez, fala muito, e não tem paciência para escutar o outro", 40% marcaram que sim.*
- *"Age de forma inadequada em ambientes que deveria estar quieto e sentado" e 40% responderam.*

Questionados sobre quais as dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas presenciais e online, responderam:

- *São muitas, pois nem todos conseguem acompanhar as aulas.*
- *Presenciais: falta de compromisso da família, alunos que não param quietos, sentados e principalmente comprometem o aprendizado dos colegas.*

-Prender a atenção por mais tempo, tendo que dividir com os demais da classe.

-Alunos rebeldes que as vezes não respeitam os professores, mas não temos formações adequadas para nos aprofundarmos um pouco mais nesse assunto.

-O número de criança em sala. E on-line o acesso a internet e o lugar adequado para estudar.

Os professores foram perguntados sobre os indícios de impulsividade do aluno e responderam:

- "Fica agoniado se tem que esperar até ser atendido etc", correspondendo a 40% das respostas.

- "Não escuta até o fim a pergunta e responde a primeira coisa que vem à cabeça por pura desatenção", 60% marcaram esse item.

- "Não espera sua vez para falar e fala junto com outra pessoa ou participa de situações que não fora convidada", correspondendo a 40% das respostas.

Perguntados sobre qual a melhor metodologia ou forma para auxiliar seu aluno com esse transtorno, responderam:

- "Em primeiro lugar é conhecer a necessidade do aluno para então buscar a forma correta de como ensiná-lo".
- "Aulas práticas e apoio especializado".
- "Ter algum tempo a mais fora da atividade principal".
- "Buscando informações necessárias".
- "O conhecimento do transtorno já é o início do processo. Após, procurar formas de atender o aluno".

Agora serão apresentados os resultados da pesquisa feita com alunos que possuem o TDAH. A maioria dos alunos entrevistados é do sexo feminino (80%) com idades entre 18 a 30 anos (60%) seguido de alunos com idades entre 30 e 50 anos (40%) e todos ou cursam ou terminaram o Ensino Superior.

Perguntados se percebem indícios de desatenção em si mesmo, os alunos responderam:

- "Não consegue prestar atenção nas aulas e acaba cometendo erros por falta de atenção", 80% responderam que sim.

- "Não consegue focar e tem muita dificuldade em ler", 20% marcaram essa questão.

- "Não presta atenção se qualquer pessoa o chamar", 40% marcaram que sim.

- "Perde materiais por pura desatenção", 60% marcaram que sim.

- "Distrai-se com facilidade", 60% marcaram que sim.

Questionados sobre quais os indícios de hiperatividade que percebem em si mesmo, responderam:

- "Não consegue ficar sentado quieto, sem se mexer", 60% marcaram que sim.

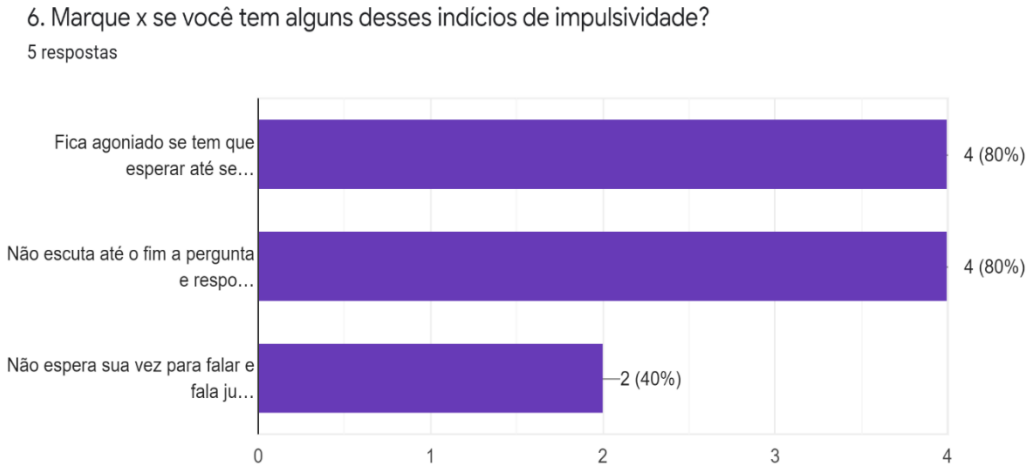
- "Necessita sair da sala de aula constantemente", 0% das respostas.

- "Não sabe esperar sua vez, fala muito, e não tem paciência para escutar o outro", 40% marcaram que sim.

- "Age de forma inadequada em ambientes que deveria estar quieto e sentado" e 40% responderam.

Questionados sobre os indícios de impulsividade que percebe em si mesmo, responderam que 80% fica agoniado se tem que esperar até ser atendido etc,, 80% não escuta até o fim a pergunta e responde a primeira coisa que vem à cabeça por pura desatenção e 40% falaram que não esperam sua vez para falar e falam junto com outra pessoa ou participam de situações que não foram convidados, conforme ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Questionário sobre TDAH para alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas aulas presenciais e online, os alunos responderam:

- Barulhos ou conversas são muito distrativas, é difícil ficar muito tempo focada.

-Agora nenhuma.

- Tenho dificuldades para manter o foco, pois me distraio com qualquer barulho, tenho muita dificuldade em compreender enunciados e não consigo fazer várias tarefas ao mesmo tempo.

- Presencial por conta do nervosismo, e a presencial também.

-Ansiedade e compulsão.

E por fim, perguntados como gostariam que fosse a sua aula, responderam:

- Acho que seria interessante ter menos pessoas no mesmo ambiente.

- Que o professor falasse mais e não o aluno!

- Gostaria que minhas aulas fossem dinâmicas e versáteis.

- Não sei definir.

- Presencial.

Gomes e Confort (2018) abordam que é explícito os aspectos e detalhes observados diretamente nos jovens com TDAH também na vida adulta, pois observou-se que, na maioria dos portadores, o transtorno causa diversos prejuízos na infância, na escola, nos

relacionamentos com seus pares, e no decorrer de sua vida adulta, podendo ser no âmbito acadêmico, profissional ou conjugal. A tríade conhecida do TDAH em suma, traz diversos prejuízos emocionais. Nos relacionamentos interpessoais as impressões quase sempre são negativas de forma que, é indispensável um diagnóstico e uma correta intervenção a fim de minimizar os transtornos oriundos da pessoa que possuí TDAH.

Stahr, Cushing e Lane (2006) em seus estudos verificaram que os comportamentos de não fazer a tarefa e de movimentar-se continuamente de uma garota com TDAH eram mantidos, respectivamente, pela atenção recebida da professora e dos colegas e também pelo fato de conseguir escapar das tarefas. Foram comportamentos dignos de sofrem intervenções, e estas ocorreram de forma planejada a partir da análise, envolvendo um sistema de comunicação, automonitoramento e extinção, conseguindo atingir o comportamento-alvo provocando uma melhora.

O estudo de Dorneles et al. (2014) apresenta uma perspectiva totalmente diferente dos demais, até sendo descrito como pesquisa destoante em relação aos outros. Isto porque estes autores apresentam uma busca que pretende estabelecer relações entre o TDAH e os transtornos de aprendizagem. E com isto, estes obtêm como resultado em suas pesquisas que há um impacto alto na prevalência de déficit da aprendizagem naquelas crianças com diagnóstico de TDAH.

Stahr, Cushing e Lane (2006) explicam que ao identificar os eventos ambientais que mantêm os comportamentos disruptivos típicos do TDAH é o ponto inicial para então daí desenvolver o planejamento de intervenções podendo ser conjugado de princípios de fortalecimento e enfraquecimento de comportamentos, a fim de obter resultados positivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) descrito por Gomes e Confort (2018), chamado também de distúrbio do neurodesenvolvimento é caracterizado por ser um padrão persistente de uma tríade de sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Observando a população infantil mundial e baseada na American Psychiatric Association, 2014, o TDAH acomete entre 3% e 6% com isto, estes distúrbios são considerado comum nesta fase.

Silva (2003) explica que o diagnóstico auxilia o indivíduo com TDAH, pois este passará a ter a consciência de que se trata de uma síndrome estudada pela ciência. E isso de certo modo traz conforto e permite um entendimento acerca das limitações e desafios. O tratamento para tal distúrbio de déficit de atenção de acordo com este mesmo autor pode ser dividido em quatro

etapas como: informação ao portador e seus familiares; conhecimentos técnicos sobre o distúrbio; medicamentos e psicoterapia.

Os profissionais são de extrema relevância no sentido de ajudar com a construção de uma rotina estruturante e equilibrada de forma objetiva. Por fim, as técnicas cognitivo-comportamentais são para conduzir conflitos e alinhar as condutas (Sampaio e Freitas, 2014, p.159).

Concordando com Silva (2003), sobre as medicações que são indicadas tanto para crianças quanto para adultos como forma de intervenção, e estão divididos assim: os estimulantes, antidepressivos e os acessórios.

O indivíduo se torna sujeito na interação social, em suas amizades, contexto familiar e como membro de algum grupo social, que, por sua vez, está inserido em um contexto histórico. A pessoa passa a partir daí, apresentar a personalidade de um indivíduo e estar ligada intimamente com a evolução social e com os aspectos do grupo, sendo impossível que alguém o analise sem levar em consideração o desenvolvimento e sem compreender as mudanças culturais (Girão e Colaço, 2018).

Em consonância com o parágrafo acima, Vygotsky (1999) que contribui escrevendo sobre a parte histórico-cultural, relatando que as funções psicológicas superiores, incluindo a atenção dirigida, aspecto fundamental na caracterização do diagnóstico do TDAH, originam-se como atividade inter psicológica, ou seja, que se reconstrói pelo processo de internalização, acabando sendo, resultantes das relações reais entre os sujeitos, pois o indivíduo reflete a totalidade das relações sociais.

Os resultados dessa pesquisa de certa forma convergem com a literatura utilizada sobre o tema, conforme pode visualizado nas pesquisas de Barkley et al. (2008), Dorneles et al. (2014), Rohde et al. (2000), Sampaio e Freitas (2014), etc. Importante afirmar que as inferências da presente pesquisa devem ser analisadas dentro de seu contexto, considerando algumas limitações do estudo.

Percebeu-se que há a possibilidade de aprofundamento sobre o tema, pois é perceptível que há muito a ser explorado no que cerne a estudos sobre indivíduos que possuem TDAH no âmbito escolar e/ou acadêmico, tais quais seus métodos utilizados para aprendizagem de conteúdos. Uma proposta para estudos futuros é a realização de pesquisa minuciosa que venha investigar o dia-a-dia de acadêmicos e ou estudantes que possuem TDAH e seus enfrentamentos nos espaços públicos, nos quais não possuem assistências, para percepção das suas dificuldades quanto estudante vulnerável e insuficiente, de forma a garantir maior robustez à discussão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V).** 5 eds. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ALVES, A. D.; BIZERRIL, E. a.; MELO, M. P de. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** desafio aos professores. 52 F. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **TDAH-transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**: uma conversa com educadores. Cartilha. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Cartilha da ABDA. Perguntas e respostas sobre TDAH.** Autoria: Kátia Beatriz Corrêa e Silva e Sérgio Bourbon Cabral. Revisão: Paulo Mattos. s/d.

BARKLEY, R. A., et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnostico e tratamento (3º ed.). Porto Alegre: Artmed. 2008.

BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BIEDERMAN, J.; FARAONE, S. V.; KEENAN; K.; KNEE; D.; TSUANG, M. T. Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder, **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 29(4), 526-533. 1990.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em estudo,** v. 13, n. 3, p. 559-566, 2008.

DORNELES, B. V. et al. Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 27(4), 759-767, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

GIRÃO, M. S.; COLAÇO, V. de F. R. TDAH na infância contemporânea: um olhar a partir da sociologia da infância e da psicologia histórico cultural. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2018.

GOMES, M. et al. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil**. J. bras. psiquiatr**., São Paulo, v.56, n.2, p.94-101, 2007.

GOMES, N. A. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no âmbito educacional**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Rio Claro, 2013.

GOMES, M. J. M.; CONFORT, M. F. TDAH: Implicações no Relacionamento Interpessoal. **Episteme Transversalis**, v. 8, n. 2, 2018.

KAZDIN, A. E.; KAGAN, J. Models of dysfunction in developmental psychopathology. Clinical Psychology, **Science and Practice**, 1, 35–52. 1994.

MACHADO, L. de F. J.; CEZAR, M. J. de C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças–reflexões iniciais.** Maringá, 2007.

MARCONDES, R. C. et al. **Metodologia para trabalhos práticos e aplicados.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2017.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MORESI, E. et al. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MISSAWA, D. D. A.; ROSSETTI, C. B. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. **Construção psicopedagógica**, v. 22, n. 23, p. 81-90, s/d

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed. 1993.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Brazilian Journal of Psychiatry,** v. 22, p. 07-11, 2000.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: atualizado. **Journal de Pediatria**, 80(2), 61-70. 2004.

ROHDE, L. A. et al. Attention - Deficit/Hyperactivity Disorder in a Divers e Culture: Do Research and Clinical Findings Support the Notion of a Cultural Construct for the Disorder**? BIOL PSYCHIATRY** 2005; 57:1436–1441.

SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. (Orgs.) **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: Entendendo Melhor os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, A. F. et al. O papel da escola e do professor no processo de aprendizagem em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **ANAIS SIMPAC**, v. 5, n. 1, 2013

SANTOS, L. de F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** vol. 26 n. 4, pp. 717-724, 2010.

SELMER, K. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar:** o lúdico como principal contribuinte. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Revista psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.

SILVA, A. B. B**. Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. 15. ed. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, R. T. da. **Hiperatividade e déficit de atenção no contexto escolar**. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. 2017.

STAHR, B.; CUSHING, K.; LANE, K. Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. **Journal of Positive Behavior Interventions,** 8(4), 201–211, 2006.

TASSOTTI, C. **TDAH:** diagnóstico diferencial e tratamento. 36 f. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional

do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial para obtenção do título de Psicólogo. 2015.

TODD, R. D. Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: are we ready for molecular genetic studies? **American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric genetics)**, 36, (3), 241-243. 2000.

VASCONCELOS, M. M. et al. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** São Paulo, v.61, n.1, p.67-73, Mar 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

READING AND WRITING FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Daniela Aparecida Francisco[1]
Luci Carlos de Andrade[2]

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre questões referentes às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil pré-escolar e à participação da criança com deficiência nessas práticas, elaborou-se este artigo, utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com diferentes referenciais teóricos e legais sobre o tema. Para alcançar o objetivo proposto, formulou-se o seguinte problema: "o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil pré-escolar proporciona vivências significativas em relação à leitura e à escrita para essas crianças, a partir dos pressupostos legais e teóricos da educação especial e dos direitos de aprendizagem de cada criança?". Refletiu-se sobre as práticas de leitura e escrita proporcionadas às crianças na pré-escola, as concepções de alfabetização subjacentes a essas práticas, o embasamento teórico e legal apontado por documentos normativos que orientam essa etapa da educação, como LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e BNCC (2017). Conclui-se que embora haja um aparato legal vasto no Brasil em relação à escola e a educação inclusiva, ainda se faz necessário rever práticas pedagógicas e posturas educacionais que inviabilizam uma verdadeira educação inclusiva nas escolas da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Leitura e Escrita. Criança com deficiência.

ABSTRACT

With the aim of reflecting on issues relating to reading and writing practices in pre-school education and the participation of children with disabilities in these practices, this article was prepared using

[1] Doutora em Literatura e Vida Social pela UNESP/Assis; Pós-graduanda pelo Programa de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural (UFMS); instituição: FAFIPE/FUNEPE;e-mail; da.francisco@gmail.com
[2]Doutora em Educação. Professora na UFMS; e-mail: luci.carlos@ufms.com

the methodology of bibliographical research, with a qualitative approach, with different references theoretical and legal theories on the topic. To achieve the proposed objective, the following problem is formulated: “providing care for children with disabilities in pre-school education provides significant experiences in relation to reading and writing for these children, based on the legal and theoretical assumptions of special education and the learning rights of each child?” We reflected on the reading and writing practices provided to children in preschool, the concepts of literacy underlying these practices, the theoretical and legal basis highlighted by normative documents that guide this stage of education, such as LDB (1996), Guidelines National Curricula for Early Childhood Education (2009) and BNCC (2017). It is concluded that although there is a vast legal apparatus in Brazil in relation to schools and inclusive education, it is still necessary to review pedagogical practices and educational attitudes that make true inclusive education in childhood schools unfeasible.

Keywords: 1.Early Childhood Education. 2.Pre-school. 3.Reading and Writing. 3.Child with a disability.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreende creches e pré-escolas. A partir dos quatro (4) anos a escolarização é obrigatória e todas as crianças devem frequentar as pré-escolas, inclusive crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A LDB (1996) afirma que um dos princípios do ensino é a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). De acordo com esse princípio, todas as pessoas devem passar pelo processo formativo de forma igualitária. No entanto, a mesma lei garante também aos educandos com deficiência, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”, além do atendimento educacional especializado (AEE) quando necessário.” (Brasil, 1996).

Anterior ao texto da LDB (1996), o Brasil tornou-se signatário da *Declaração de Salamanca*, no ano de 1994, assumindo o compromisso, perante a comunidade mundial, de ampliar o atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular, incentivar e aumentar o processo de inclusão de forma que a escola atenda a especificidade de todos, independente das condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, sociais dentre outras.

De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994), um dos princípios fundamentais da inclusão e da escola inclusiva é o fato de que as crianças devem aprender juntas e a escola deve garantir e assegurar a educação de qualidade para todas elas, por meio de um “[...] currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.” (Salamanca, 1994, s.p.).

A pré-escola, como etapa obrigatória do ensino, é amparada também pelos princípios fundamentais da inclusão e tem como dever o atendimento de crianças de quatro (4) e cinco (5) anos na rede regular, com a garantia de padrões de qualidade a todas elas, realizando arranjos organizacionais e diferentes estratégias para ensino e aprendizagem.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, conhecida como Resolução nº. 05, de 2009. Na resolução, o currículo dessa etapa da educação básica objetiva promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. O currículo é "[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]" (Brasil, 2009a, s.p.).

A Resolução nº 05 afirma também que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir o acesso e a compreensão de diferentes linguagens, além da [...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação." (Brasil, 2009a). Essa resolução reafirma o direito educacional da criança com deficiência, promulgado na Declaração de Salamanca e na LDB.

Em relação ao currículo da Educação Infantil, o documento normatizador e orientador das instituições e das propostas pedagógicas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar no país no ano de 2017 e sua efetivação nos currículos escolares iniciou-se em 2018. A BNCC (2017) propõe a organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência, com a garantia de direitos fundamentais da infância a partir da interação e das brincadeiras e apresenta reflexões também sobre o papel do professor para concretização desse currículo:

> Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. (Brasil, 2017, p. 35).

Entre os campos de experiência propostos na BNCC (2017), destacamos o da "escuta, fala, pensamento e imaginação". Nesse eixo, reflete-se sobre a importância da imersão da criança na cultura escrita, com acesso aos diferentes gêneros textuais e à literatura infantil, que promovem o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Afirma-se também que o acesso aos diferentes materiais de leitura e escrita devem ser propostos pelo educador.

Ao educador e à escola, de maneira geral, compete proporcionar experiências educativas de qualidade, que respeitem às diferenças e que não segregam, de forma segura, com promoção de valores que combatam o ostracismo, a exclusão e conflitos (Rodrigues, 2006). No espaço da educação pré-escolar, todas as crianças têm direito de desenvolverem suas capacidades cognitivas, sociais, motoras, afetivas e psicológicas, por meio de uma abordagem pedagógica que as inclua e as considere como sujeitos da aprendizagem.

Ao analisarmos esse conjunto de elementos que garante a todas as crianças o acesso à cultura escrita e a inclusão escolar e social, este artigo objetiva refletir sobre como são pensadas e organizadas às práticas envolvendo leitura e escrita ofertadas para as crianças com deficiência na educação pré-escolar, a partir da perspectiva teórica e legal.

Para alcançar o objetivo proposto, formulou-se o seguinte problema: "o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil pré-escolar proporciona vivências significativas em relação à leitura e à escrita para essas crianças, a partir dos pressupostos legais e teóricos da educação especial e dos direitos de aprendizagem de cada criança?".

A hipótese inicialmente levantada é a de que muitas vezes as crianças com deficiência não participam, de forma igualitária, das propostas relacionadas à leitura e à escrita devido a ideia equivocada de que não teriam pré-requisitos necessários para participarem efetivamente de todas as ações desenvolvidas e nem sempre há adequações ou adaptações que viabilizem efetivamente essa participação.

Para o desenvolvimento deste artigo, ocorreu a realização de pesquisa bibliográfica e qualitativa sobre elementos teóricos e legais referentes à educação especial, à inclusão, ao currículo nas pré-escolas e às concepções de leitura e escrita neles presente. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica nos permite ler, interpretar e analisar diferentes materiais para elaborar novas ideias e reflexões.

O artigo apresenta a seguir, em seu desenvolvimento, aspectos sobre a questão da leitura e da escrita na Educação Infantil, com apresentação de reflexões teóricas e base legal. Em seguida, discorre-se sobre a inclusão na Educação Infantil, em seus aspectos pedagógicos e embasamento nas leis que regem a questão. Em seguida, atemo-nos sobre como a leitura e a escrita devem ser pensadas nas práticas pedagógicas com crianças com deficiência que estão na Educação Infantil. Por fim, apresentamos considerações que não esgotam o tema, mas realiza a tentativa de sintetizar as ideias principais deste artigo.

2. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Como mencionado anteriormente, o professor e a professora devem respeitar o desenvolvimento de cada criança, garantindo a todas elas o aprendizado, assegurando a realização de propostas que respeitem o currículo da Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras.

A educação pré-escolar possui objetivos próprios relacionados ao ensino da leitura e da escrita, embora ainda haja confusões entre o que deve ser proposto na Educação Infantil e no ensino fundamental. Em muitas situações, a pré-escola acaba por adiantar objetivos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental, ao realizar abordagens metodológicas que almejam alfabetizar crianças de 4 e 5 anos, objetivo esse que não é proposto em nenhum documento oficial que legisla sobre o currículo da pré-escola. A própria Base Nacional Comum Curricular afirma que:

> Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p, 38).

Ao analisarmos o trecho anterior, a BNCC (2017) propõe que as crianças participem ativamente da cultura escrita, refletindo e criando hipóteses sobre ela, mas em momento algum afirma a obrigatoriedade da alfabetização. A BNCC (2017) garante ainda que as propostas dos campos de experiências respeitem os grupos etários que, "[...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica."(Brasil, 2017, p. 40).

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização e Letramento na Educação Infantil:* um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa, objetivou compreender a proposta do projeto ALFALETRAR, desenvolvido em instituições de Educação Infantil no município de Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte (MG). A partir da sua pesquisa, Souza (2016) afirmou que embora houvesse apropriações do projeto pelas docentes entrevistadas, também havia inconsistências nas práticas pedagógicas, que em diversas situações privilegiam objetivos de alfabetização e propostas que não eram coerentes com os objetivos da Educação Infantil e com o próprio Projeto Alfaletrar que propunha a apropriação da linguagem escrita, de forma adequada para a Educação Infantil, com ludicidade e

sistematização do trabalho expressas em jogos, brincadeiras, espaços e tempos escolares. Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que:

> [...] ao se pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, é necessário pensar que a apropriação de ambas só se torna significativa quando concebidas como práticas sociais. A continuidade e a integração no desenvolvimento das atividades propostas são fatores indispensáveis para que os conhecimentos não se desenvolvam de forma fragmentada ou isolada. Mais do que uma instituição de período integral, faz-se necessário que as práticas se realizem de maneira integrada. Brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar são expressões que precisam ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável. Este é um grande desafio para as instituições de Educação Infantil de forma geral (Souza, 2016, p. 135).

Brandão e Leal (2011), no artigo *Alfabetizar e letrar na Educação Infantil:* o que isso significa? abordam as diferentes perspectivas que se tem sobre o tema. As pesquisadoras enfatizam que não há a obrigação de alfabetizar nessa etapa da escolarização, ao mesmo tempo que não se deve fazer uma proposta de letramento em que as crianças não tenham contato com a leitura e a escrita de forma reflexiva. Apontam, então, um terceiro caminho que é a possibilidade do ensino da leitura e da escrita sem desconsiderar os objetivos do letramento, respeitando as vivências da infância e as suas questões de desenvolvimento.

O ensino-aprendizado da linguagem escrita na Educação Infantil não pode se dar em oposição às interações e brincadeiras. Ao se relacionar com a leitura e a escrita, a criança precisa estar imersa em situações prazerosas, nas quais a utilização da linguagem tenha sentido e significado. Não tem fundamentação teórica e legal práticas que priorizam a repetição sistemática de letras e sílabas, descontextualizadas dos interesses infantis e que desconsideram o sujeito da aprendizagem. A função do educador é mediar a relação entre crianças e a linguagem escrita, de forma prazerosa e lúdica.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, publicadas na Resolução nº 05, em 2009, abordam princípios, fundamentos e procedimentos com a finalidade de orientar as políticas públicas relacionadas à elaboração, ao planejamento, à execução e à avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. De acordo com essas diretrizes, na Educação Infantil, o currículo é definido "[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico […] (Brasil, 2009a). Assim, as propostas pedagógicas devem considerar a articulação de saberes nas diversas áreas e considerar princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas. A Resolução nª 05 também propõe que essas propostas "[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos"

(Brasil, 2009, p. 04).

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil*, Mellina Silva (2020), por meio da escuta de narrativas com docentes da Educação Infantil, com análise das práticas cotidianas especificamente voltadas para a alfabetização e o letramento, objetivou compreender como esses docentes incluíam as propostas com leitura e escrita em suas aulas, nos diferentes tempos e espaços da rotina escolar. Silva (2020) afirma que as crianças da Educação Infantil, por viverem em sua sociedade letrada, tem o direito de interagir com a linguagem escrita em diferentes situações sociais nas quais ela se faça necessária:

> As crianças na Educação Infantil (EI), ao serem provocadas a refletir sobre a funcionalidade da língua (portuguesa), têm oportunidades de interagir com o sistema alfabético; de utilizar a linguagem escrita em situações que proporcionem prazer, criatividade e ludicidade; entrar em contato com a herança cultural literária, como também de aprofundar os conhecimentos que trazem sobre o processo da língua escrita e associá-los àquilo que a escola planeja lhes ensinar (Silva, 2020, p. 10).

Após a análise das entrevistas realizadas com docentes e dos diferentes estudos teóricos, Silva (2020) conclui que as crianças possuem grande interesse pela linguagem escrita e que os docentes devem realizar uma aproximação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil, com práticas cotidianas lúdicas, brincadeiras e propostas que tenham significado para as crianças, que as oportunizar ampliar seus conhecimentos para apropriação paulatina da linguagem escrita.

Quando falamos em aproximar a criança da linguagem escrita, é preciso oportunizar o contato com diferentes textos e gêneros textuais, em situações nas quais ler e escrever seja uma realidade, e não uma ação escolarizada, sem contexto ou função social. Ensinar a ler e a escrever, desde a pré-escola, não quer dizer realizar o processo formal de alfabetização, muitas vezes relacionados à concepção tradicional de ensino, que envolve repetição e memorização. E não alfabetizar na pré-escola não significa que a leitura e a escrita não farão parte do dia a dia da criança pré-escolar. Para Magda Soares (2018a),

> [...] atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequenta na Educação Infantil. A todo momento surgem oportunidades para registrar algo como apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido; são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social. (Soares, 2018a, p. 144).

Emília Ferreiro, conhecida pelos seus estudos envolvendo a construção do sistema alfabético pela criança, nos coloca a importância de pensarmos o ensino da linguagem escrita a partir da concepção que temos sobre ela. De acordo com a pesquisadora , "[...] se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converta na apropriação de um novo objeto de

conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual." (Ferreiro, 2011, p. 19). Ferreiro entende que a concepção da língua como um código de transcrição é que ocasiona o ensino como aquisição de uma técnica, com práticas de memorização e repetição.

Ferreiro (2011), afirma também que a leitura e a escrita devem ter um espaço na educação pré-escolar em diferentes situações nas quais as crianças, vivenciando práticas com a linguagem em contextos significativos, recebam informações sobre a função social da leitura e da escrita ao participar de atos em que ler e escrever seja uma necessidade, pois é "[...] através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade." (Ferreiro, 2011, p. 97).

Sobre o dilema de alfabetizar ou não as crianças pré-escolares, Ferreiro (2011) entende que a preocupação deve ser a de ofertar às crianças ocasiões para aprenderem sobre a leitura e a escrita. Não é questão de ensinar os sons das letras, exercícios mecânicos de escrita e repetição, já que "a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural." (Ferreiro, 2011, p. 99).

2.1. A inclusão escolar na Educação Infantil

Desde a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, da qual o Brasil é signatário, a educação nacional tem evoluído no campo da inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Todas as crianças, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência, têm o direito à frequentarem a escola, de forma igualitária, garantidos direitos de acesso e permanência nos espaços escolares.

A Constituição Brasileira de 1988 já apresentava, em seus princípios, a igualdade entre todas as pessoas e a não-discriminação, a igualdade de acesso e permanência na escola, além da previsão do atendimeto educacional especializado. Porém, é após a Declaração de Salamanca que a nova LDB (1996) garantirá às crianças com deficiência direitos fundamentais. Em seu artigo 58 define o conceito de educação especial e o compromisso com todos os educandos na escola regular: "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, 1996).

A LDB (1996) apresenta um progresso referente à educação especial, até então ocorrida em escolas especiais e/ou em escolas regulares, mas em classes específicas para alunos com deficiência. A partir de 1996, fica claro que a prioridade de atendimento à criança com deficiência é nas escolas regulares. No artigo seguinte, a LDB reafirma seu compromisso, elencados os direitos fundamentais referentes à educação especial:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar de direito garantido constitucionalmente, o acesso à educação regular encontra diferentes entraves. Muitas vezes, o aluno com deficiência, embora matriculado e assíduo nessas escolas, é alijado de seu direito de desenvolvimento, excluído das práticas pedagógicas, já que planos e métodos de ensino continuaram sem alteração, embora seja direito garantido pela LDB (1996). Para que a escola seja efetivamente inclusiva, há urgência em redefinir seus planos, voltando-se para a plena cidadania global, livre de preconceitos e com valorização das diferenças. (Mantoan, 2003). Mantoan (2003) entende que deve-se recriar a escola para que seja realmente inclusiva, pois "[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar - daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente." (Mantoan, 2003, p. 33).

Mais de vinte anos se passaram entre essa afirmação da pesquisadora Mantoan e outras legislações referentes à escola inclusiva e à educação especial foram publicadas. Dentre essas, destacamos: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008; *Resolução nº 04*, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial; *Decreto nº 7.611*, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) é um documento elaborado e entregue ao Ministério da Educação. Nele, são apresentadas diversas reflexões e diretrizes para que a educação especial ocorra de fato nos sistemas educacionais. De acordo com o documento, a inclusão é caracterizada como ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa de todos os alunos aprenderem e participarem conjuntamente. O documento

também menciona a importância de um atendimento educacional especializado que considera as especificidades de aprendizagem dos alunos. Sobre a Educação Infantil, a referida política destaca:

> A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Brasil, 2008, p. 16).

A *Resolução nº 04*, de 02 de outubro de 2009, publicada pela Câmara de Educação Básica, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução reafirma que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino e no atendimento educacional especializado (AEE). Em seu artigo 3º, temos o seguinte texto: "a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional." (Brasil, 2009b). Pode-se inferir que, embora trate do AEE na escola regular, a resolução enfatiza o atendimento preferencial dos alunos nas escolas regulares, responsabilizando não apenas o professor do atendimento especializado pelo seu aprendizado.

Em 17 de novembro de 2011, é publicado o *Decreto nº 7.611*, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O decreto enfatiza o compromisso do Estado com a educação das pessoas que são público elegível da educação especial. Afirma ainda que esse direito será efetivado mediante a "garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2011) e a "adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento academico e social, de acordo com a meta de inclusão plena" (Brasil, 2011).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tem o objetivo de assegurar e promover, de forma igualitária, o exercício de direitos e liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, com vistas à sua inclusão social e cidadania. O capítulo V, da referida lei, intitulado "Dá educação", reforça questões sobre o sistema educacional inclusivo e sobre o direito da pessoa com deficiência à uma educação de qualidade nos sistemas regulares de ensino, em todos os níveis escolares:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no que se refere ao sistema educacional e ao direito à educação, demonstra que há um avanço significativo na garantia desse direito, com clareza sobre a obrigatoriedade da escola regular se adequar para atender a todas as necessidades específicas de aprendizagem, com revisão de suas metodologias, seus recursos e projeto político pedagógico.

Ao analisarmos as legislações aqui apresentadas, podemos concluir que todas elas ampliam os direitos fundamentais da pessoa com deficiência à educação, na escola regular. Há também a afirmação constante de que esse direito à educação deve ocorrer em todos os níveis do ensino, ou seja, desde a Educação Infantil até o ensino superior. A garantia de acesso e permanência escolar está definida em diferentes legislações, assim como as ações a serem realizadas pela escola e pelos sujeitos que nela atuam para garantia de que esses direitos se efetivem.

Carlos Skliar (2006), no artigo “A inclusão que é ´nossa´e a diferença que é do `outro´, discorre sobre a pedagogia e as reformas educacionais e legais para que a inclusão ocorresse. O pesquisador critica a falta de alteração efetiva nos sistemas educacionais, que poderiam ser traduzidos da seguinte forma: “tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso” (Skliar, 2006. p.27).

Soraia Napoleão Freitas (2006) também se refere à necessidade de transformação da escola regular, de sua estrutura organizacional, com alteração das práticas que segregam, com questionamentos das concepções e valores sociais vigentes, que desconsideram o aluno com deficiência. Para Freitas (2006, p. 173), “[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.”

Retomando nosso questionamento inicial, todas as crianças que têm acesso e permanência nas escolas regulares, em específico na Educação Infantil, realmente participam de práticas pedagógicas elaboradas a partir de suas especificidades e necessidades de aprendizado? Houve uma mudança real na escola ou a mudança se deu apenas no âmbito legal e teórico? No que se refere à cultura letrada, foco principal desta pesquisa, há inserção das crianças com deficiência nas práticas de leitura e escrita, para que paulatinamente se apropriem dessa linguagem, tão importante na sociedade atual? No próximo tópico, realizamos uma reflexão com alinhamento entre teoria e prática, na tentativa de respondermos esse questionamento.

2.2. Alinhando teoria e prática: perspectivas possíveis

As crianças com deficiência, de 0 a 5 anos, público da Educação Infantil, como em todos os níveis educacionais, têm direito ao acesso e à permanência na rede regular de ensino, com garantia de aprendizado e desenvolvimento, como prevê a legislação vigente, apresentada anteriormente neste artigo. Assim, a criança pré-escolar, devido ao currículo dessa faixa etária, deverá ter acesso à linguagem escrita, participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e favoreçam seu processo de alfabetização e letramento.

Magda Soares (2018b) enfatiza que, na Educação Infantil, para compreensão do sistema de representação escrita, é necessário realizar brincadeiras de faz de conta, desenhos, rabiscos, representações icônicas de objetos, seres, sentimentos. Essas propostas, embora não sejam consideradas propostas sisstematizadas de alfabetização, possuem grande impacto no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pois facilitam a atribuição de sentidos aos signos e a conceitualização da escrita:

> [...] antes mesmo de a criança iniciar a etapa formal de alfabetização, isto é, já na etapa da Educação Infantil, e durante o processo de alfabetização, é fundamental o incentivo a comportamentos metapragmáticos, essenciais para acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento da faceta interativa, que se volta para a compreensão e a produção textuais, e a faceta sociocultural, que insere a leitura e a escrita no contexto social e cultural em que se realiza. (Soares, 2018b, p. 136).

Embora haja o direito da criança com deficiência, na pré-escola, a ter acesso de forma igualitária aos bens culturais e as propostas pedagógicas de acordo com as suas especificidades, existe ao mesmo tempo uma falsa ideia de que a criança está na escola apenas para “socialização” e, na grande maioria das vezes, as crianças com deficiência não participam das propostas pedagógicas elaboradas para as crianças típicas.

Para que haja desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças com deficiência, é necessária a valorização da inclusão, com flexibilidade da proposta e da prática pedagógica, que

realmente inclua a especificidade de cada criança. Não é incomum encontrar, nas salas de aula, crianças com deficiência pintando desenhos impressos enquanto o restante da sala realiza propostas com linguagem escrita, já que a linguagem simbólica da escrita é considerada um conhecimento muito elaborado e por isso, de difícil compreensão, por parte desse grupo de crianças, com a utilização da diferença para a não-aprendizagem. Também é costume retirar crianças com deficiência da sala de aula em momentos de contação de histórias, para não atrapalhar as demais. Esses são apenas alguns exemplos de situações relatadas em conversas com educadores e estagiários em diferentes momentos de formação inicial e continuada.

Júlio Romero Ferreira (2006), no texto "Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras", publica resultados de pesquisas e estudos realizados no país sobre o tema. De acordo com Ferreira (2006), o estudo aponta, dentre outras conclusões, que as práticas escolares inclusivas, via de regra, são iniciativas e competências da educação especial e não do sistema regular e que a materialização das práticas educativas são um desafio para docentes e gestores da educação pública. É muito comum nos sistemas regulares, a percepção da criança com deficiência como incapaz, o que gera uma exclusão dentro do próprio sistema.

O discurso de que a escola não está preparada para lidar com a diferença também é muito comum nos espaços institucionais. Com isso, ações pedagógicas sem fundamentação ou até mesmo a ausência delas são justificadas. Professores das escolas regulares acreditam que apenas os professores da área da educação especial saberiam como agir pedagogicamente com essas crianças. Há uma estereotipização da criança com deficiência, que ao não conseguir se desenvolver com as metodologias tradicionais, é tachada como incapaz. Com isso, as práticas pedagógicas contribuem para a exclusão desse aluno. Freitas (2006), explicita que "[...] na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional" (Freitas, 2006, p. 170).

Apesar das diversas fragilidades encontradas no processo de transformação da escola inclusiva, ressaltamos que o objetivo deste trabalho não é apenas criticar a escola e suas ações pedagógicas. É necessário refletirmos sobre esses aspectos, sobre a tendência à homogeneização da escola, sobre as situações de exclusão que continuam a ocorrer nas escolas, para que possamos avançar. Também devemos valorizar as práticas pedagógicas inclusivas que já estão acontecendo, em diferentes espaços, por docentes comprometidos com a aprendizagem das crianças. Porém, essas iniciativas não podem ser isoladas, devem ser regra nas escolas, pois todas as crianças, todos os alunos, carecem de ter seus direitos de aprendizagem assegurados.

Luís de Miranda Correia (2006), ao realizar uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no

sistema educacional português após a Declaração de Salamanca traz dados preocupantes sobre a aprendizagem das crianças:

> Aprender a falar, a ler, a escrever e a contar é, com certeza, o desejo de todas as crianças e a aspiração de todos os pais. Mas se por um lado 80% das crianças são capazes de aprender, sejam quais forem as estratégias que se usem, o mesmo já não se pode dizer das restantes 20%. As lutas pelas aprendizagens são diárias e contínuas, deixando marcas tantas vezes irreparáveis (Correia, 2006, p. 240).

Embora aborde a realidade europeia, os dados sobre a alfabetização no Brasil nos mostram que o país está em uma situação abaixo, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Em maio de 2024, a Política Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, divulgou resultados que demonstram que no Brasil, apenas 56% das crianças são alfabetizadas na idade certa. Dentre os 44% de crianças não alfabetizadas, estão, em sua maioria, meninas, pessoas negras e pessoas com deficiência. (Brasil, 2024).

Martins (2009), em seu artigo "Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva", reconhece as falhas ocorridas nos processos de formação de professores que impactam na escola inclusiva. A autora discorre sobre elementos importantes que precisam ser superados para a efetivação de uma educação inclusiva: mudança da cultura educacional que valoriza a igualdade, respeito pelas diferenças, participação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem e não apenas inseridos fisicamente no espaço escolar, flexibilização escolar, busca conjunta de soluções para os problemas educacionais.

Muitas questões precisam ser pensadas, elaboradas e superadas para que possamos ter efetivamente uma educação inclusiva para todas as crianças, em específico, as crianças que estão inseridas na Educação Infantil. Para que participem de práticas pedagógicas que as incluam de forma efetiva, o olhar docente deve ter o foco na possibilidade de desenvolvimento dessas crianças. Além disso, as práticas de leitura e escrita devem ser significativas para todas as crianças, rompendo com aquela visão fragmentada da leitura e da escrita, como conteúdo curricular, e não como linguagem para comunicação entre os seres humanos.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem cunho qualitativo e bibliográfico. No entanto, se faz necessário posteriormente, pesquisas etnográficas, no espaço escolar, para olhar minuciosamente para as fragilidades e as potencialidades da escola regular inclusiva, contribuindo assim com pesquisas correlatas e com o avanço nessa área do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Leitura e escrita na Educação Infantil é um direito garantido a todas as crianças, em diferentes legislações, inclusive na *Base Nacional Comum Curricular* (2017). As práticas pedagógicas na escola da infância devem apresentar a linguagem escrita como algo dinâmico, vivo, envolvente, por meio de ações que tenham sentido, significado, que mobilizam os alunos para o aprendizado, que façam sentido e que insiram as crianças no meio letrado, de forma significativa. Para isso, a língua precisa ser utilizada como elemento de comunicação, de mediação entre seres humanos que desejam estabelecer relações pela linguagem escrita. No entanto, a Educação Infantil não tem objetivo de alfabetizar, no sentido formal do termo, mas de ampliar o conhecimento de mundo das crianças para que, posteriormente, a alfabetização seja um processo vivenciado de forma orgânica e exitosa.

No entanto, muitas práticas referentes à leitura e à escrita na Educação Infantil, estão imbuídas do espírito do ensino fundamental, com métodos tradicionais, memorização e repetição, destituindo o sentido da linguagem de seus usuários. Quando pensamos nas crianças com deficiência, essas dificuldades são ainda mais preocupantes, pois muitas vezes são alijadas do processo de ensino e aprendizagem, destituídas de seus direitos à uma escola inclusiva.

Refletir sobre a escola de Educação Infantil pré-escolar que temos e a que queremos é um caminho necessário para observamos os pontos que precisam ser repensado, transformando a escola em um ambiente que inclua realmente a todas as crianças, para que juntas ampliem seus conhecimentos, suas vivências e possam se desenvolver integralmente, em uma escola e em uma sociedade justa e igualitária. Conclui-se que embora haja um aparato legal vasto no Brasil em relação à escola e a educação inclusiva, ainda se faz necessário rever práticas pedagógicas e posturas educacionais que inviabilizam uma verdadeira educação inclusiva nas escolas da infância.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Câmara da Educação Básica, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **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).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: nov./2024.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Mellina. **Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2020. 133f.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018b.

SOUZA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2016. 165f.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

INTERVENÇÕES INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PESSOA COM AUTISMO

INCLUSIVE INTERVENTIONS IN THE LITERACY AND LITERACY PROCESS OF PEOPLE WITH AUTISM

Denilma de Oliveira Ferreira [1]
Janete Rosa da Fonseca [2]

RESUMO

Este trabalho final de curso discute o que é o autismo, as concepções de inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta um breve horizonte a respeito das possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA na sala regular de ensino. Para tanto, considera-se a inclusão enquanto ação coparticipativa, momento em que o indivíduo é ator principal da sua inclusão. Rompe-se com a ideia de inclusão como um objeto à parte do sujeito que dela necessita, na tentativa de eliminar barreiras conceituais e atitudinais nos processos inclusivos e no fazer docente. As estratégias de ensino de leitura e de escrita para pessoas com autismo, fundamentadas na teoria de Equivalência de Estímulos, por meio do procedimento de Pareamento Modelo ou Típico e do Pareamento Multimodelo têm demonstrado serem eficaz e pertinentes ao processo de alfabetização de pessoas autistas. Caracteriza-se como uma forma inclusiva de alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização. Autismo. Inclusão

ABSTRACT

This final course work discusses what autism is, the concepts of school inclusion for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) and presents a brief horizon regarding the possibilities of inclusive pedagogical practices in the literacy process of children with ASD in the regular

[1]Pedagoga, pela Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Psicopedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Líbado. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) E-mail: denilmaferreira27@gmail.com

[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. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais - GPED/UFMS. E-mail: janete.fonseca@ufms.br

teaching room. To this end, inclusion is considered as a co-participatory action, a moment in which the individual is the main actor in their inclusion. It breaks with the idea of inclusion as an object separate from the subject who needs it, in an attempt to eliminate conceptual and attitudinal barriers in inclusive processes and teaching practice. Strategies for teaching reading and writing for people with autism, based on the theory of Stimulus Equivalence, through the Model or Typical Matching procedure and Multimodel Matching have proven to be effective and relevant to the literacy process of autistic people. It is characterized as an inclusive way of teaching literacy.

Keywords: Literacy. Autism. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada como parte do Trabalho Final de Curso (TFC), de caráter obrigatório para o término do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da inclusão na diversidade cultural, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Aquidauana, e tem como tema "Intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo".

Considera-se este tema importante a partir da realidade da rede pública de ensino de atuação da pesquisadora e das reflexões feitas nas formações e estudos entre pares, nas quais ficam evidentes as preocupações em corresponder ao que preconiza a legislação brasileira a respeito da educação inclusiva e especial. No entanto, observa-se que as barreiras no processo de alfabetização da criança com autismo estão postas, em parte, pela incompreensão sobre as especificidades da deficiência, bem como de barreiras atitudinais e de concepções equivocadas acerca do processo inclusivo na sala regular de ensino. Como consequência, resulta-se o fragmento de uma suposta inclusão que está presente nas escolas.

O tema demonstra a sua relevância porque adentra questões que estão inseridas nos debates de professores, coordenadores, diretores e pesquisadores da área educacional que buscam avançar no entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para melhor intervir e efetivar os objetivos da educação inclusiva. A questão das causas do autismo não é o foco desta pesquisa e, portanto, não será aprofundada ao longo deste trabalho.

A centralidade do estudo está localizada na busca por práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e letramento de pessoas com TEA. Voltadas a intervenções que oportunizem condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança e aluno com autismo, distanciando-se de rótulos como o de "incapaz de aprender", redução do indivíduo ao diagnóstico, estigmas e da exclusão deste público nas escolas e na sociedade.

À vista disso, adota-se como objetivos desta pesquisa discutir o que é o autismo, concepções de inclusão escolar da pessoa com TEA e apresentar um breve horizonte a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização e de letramento dessas crianças. A pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, que tem como principal referencial teórico pesquisadores do campo da educação e da neurociência que discutem em livros, artigos científicos,

palestras e revistas sobre o tema das práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do TEA.

Antes de adentrar à discussão, é pertinente pontuar que, com frequência, o diagnóstico ou o laudo, tem sido preocupação nas instituições escolares, uma vez que uma criança laudada é sempre uma demanda a mais na atuação docente. Este, por vezes, exige a presença de um acompanhante/cuidador/estagiário para acompanhar a criança laudada. A este respeito, são legítimas a preocupação e a exigência feita por professores, escolas e famílias, que com base na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, uma vez comprovada a necessidade é direto da pessoa com deficiência ter um acompanhante especializado.

Contudo, a realização de uma atuação docente inclusiva frente a pessoa com TEA não se finda na presença de um acompanhante que supostamente garantiria a inclusão escolar, à medida que torna possível à pessoa com autismo estar nos espaços da instituição. Em especial, na sala de aula, porque essa figura supriria as demandas de cuidados com a higiene, a alimentação e a integridade física como se essas fossem as intervenções possíveis e devidas à pessoa autista na escola.

A inclusão não se refere a estar na sala de aula comum, ou deixar a porta aberta para que a pessoa com o transtorno entre, circule e saia à vontade para os demais espaços da escola, já que ele precisa se regular e não consegue ficar por muito tempo na sala. No entendimento de que não há muito o que ser feito, pois a pessoa com TEA está na escola apenas para socializar ou estar entre outros, zanzar, olhar de longe etc.

Nesta perspectiva, o laudo/diagnóstico tem sido um reforçador do foco na deficiência e no reducionismo, desconsiderando-se as potencialidades, habilidades, competências dos indivíduos em desenvolver-se através de uma intervenção (Orrú, 2016 apud Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84543). As autoras concordam que não cabe ao professor supervalorizar o diagnóstico, tampouco fazer desse instrumento clínico um rótulo, um estigma na relação educacional. De tal forma que se exime da responsabilidade e do compromisso com o direito à educação e ao desenvolvimento global da pessoa com TEA de acordo com as suas capacidades.

A inclusão escolar deve ser entendida como um processo, um ideário, uma proposta política de mundo. Inclusão ultrapassa a integração, o cumprimento da Lei que proíbe negar vaga na escola regular à pessoa com deficiência e também se distancia do ideário de que ao garantir um cuidador, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) estaria efetivada a inclusão. Porque, por exemplo, na realidade de muitas instituições educacionais e escolares, o profissional de AEE está limitado a 40/50 minutos uma vez por semana para realizar o seu atendimento com cada criança/aluno, e também realizar orientações aos professores da classe comum.

Neste cenário, o que ocorre é que a escola acomoda a criança e aluno com TEA e cria a sensação de que está sendo uma escola inclusiva. Quando na verdade não está de fato intervindo minimamente na vida da pessoa que precisa da inclusão de forma sistemática, como é o caso da pessoa que tem o TEA. Destaca-se que se compreende o acompanhamento especializado, o profissional de AEE, a garantia de vaga e a parceria entre escola, família e demais profissionais que atuam na intervenção para com a pessoa

autista e as políticas de inclusão basilares no processo de inclusão. Mas afirma-se não significar por si mesmos a efetivação dela.

Alguns fatos que comprovam a afirmação são as falas dos professores nas formações pedagógicas, as suas expressas frustrações por não saberem e/ou não conseguirem desenvolver o trabalho pedagógico com a criança e aluno autista. Associa-se às queixas de incompreensão sobre as formas de trabalhar com esse público, a alta demanda das salas regulares com turmas com a capacidade excedida, bem como a falta de tempo hábil para planejar, executar, avaliar e, ainda, dar conta da entrega de uma série de documentos. Isso é parte do que sucateia a inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas.

À vista disso, é primordial desenvolver práticas pedagógicas inclusivas utilizando-se de metodologias e ferramentas fundamentadas cientificamente para a pessoa com o transtorno. Antes, porém, a palavra incluir na perspectiva do TEA deve ser tratada sob o ponto de vista INCLUIR-SE. No sentido de que a criança e aluno com TEA deve ser sujeito autor de sua inclusão sem que isso signifique ausentar os demais sujeitos da inclusão de suas responsabilidades. Mas, sim, no sentido de que a pessoa autista precisa ter o arranjo mínimo necessário e indispensável à socialização, interação, comunicação e ao comportamento regulado desenvolvidos. É justamente isso que implica na defesa da inclusão que esta pesquisa defende.

Fora disso, haverão tentativas frustradas de ação pedagógica e uma falsa ideia de inclusão da pessoa autista na escola e na sala comum. Dois contextos são previsíveis: 1) a criança e aluno com TEA sem os seus direitos à inclusão, aprendizagem e desenvolvimento garantidos; 2) professores e famílias frustrados quanto à vida acadêmica e à construção de uma vida autônoma, em cada possibilidade, e digna da pessoa autista.

Exposto isso, considera-se relevante buscar compreender em primeiro lugar a definição dada ao Transtorno do Espectro Autista, na tentativa de compreender as características e as particularidades, também a questão do processamento da aprendizagem segundo as contribuições da neurociência. Seguido de discussão sobre a questão da inclusão escolar da pessoa com TEA, concepções e os sujeitos da inclusão. Por fim, apresenta-se, intervenções pedagógicas inclusivas no contexto da alfabetização da com pessoa com autismo.

Com a pesquisa, chega-se ao entendimento de que para uma prática efetiva em alfabetização e letramento do aluno com autismo na sala regular de ensino é indispensável que ele seja considerado enquanto sujeito de seu processo inclusivo. Para tal, considera-se a importância de criar espaços e tempos educativos capazes de fornecer o arranjo mínimo necessário para o processo de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, ampliando as suas capacidades de aprendizagem de leitura e de escrita de cada criança e aluno autista.

Esse processo implica a professores e professoras de salas regulares para além de mudanças atitudinais e de concepções de inclusão, de criança e aluno autista e demais com deficiências, a atuação docente alicerçada em métodos de ensino que promovam de fato a aprendizagem de pessoas com

autismo. Isso exige adaptações e flexibilização de conteúdos e formas de ensinar, bem como o entendimento sobre como se processa a aprendizagem desses indivíduos e quais os métodos e estímulos que apresentam resultados significativos na aprendizagem de leitura por pessoas com autismo.

Sob esta perspectiva, compreende-se a partir de Fontenele e Lourinho (2020) e Gomes (2015), por exemplo, a Teoria da Equivalência de Estímulos por meio do procedimento de Emparelhamento Típico e de Emparelhamento Multimodelo como uma estratégia relevante a ser utilizada por educadores que têm como objetivo a implementação de intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: COMO A CIÊNCIA CONCEITUA

Os primeiros estudos aprofundados sobre o autismo foram realizados na década de 1940 pelos psiquiatras Léo Kanner e Hans Asperger. Os estudos revelaram uma desordem global no desenvolvimento da infância, com disfunções nos processos mais elementares como as capacidades linguística, motora e de coordenação e a capacidade de aprendizagem (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84542).

Deste modo, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades nas interações sociais e na comunicação, além de apresentar um repertório restrito de atividades e interesses. As manifestações do TEA variam de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento da criança (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016). Nesse sentido, as pessoas com TEA apresentam sempre singularidades e particularidades dentro do espectro, não havendo uma correspondência exata de sintomatologias entre todas as pessoas autistas.

De acordo com as concepções atuais, fala-se em níveis de suporte I – necessita de apoio, II – necessita de apoio substancial e III – necessita de muito apoio, para englobar a diversidade que compreende o transtorno. Para melhor caracterizar o TEA. a neurociência revela a tríade de comprometimentos sem os quais torna o diagnóstico comprometido. Reitera-se, dificuldade em interação social, comportamento e comunicação.

Pesquisas mais recentes apontam para causas genéticas, ambientais e epigenéticas, mas ainda não existe uma definição exata para a causa do autismo, bem como a sua cura ou superação. Sabe-se que o TEA é crônico de forma tal que uma vez autista, sempre autista, sendo possível por meio de terapias e de intervenções multiprofissionais que a pessoa autista não agrave o seu nível de suporte ao longo do tempo. Assim como com os estímulos que devem ser sistemáticos, intensivos e contínuos, a pessoa autista nos diferentes níveis de suporte desenvolva habilidades comportamentais, motoras, intelectuais que melhoram a sua qualidade e funcionalidade de vida.

Destaca-se, ainda, que a criança já nasce com o autismo e a identificação dos sintomas e características que podem revelar o autismo na tenra idade facilitando o diagnóstico precoce e potencializando as respostas em face das intervenções podem ser observadas diante de comportamentos como:

> não apontar para coisas, apresentam distúrbios de linguagem, não demonstram sociabilidade, evita o contato por olhar, a criança é incapaz de brincar de faz de conta, tem movimentos estereotipados, resistem a mudanças na rotina, fixam-se em objetos por horas, é muito sensível ao som, tem distúrbios de atenção e concentração, não atende pelo nome, etc. (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84543).

Sob esta perspectiva, o cérebro da criança com autismo apresenta funcionalidades e disfuncionalidades que o diferencia em alguma medida do cérebro com o padrão normal, porque existe uma condição que afeta vários circuitos neuronais, comprometendo, assim, várias funções mentais (Lopes, 2019, p. 10). Mesmo diante disso, comprova-se que os neurodivergentes possuem capacidades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, demandando práticas e intervenções multiprofissionais especializadas e focadas caso a caso.

De acordo com estudos, cerca de 70% das pessoas com TEA apresentam alguma comorbidade, sendo que 40% delas podem apresentar duas ou mais comorbidades, tais como deficiência intelectual, distúrbios gastrointestinais, transtornos alimentares, transtorno do processamento sensorial, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, distúrbio do sono, epilepsia e distúrbio de aprendizagem. Quanto aos critérios de diagnóstico do TEA, que é clínico, a área médica utiliza-se da Classificação Internacional de Doenças (CID) e do Manual Diagnóstico e Estatísticas de Transtorno Mental (DSM).

2.1 Inclusão escolar da pessoa com transtorno do espectro autista: concepções e os sujeitos da inclusão

Historicamente nas diversas sociedades ao redor mundo, a pessoa com deficiência esteve no terreno da exclusão, quando não do extermínio. Considerados à parte de um todo saudável, os deficientes físicos, intelectuais e sensoriais causavam uma espécie de desordem em seu meio onde era necessário o equilíbrio da normalidade.

Hoje, em se tratando de educação brasileira, há correntes ideológicas que propõem a heterogeneidade, a alteridade, a diversidade como intrínsecas aos processos educativos, bem como às relações humanas como um todo. Este debate toca ao que concerne ao atendimento do público da educação especial, atendimento que ainda caminha para a superação de concepções de inclusão sob os moldes do assistencialismo, da integração e da normalização.

Com base na Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, estão entre os direitos da pessoa com TEA, o acesso à educação, bem como define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência.

Por sua vez, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assinala entre os direitos fundamentais o direito à educação.

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Anterior a essas leis, a Constituição Federal de 1988, reconhece a igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza ou discriminação, e a educação como direito público subjetivo. Contudo, as vivências de inclusão na escola perpassam um distanciamento entre teorias, legislações e práticas por muitos fatores. A citar, a falta de pessoal especializado, falta de estrutura física e de recursos adequados à pessoa com deficiência, carência de formação especializada e continuada aos professores da sala regular que resulta numa ideia de inclusão sempre submetida a alguma coisa ou a alguém, como se a inclusão fosse um objeto, um corpo composto por a, b, c e d que se presente na escola estaria efetivada a inclusão.

Nesse sentido, busca-se ressaltar aqui a inclusão não como a garantia de vaga na escola, não como a presença do professor de AEE, não como garantia de cuidador na escola, não como a aplicação de uma atividade dita pedagógica, até porque isto são direitos. Expressa-se a inclusão, enquanto atuação intencional, cientificamente orientada, fundamentada, planejada, organizada, revisitada, reinventada, continuamente acrescida e permanentemente aplicada para com **cada sujeito da inclusão**.

Visando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento dissociado da exigência de corresponder a padrões preestabelecidos do que venha a ser aprendizagem e desenvolvimento ideal e sempre submetidos a avaliações com resultados esperados. A aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com TEA deve ter a mesma etiologia da palavra autismo (do grego *autos,* que quer dizer *por si mesmo*). Isso quer significar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em si mesma, a aprendizagem e o desenvolvimento que aquele sujeito demanda. Porque é a partir de seu espectro de aprendizagem demandado e suprido que a criança com TEA se tornará capaz de corresponder em seu próprio curso e possibilidades às demandas escolares e sociais culturalmente organizadas em currículos.

Deste modo, tem sido como que a inclusão estivesse subjugada e tão somente dependesse da existência de uma outra pessoa/corpo, o qual daria o suporte (assistencialista) resumido a cuidados com higiene, alimentação e integridade física, para ser possível a sua realização já que aí se findaria ou se realizaria uma inclusão. Porque ninguém (o professor, a quem é esperado) dá conta, e não dá mesmo, de atender sozinho às demandas da sala comum associada às demandas da criança e aluno com TEA e seus níveis de suporte.

Nesse viés, reduz-se a inclusão à presença de cuidadores, acompanhantes, atendentes terapêuticos (AT), professor de atendimento educacional especializado (AEE), na aplicação de alguma atividade pedagógica lúdica, à presença de estagiários e/ou demais profissionais da escola.

Propõe-se, portanto, o entendimento da pessoa com autismo enquanto principal sujeito da sua inclusão à medida que lhe é possibilitado o suporte, aqui entendido como intervenção focal e intencional, com objetivos traçados. As quais viabilizarão o desenvolvimento de suas potencialidades, o reconhecimento de si próprio, de sua identidade, a capacidade e a abertura para estar no grupo e pertencer

a ele. Atuando, expressando e interagindo de acordo com o seu nível de desenvolvimento físico, motor, sensorial, intelectual, cognitivo e social.

Ser sujeito autor da sua inclusão não quer significar ausentar as políticas públicas de inclusão e a responsabilidade de toda a comunidade escolar e das redes de ensino das práticas inclusivas e garantia de direitos, ou de responsabilizar o sujeito aprendente que necessita de suporte sobre a sua adequação à escola, à sala de aula regular, às atividades, às avaliações, à sociedade tal como ela é. Ser sujeito autor em seu processo inclusivo significa ser pessoa com as bases mínimas necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento global ampliados, ainda que dentro das limitações de cada caso.

A inclusão não se faz fora do ser da qual dela necessita, isto é, a inclusão precisa ser percebida na pele, no toque, no olhar, no tom de voz, no convite para vir, para estar, para ser presente, para tentar, para arriscar tentar, para esboçar tentar, na comemoração da conquista, da pequena conquista ou do mínimo rastro de conquista e de avanço, rastros estes que são, por si só, significativos, importantes, revolucionários, criadores de uma nova possibilidade de ser. Ser sujeito, ser autista, ser o que se é sem a obrigação de estar equiparado a uma suposta normalidade de sujeitos.

Em síntese, os sujeitos da inclusão são vários, são os que dão o suporte por meio de intervenções, os especializados, os que ensinam, os que promovem cuidados básicos necessários, os que pensam as políticas públicas de inclusão e todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e da sociedade. Mas, primordialmente, o sujeito primeiro da inclusão, aquele a quem ela (inclusão) deve ser sentida, vivenciada, oportunizada e protagonizada, a criança, aluno e pessoa com TEA, bem como todos os demais que da inclusão precisam para adentrar e permanecer com dignidade nos diversos espaços que compõem a nossa sociedade.

3. INTERVENÇÕES INCLUSIVAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PESSOA COM TEA

Ao buscar superar uma das lacunas que resultam no ideário com ranhuras sobre a inclusão e pensar práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da alfabetização de indivíduos autistas, cabe, em primeiro lugar, conhecer o funcionamento cerebral e como se processa a aprendizagem. Para tanto, é igualmente necessário conhecer e apropriar-se das intervenções metodológicas com bases científicas e das tecnologias que podem favorecer o fazer pedagógico inclusivo no processo de alfabetização da pessoa com TEA.

A neurociência é o campo que estuda o sistema nervoso, a organização cerebral, a anatomia e a fisiologia do cérebro, portanto, permite entender as bases neurobiológicas do aprendizado. A intersecção entre a neurociência e a educação dá-se o nome de neuroeducação, campo interdisciplinar que envolve a neurociência, a psicologia e a pedagogia com o objetivo compreender os processos cognitivos e emocionais a fim de desenvolver melhores métodos de ensino e currículo (Neruroinfo, p. 7).

A partir dos estudos da neurociência, entende-se que o sistema nervoso inicia seu desenvolvimento nas primeiras semanas de vida embrionária, na forma de um tubo cuja parede é

formada por células-tronco que vão dar origem a todos os neurônios e a maior parte das células auxiliares, chamadas células gliais (Neuroinfo, p. 18). Os neurônios são as células de comunicação do sistema nervoso.

As alterações nos neurônios e nas suas conexões sinápticas estão relacionadas com a aprendizagem. Existe, ainda, o conceito de neuroplasticidade, que é a capacidade cerebral de fazer e desfazer conexões entre os neurônios. Decorre das interações do corpo com o ambiente. Assim, o sistema nervoso ajusta-se frente às influências ambientais e experiências ao longo do seu desenvolvimento (Neuroinfo, p. 5). Ainda, destaca-se:

> [...] a capacidade de aprendizagem leva em conta não apenas as habilidades cognitivas e comportamentais, mas também os fatores biopsicológicos do indivíduo. O ponto é que as funções neurais de cada indivíduo são influenciadas pelo contexto externo e pelo seu estado interno; além disso, as aptidões cognitivas e os processos comportamentais são particulares (Neuroinfo, p. 8).

À vista disso, a aprendizagem é o processo pelo qual alguém adquire novos conhecimentos, comportamentos e habilidades. E para aprender é preciso aptidões para lidar de maneira organizada com os novos elementos, ou com aqueles já contidos no cérebro, a fim de realizar novas ações (Giannesi; Moretti, 2015, p. 6).

Como é de interesse desta discussão, o cérebro da pessoa com TEA funciona de maneira diversa, o que exige adequações e adaptações específicas no trato e no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Como já mencionado, não nos deteremos nas causas do autismo, busca-se apresentar propostas de intervenções pedagógicas em alfabetização que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e, por conseguinte, a inclusão das pessoas autistas ao passo que contribui para com a sua autonomia, dignidade e qualidade de vida. Diante disso, ressalta-se que:

> [...] a adaptação pode ser melhorada se o ambiente é estável e altamente estruturado. Essa condição é importante devido ao fato de que as pessoas com TEA apresentam menor flexibilidade comportamental, causada por alterações nas funções executivas no lobo frontal, região do cérebro responsável por processos cognitivos superiores, dentre eles o planejamento e gerenciamento de ações e demandas variadas do cotidiano e a capacidade de atenção e concentração em determinada tarefa em detrimento de outras. No TEA, essas funções apresentam-se alteradas produzindo um comportamento repetitivo e inflexível (Lopes, 2019, p. 9).

Desta forma, apresenta-se algumas das estratégias pedagógicas sugeridas pela neurociência no caso do TEA. Inicialmente, as estratégias deverão ser pensadas a partir da observação de cada criança e aluno com autismo para perceber as suas singularidades, preferências, gostos, aptidões, prontidões, limitações, dificuldades.

O professor deve facilitar a formação de um vínculo afetivo com o educando, propiciando um ambiente que favoreça a confiança mútua, permitindo que ele descubra o conhecimento, facilitando a interação e integração ao grupo (Castex; From, 2019, p. 103). Nesse processo, a parceria com a família e com os demais profissionais que atuam com a criança é determinante para aguçar o olhar reflexivo e buscar avanços nos padrões de comportamento do autista na sala comum e na vida cotidiana.

Conforme Fontenele e Lourinho (2020), deve-se orientar uma atuação fundamentada a partir de atividades concretas, diversificadas e funcionais, como forma de garantir o interesse e a motivação do educando em aprender, bem como estimular cognitivamente e adotar um currículo que deve ser funcional natural, uma abordagem transdisciplinar e fazer uso de materiais que tenham relação com o cotidiano da pessoa com TEA.

> [...] o professor deve estimular a capacidade de atenção e concentração através de atividades sensoriais com brincadeiras e jogos. As referidas atividades desenvolvem o espírito de colaboração, a imaginação, no caso da pessoa com autismo, pode resultar na aquisição de regras de comportamento, além de desenvolver diversas habilidades de forma ampla e completa (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84547).

É importante valorizar as tarefas simples da rotina, as questões afetivas e a capacidade de avançar cognitivamente, como mencionado. As estratégias de intervenções devem atender às reais necessidades de cada autista, esperar que a criança e aluno com TEA responda ao modelo de ensino e às atividades planejadas para os alunos que não têm o transtorno é ilusório. O processo educativo é dinâmico e a aprendizagem se processa de forma particular em cada indivíduo seja ele neurotípico ou não.

O educador deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais criativa, inclusiva e ativa. Isso conduz à ideia do professor-pesquisador e à necessidade de sua formação continuada. Sem pesquisa não há ação pedagógica efetiva, inclusiva, inovadora e condizente com a realidade da diversidade que se faz presente nas escolas.

> O aluno com TEA precisa de um ensino direcionado que o oriente a expressar seu pensamento e sua emancipação. As atividades devem estar voltadas para a ludicidade e interação para que o ensino não se torne “cansativo”, “chato” e “decoreba”. As metodologias apresentadas, pelo professor, em sala de aula devem estimular a criatividade e a participação do aluno autista (Barreto, 2021, p. 53).

As atividades adaptadas, lúdicas, prazerosas e que não demandam tanto tempo e que atraiam a atenção ao iniciar o tempo pedagógico, abordando assuntos, objetos e temas de seu interesse como reforçadores, para depois introduzir o objeto de estudo é uma estratégia eficaz. Associar ao uso de recursos visuais também é amplamente destacado quando o assunto é intervenção no TEA.

> A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (Brito, 2017, p. 22-23).

No livro "Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas", Enicéia Gonçalves Mendes (20230), a respeito da formação de professores para a inclusão escolar, delineia em um dos campos/temas do programa a "Aprendizagem Cooperativa". Defende-se que a escola deve dar respostas às diferentes necessidades dos seus estudantes, mesma concepção aqui adotada no que se refere à educação e a inclusão da pessoa com TEA.

> A abordagem cooperativa é definida como um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os/as estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os/as alunos se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. As vantagens da aprendizagem cooperativa evidenciadas nas pesquisas são reconhecidas: a) estimulam e desenvolvem habilidades sociais; b) cria um sistema de apoio social; c) encorajam a responsabilidade pelo/a outro/a; d) elevam a autoestima; e) criam uma relação positiva entre os/as alunos/as e professores/as; f) estimula o pensamento crítico; g) ajuda os/as alunos/as a clarificar as ideias através do diálogo; h) desenvolvem a competência da comunicação oral; i) melhoram a recordação dos conteúdos; j) cria um ambiente ativo e investigativo (Mendes, 2023, p. 37).

A autora dá os seguintes exemplos de aprendizagem colaborativa: tutoria de pares e os trabalhos em grupos, a formação de agrupamentos flexíveis e gestão da sala de aula baseados na Abordagem de Ensino Diferenciado. Acredita-se que esta abordagem se aplica e colabora para com as intervenções em alfabetização no contexto do TEA, ao passo que cria um espaço escolar onde todos os alunos participam do processo de inclusão. Com a possibilidade de olhar o Outro a partir do ponto de vista da compreensão e cooperação e romper com a visão do outro e de suas diferenças como um "problema do outro".

Além disso, oportuniza que a ação pedagógica na sala comum com o autista não esteja restrita a um momento exclusivo a parte do momento com os demais alunos e crianças, quando o professor regente consegue deixar a turma e ir atender a pessoa autista. Compreendemos que dependendo do nível de suporte e desenvolvimento do autista esse momento de acompanhamento no um a um será necessário, especialmente na adaptação, haja vista necessidades específicas dele. Mas entende-se a ação docente com o TEA encadeada e progressiva, o que dá condições para abordagem da aprendizagem cooperativa acontecer no curso do desenvolvimento das práticas e dos avanços da pessoa com TEA, possibilitando a participação, independente da sua condição.

Outras ideias a serem acrescidas à discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas para com a pessoa autista são as tecnologias, tais como:

> TEACCH (Treatmentand Educationof Autisticandrelated Communication handicapped Children), que é considerado um programa educacional e clínico com uma prática psicopedagógica, que observa os comportamentos de crianças autistas em distintas situações de acordo com vários estímulos. O programa A. B. A (Applied Behavioral Analysis) que usa uma metodologia de aprendizado individual que reforça a prática de várias habilidades cujo objetivo é aproximar a criança do funcionamento normal do desenvolvimento e por último, o programa PECs (Picture Exchange Communication), que tem por objetivo ensinar o indivíduo a se comunicar por meio de trocas de figuras (Fontenele; Lourinho, 2020, p. 84549).

Esse é o esboço de possibilidades de ações que podem colaborar para com as práticas

pedagógicas inclusivas no contexto do TEA. Os estudos e pesquisas em neurociência, neuroeducação e demais áreas sobre o transtorno estão ganhando atenção, e os resultados apresentados atualmente não são fechados e definitivos. Com isso, pensar a educação e o processo inclusivo da pessoa autista demanda do professor a investigação, a pesquisa e a atualização profissional. Além disso, a abertura para flexibilizar currículos, conteúdos, planejamentos, espaços e tempos educativos é parte crucial do trabalho daquele que se propõe educar e ensinar na e para a diversidade.

O modelo convencional de escola, de aluno e sala de aula já não corresponde e nem atende a realidade da nossa sociedade. É tempo de redefinir e avançar em nossas concepções pedagógicas e de educação. A normalidade e o equilíbrio não condizem com a sala de aula, ela deve estar sujeita e aberta à diferença, à diversidade, para as reformulações e reinvenções necessárias para atender de forma competente e digna todas as pessoas a que em sua porta adentrar e o caminho para isso são os processos inclusivos.

3.1 Procedimento de ensino de habilidades de leitura e escrita para autistas

Crianças com o neurodesenvolvimento típico não necessitam de habilidades consideradas pré-requisitos bem estabelecidas para conseguirem acompanhar e desempenhar de forma eficaz no processo de aprendizagem de leitura e de escrita. São exemplos de habilidades de requisitos: sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras impressas, nomeação de figuras e de vogais. Conforme Gomes (2015), se o educando não apresentar esses requisitos é necessário começar a ensiná-los antes do ensino de habilidades de leitura.

Como é de conhecimento amplo, o autismo é um transtorno neurobiológico, que acomete a sequência e a qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos e comportamentos repetitivos. Com isso, as habilidades, que em geral se desenvolvem de forma quase que naturalmente em crianças sem autismo, demonstram-se prejudicadas em crianças com autismo. Exigindo o ensino direto.

À vista disso, para começar o processo de ensino de habilidades de leitura e de escrita com crianças autistas é preciso avaliar quais habilidades relacionadas à leitura que o educando com autismo já apresenta. Avaliar o que o aprendiz é capaz de fazer (Gomes, 2015, p. 26). Ressalta-se que a leitura é uma habilidade complexa e o ensino de escrita é um estágio avançado do processo de alfabetização. Esta última pode ocorrer de forma não convencional a partir do uso de recursos tecnológicos, como escrita em teclados, em aparelhos com sistema touch screen.

Por outro lado, é preciso compreender que nem toda pessoa autista vai ler e escrever devido ao nível de acometimentos do transtorno, como no caso de ausência de fala, associado a maiores déficits cognitivos. De todo modo, a estimulação precoce, ainda na primeira infância, é considerada determinante para a ampliação de capacidades e de minoração dos déficits cognitivos, motores, sociais etc.

Além disso, espaços estruturados e com mediação profissional, como é exemplo as salas de aulas do ensino regular e sala de recursos multifuncionais, oportunizam encontros e situações de vivências com a leitura e a escrita que oportunizam o despertar para outras sensibilidades do indivíduo. Especialmente do caminho para a construção da socialização e das possibilidades de comunicação de crianças e alunos autistas.

Gomes (2015, p. 155) destaca duas características da leitura de pessoas com autismo:

> [...] quando aprender a ler, há uma diferença no desempenho delas no que se refere a leitura oral do texto (resposta vocal sob controle de palavras impressas, sem necessariamente compreender o que se está escrito nele e à leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto).

Revelando assim que tais aspectos podem caracterizar um problema de leitura de pessoas com autismo. Nesse sentido, os procedimentos planejados para o ensino de leitura para pessoas com TEA devem considerar estratégias que favoreçam a leitura oral e com compreensão. Ensinar o aprendiz a relacionar figuras e palavras impressas é uma possibilidade de ensino de leitura com compreensão, além do fortalecimento da capacidade compreensiva por meio do discurso organizado, claro e ajustado à realidade objetiva do aprendiz pelo educador.

Considerando-se a variabilidade de características e de níveis de habilidades em falta que a pessoa com autismo pode apresentar, estabelece-se que o ensino de habilidades de leitura para esse público deve ser gradativo e sistemático. Sob esse entendimento Gomes (2015, p. 29) apresenta a seguinte rota:

> [...] o ensino de comportamentos que são requisitos (1) para o início das atividades relacionadas à leitura. Em seguida há dois caminhos que o educador pode escolher: ensinar habilidades rudimentares de leitura (2) e na sequência ensinar sílabas simples (3) ou pular o ensino de habilidades rudimentares (2) e seguir direto para o ensino de sílabas simples (3). Posteriormente o educador pode simultaneamente utilizar o programa informatizado (4), treinar a leitura oral (5) e explorar a interpretação de textos.

A autora esclarece cada uma das etapas e sintetiza o ensino de comportamentos, que são requisitos, é realizado quando a criança não finaliza atividades simples, não permanece sentada por muito tempo, não emparelha palavras impressas, não nomeia figuras, não nomeia vogais. O ensino de sílabas simples é realizado com aprendizes falantes; com dificuldades de pronúncia. Tem como objetivo ensinar a criança a ler oralmente qualquer palavra constituída por sílabas simples, tipo consoante/vogal. Quando do ensino de sílabas consoante/vogal é feita a divisão em seis conjuntos silábicos: 1 (T, L, M); 2 (F, B, R); 3 (P, N, V); 4 (S, D, J); 5 (X, Z); 6 (C, G).

Nesse processo, é importante compreender que as relações de identidade são consideradas um desempenho, pré-requisito para a aquisição de relações mais complexas como a associação fala/representação escrita. Existem dois tipos de tarefas de ensino de pareamento de identidade: típico (um modelo e três comparações) e multimodelo (três modelos e três comparações).

Além disso, pistas visuais favorecem o desempenho de crianças autistas em programas de

ensino, como figuras que representam objetos requeridos ou ações a serem executadas. O ambiente de ensino também exerce influência no processo de aprendizagem da pessoa com autismo, com isso é preciso atentar-se e investigar as manifestações de cada indivíduo antes de iniciar o processo de ensino. Também é imprescindível a clareza, a organização e a instrução visual. Conforme Gomes (2015, p. 141) explica:

> A clareza visual refere-se aos materiais e modelos utilizados que devem permitir ao aprendiz identificar visualmente as características mais importantes da tarefa, reduzindo assim os desvios de atenção. A organização visual refere-se à maneira como os estímulos da tarefa são apresentados, favorecendo a previsão por parte do aprendiz a respeito de qual resposta ele deverá emitir. A instrução visual refere-se a aspectos visuais da atividade que indicam ao aprendiz as etapas da tarefa, como por exemplo, o início e o fim.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discutir intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo, para tal, aborda-se conceitualmente o que é o autismo, as concepções de inclusão escolar da pessoa com TEA e apresenta-se um breve horizonte a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com autismo.

Como resultado, demonstra-se que no espectro autista, um transtorno neurobiológico do desenvolvimento, o qual apresenta alterações no cérebro com disfunções nos processos mais elementares como as capacidades linguísticas, motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem. Os processos inclusivos não devem resumir-se a acomodar a criança e aluno com autismo nas salas regulares de ensino, oferecendo apenas a garantia de vaga na instituição e um acompanhante para atender às suas necessidades fisiológicas, por exemplo.

A prática docente inclusiva no contexto da alfabetização da pessoa com TEA deve estar alicerçada na garantia de acesso a espaços e tempos diversificados que ampliam as suas capacidades e potencialidades de letramento e alfabetização. À vista disso, o processo de alfabetização desses indivíduos, deve-se começar pela investigação das habilidades de leitura que o educando apresenta. Se necessário, inicia-se pelo ensino de habilidades/comportamentos considerados requisitos para o início das atividades relacionadas à leitura.

Em passos sucessivos, graduados e sistemáticos são feitos avanços no sentido do ensino de nomeação de vogais, ensino de sílabas simples, treino de leitura oral e na ampliação da capacidade de interpretação de textos. Tal percurso tem como fundamento a teoria de equivalência de estímulos, a qual adota como estratégia de organização de atividades de leitura o modelo de pareamento típico e pareamento multimodelo.

Este estudo justifica-se pela relevância em apresentar para professores e professoras um possível roteiro para começar o processo de alfabetização com educandos autistas. No entanto, não abarca toda a literatura e procedimentos de ensino, para melhor compreensão do processo recomenda-se a pesquisa direta sobre o tema.

5. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei** n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

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

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**. Santo Ângelo, v. 2, n. 4, p. 45-56, abr. 2021.

CASTEX, Lais; FROM, Danieli Aparecida. Alfabetização para pessoas com deficiência intelectual. **Vitrine Prod. Acad.**, Curitiba, v. 7 n. 1, p. 93-105, janeiro, 2019.

FONTENELE, Maria Auxilene Venancio; LOURINHO, Lídia Andrade. Perspectiva da neurociência no transtorno do espectro do autismo – TEA e a formação de professores. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 84539-84551, nov. 2020.

GIANNESI, Iraceles de Lourdes; MORETTI, Lucia Helena Tiosso. Contribuições da neuropsicologia nas dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia. pt.** [S.L.], abr. 2015.
GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

LOPES, Fabíola Almeida. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista.** 2019 Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goyatacazes: Encontrografia Editora, 2023.

NEUROINFO. **Neurociência e educação: uma ponte entre saberes**. Revista de Neurociência n º 9 março, 2021.

NEUROINFO, **Desenvolvimento do cérebro.** Revista de Neurociência, n º 14, agosto de 2021.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A CONTRIBUIÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

THE CONTRIBUTION OF GAMIFICATION IN THE ALPHABETICAL LITERACY AND LITERACY PROCESS: AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

Elda Silva Santos[1]
Emmilly Santos Araújo Leonardo[2]
Wagner Ramos de Souza[3]
Lovania Roehrig Teixeira[4]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo explorar a contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento na perspectiva da educação inclusiva, apresentando exemplos práticos de aplicação, desafios e impactos da gamificação no processo de aprendizagem entre outros aspectos; uma vez que, a gamificação potencializa a motivação e envolvimento por parte de todos os educandos na realização de diversas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. A metodologia deste estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de demonstrar que abordagens ativas ancoradas à gamificação, são úteis no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de educação especial, fomentando a inclusão destes no âmbito escolar.
Palavras-chave: Gamificação. Alfabetização. Letramento. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present article aims to explore the contribution of gamification in the process of alphabetical literacy and literacy from the perspective of inclusive education, presenting practical examples of application, challenges, and impacts of gamification in the learning process, among other aspects. Gamification enhances the motivation and engagement of all students in carrying out various

[1] Especialista em Docência do Ensino Superior (UNIFACS). Licenciada em Letras (UFBA). E-mail: santoselda37@gmail.com
[2] Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFRO). Licenciada em Pedagogia (PUC-RIO). E-mail: emmillyaraujo96@gmail.com
[3] Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Licenciado em Letras (UNICAP). E-mail: wagner.ramos2498@gmail.com
[4] Doutora em Letras (UFRGS). Mestre em Linguística (UFSC). Licenciada em Letras (UPF). E-mail: lovaniateixeira@gmail.com

activities related to the teaching-learning process. The methodology of this study is based on bibliographic research, with the intention of demonstrating that active approaches anchored in gamification are useful in the teaching-learning process of special education students, promoting their inclusion in the school environment.
Keywords: Gamification. Alphabetical literacy. Literacy. Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a interação com os games têm testemunhado um crescente interesse principalmente em treinamentos corporativos, em marketing e no campo educacional. O termo "*Gamification*", embora pareça recente, foi cunhado pela primeira vez em 2002 pelo pesquisador britânico Nick Pelling (Medina, 2013). A gamificação envolve a aplicação de mecânica de jogos em atividades que não pertencem ao contexto dos jogos (Salen; Zimmerman, 2012, McGonigal, 2011), sendo utilizada inicialmente no mundo dos negócios quando empresas buscavam aumentar o engajamento dos funcionários e clientes.

A gamificação na educação busca, com base na premissa dos jogos, engajar e recompensar os educandos, levando em consideração a sua participação no processo educativo. As brincadeiras e os jogos fazem parte de todas as fases da vida humana.

A ludicidade, que engloba a gamificação, acrescenta uma dimensão essencial no relacionamento entre as pessoas, favorecendo o desenvolvimento pessoal ao associar fatores sociais e culturais. O que contribui para uma boa saúde física e mental, promovendo a socialização e integração dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Lavorski; Venditti Junior, 2008).

No entanto, para que essa ferramenta seja realmente eficaz, é fundamental considerar a diversidade e a inclusão em seu *design* e implementação criando espaços acessíveis para todos, independentemente de suas habilidades, deficiências ou estilos de aprendizado.

Este estudo tem como objetivo investigar a contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento, com um enfoque particular na inclusão educacional. A alfabetização e o letramento são etapas cruciais no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, e a inclusão de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos é essencial para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao integrar a gamificação, espera-se não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Neste contexto, a pesquisa abordará as seguintes questões: De que maneira a gamificação pode facilitar o processo de alfabetização e letramento? Quais são os impactos dessa abordagem nas

práticas inclusivas dentro da sala de aula? E como os elementos gamificados podem ser adaptados para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizado?

Nesta direção, a pesquisa tem caráter bibliográfico e sua relevância reside na necessidade urgente de inovar as práticas educativas para responder aos desafios contemporâneos da educação, proporcionando uma aprendizagem significativa e acessível para todos. Através da análise de casos práticos e da revisão de literatura, espera-se fornecer evidências concretas sobre os benefícios e limitações da gamificação, oferecendo diretrizes para a sua implementação eficaz nas escolas.

2. TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são conceitos fundamentais no campo da educação, sendo frequentemente discutidos na literatura acadêmica. A alfabetização refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento envolve a capacidade de usar essas habilidades em contextos sociais e culturais (Soares, 2004). A distinção entre esses termos é importante, pois a alfabetização pode ser vista como uma etapa inicial de conhecimento do sistema escrito, enquanto o letramento é um processo contínuo que envolve práticas de leitura e escrita no cotidiano.

Segundo Kleiman (2005), o letramento é um fenômeno social e cultural que está diretamente relacionado ao contexto em que o indivíduo vive. Essa perspectiva sugere que a educação deve ir além do ensino mecânico da leitura e escrita, incorporando práticas que promovam a reflexão crítica e o uso consciente da língua.

Para Baltar e Bezerra (2014), a relação entre as concepções de alfabetização e letramento de Paulo Freire e Brian Street respectivamente, evidencia que o ato de ler vai além do domínio de técnicas e o entendimento de ambos de que “acesso à cultura escrita via processo da leitura não pode ocorrer dissociado da cultura e da realidade concreta dos envolvidos” (Baltar e Bezerra, 2014). Portanto, a importância de educar para a cidadania, capacitando os alunos a interpretarem e intervirem em sua realidade.

2.1. Gamificação na educação

Zichermann e Cunningham (2011, p.1) *apud* Frota e Horta (2024) definem gamificação como “o processo de pensamento de jogo e mecânica de jogo para envolver os usuários e resolver problemas”. Para Deterding et al. (2011) *apud* Frota e Horta (2024), a gamificação é definida como

a utilização de elementos dos jogos em contextos que não são jogos para melhorar a experiência e o engajamento do usuário.

Pesquisas, como a de Hamari *et al.* (2014), apontam que a gamificação pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e interativo, onde os alunos são incentivados a participar ativamente. Além disso, a gamificação pode ser utilizada para promover habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe e resolução de problemas (Gee, 2005). É importante, no entanto, que a gamificação seja implementada de forma planejada, considerando o perfil dos alunos e os objetivos educacionais, para evitar que a mecânica de jogo se torne uma distração (Kapp, 2012).

2.2. **Inclusão educacional**

A inclusão educacional é o direito de acesso e de participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, no processo de aprendizagem. Segundo Mantoan (2003), a inclusão vai além da simples presença física do aluno com deficiência em sala de aula; envolve a adaptação do currículo e a formação de professores para atender às necessidades diversas dos alunos.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a importância da inclusão como um direito de todos os estudantes. De acordo com Rodríguez (2001 *apud* Silva, 2006) falar de Educação Inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual. Portanto, a inclusão educacional deve visar promover não apenas o aprendizado de habilidades acadêmicas, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e a valorização da diversidade.

Estudos mostram que a inclusão pode beneficiar todos os alunos, criando um ambiente mais rico e colaborativo (Ainscow, 2005). No entanto, é fundamental que as instituições educativas estejam preparadas para os desafios da inclusão, oferecendo formações adequadas aos educadores e recursos pedagógicos que atendam às diferentes necessidades dos alunos.

3. GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A gamificação é a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos que não estão diretamente relacionados aos jogos, como o ambiente educacional, corporativo ou social, com o objetivo de tornar as atividades diárias dinâmicas e motivadoras. Conforme Eugênio (2019), na prática, a gamificação envolve a utilização de características típicas dos jogos, como desafios,

recompensas, pontuações, níveis, regras claras, *feedback* imediato e metas a serem alcançadas. Esses elementos estimulam o engajamento e a participação ativa das pessoas, promovendo maior envolvimento e, muitas vezes, uma melhor experiência na execução de tarefas.

Entre suas principais características estão a criação de um sistema de recompensas que reconhece o progresso dos participantes, a introdução de um senso de competição saudável (seja contra outros participantes ou contra si mesmo), o uso de desafios progressivos que aumentam a dificuldade conforme o desempenho melhora, e a oferta de *feedback* constante para que o jogador possa avaliar seu progresso e ajustar suas ações (Faria, 2021). Essas condutas são pensadas para despertar motivação intrínseca (o desejo de melhorar e se superar) e extrínseca (recompensas tangíveis como pontos, medalhas e bônus).

Quando aplicada na educação, a gamificação transforma o processo de ensino e aprendizado ao tornar as aulas mais interativas e engajantes. Para Faria (2021), no contexto da alfabetização, por exemplo, os jogos educacionais e dinâmicas gamificadas podem motivar os alunos a se dedicarem mais às atividades de leitura e escrita, áreas que demandam esforço e prática. Para Alves, Carneiro e Carneiro (2022), outro benefício é a personalização, na qual jogos educativos permitem que cada aluno avance no seu próprio ritmo, adaptando o conteúdo à sua habilidade e oferecendo suporte individualizado.

Além disso, Sanches (2021) pontua que a gamificação na educação promove um ambiente de aprendizagem onde os erros são vistos como parte natural do processo, o que ocorre porque, assim como em qualquer jogo, os alunos têm várias oportunidades de tentar novamente até alcançarem o objetivo, reduzindo o medo de errar e aumentando a confiança em suas habilidades. Ferramentas gamificadas também fornecem *feedback* imediato, o que é essencial para o aprendizado, especialmente na alfabetização, pois os alunos podem corrigir erros de leitura ou escrita no momento em que os cometem.

Especificamente no que tange a gamificação no processo de alfabetização, sabe-se que esta se torna uma abordagem que incorpora elementos de jogos, como desafios, recompensas e níveis, para tornar o aprendizado mais atrativo e envolvente (Alves; Carneiro; Carneiro, 2022). Essa estratégia é eficaz para motivar os alunos a se engajarem de forma mais ativa nas atividades de leitura e escrita, essenciais nessa fase. Assim, um dos principais benefícios é a personalização do ritmo de aprendizado, permitindo que cada criança avance de acordo com seu nível e necessidades, algo crucial no processo de alfabetização, já que cada aluno possui seu próprio tempo para dominar as habilidades de leitura e escrita.

Além disso, Alves (2016) destaca que os jogos educacionais proporcionam feedback imediato, fundamental para corrigir erros de leitura e escrita de forma eficiente. Esse retorno rápido

ajuda os alunos a ajustar suas estratégias e melhorar o desempenho. A gamificação também pode promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como trabalho em equipe, já que muitas vezes envolve atividades colaborativas ou competições saudáveis entre os alunos (Alves, 2016). Pode-se citar, enquanto exemplos práticos, o uso de aplicativos educacionais voltados para a alfabetização, que ensinam de maneira divertida a identificar sons das letras, formar palavras e compreender textos, além de sistemas de pontuação e recompensas nas salas de aula para reconhecer o progresso individual.

No entanto, é importante destacar que a gamificação deve ser utilizada de maneira equilibrada, complementando outras estratégias pedagógicas e não substituindo métodos tradicionais. Quando bem integrada, ela oferece uma forma lúdica e eficiente de facilitar o aprendizado da leitura e escrita, promovendo um maior engajamento dos alunos e melhorando seus resultados.

3.1. Conceitos e estratégias de gamificação

A gamificação visa transformar atividades cotidianas em experiências motivadoras, envolventes e divertidas, utilizando conceitos que despertam o interesse natural das pessoas por desafios, recompensas e progresso. Conforme Alves (2015), o foco da gamificação está em estimular a motivação intrínseca, que se refere ao desejo de aprender, melhorar ou atingir metas, e a motivação extrínseca, onde recompensas externas como pontos, troféus ou reconhecimentos são utilizadas para impulsionar a participação.

Para Busarello (2016), uma das principais estratégias de gamificação é a progressão por níveis, na qual o usuário ou aluno avança de uma etapa mais simples para desafios mais complexos à medida que demonstra conhecimento ou habilidade. Essa progressão gradual mantém o participante engajado, pois cada novo nível oferece uma sensação de conquista e estimula o desejo de continuar. Além disso, o *feedback* contínuo é fundamental, permitindo que o usuário saiba imediatamente se está no caminho certo ou se precisa ajustar suas estratégias, o que favorece um ambiente de aprendizado mais dinâmico, na qual a correção de erros é rápida e eficiente.

Oliveira e Pimentel (2020) destacam outros pontos importantes relacionados à criação de metas e objetivos claros, uma vez que em um ambiente gamificado, os usuários são frequentemente apresentados a uma série de missões ou desafios específicos, com etapas bem definidas, o que proporciona um senso de propósito, no qual as tarefas não são vistas como meras obrigações, mas como conquistas em potencial. Assim, os sistemas de recompensas também são essenciais, e podem assumir a forma de pontos, distintivos, medalhas ou troféus, que simbolizam o progresso e as

realizações dos participantes (Oliveira; Pimentel, 2020).

O uso de quadros de liderança ou *rankings* é outra técnica comum, pois ao introduzir um elemento de competição, seja com outros participantes ou consigo mesmo, os usuários são incentivados a melhorar continuamente para alcançar melhores posições (Deterding *et al*., 2011).

Ao transformar o processo de aprendizado em algo semelhante a um jogo, o professor pode estimular o aluno a se concentrar em seus objetivos acadêmicos com mais entusiasmo, como por exemplo, na alfabetização, atividades como formar palavras, identificar sons ou escrever pequenas frases podem ser apresentadas como desafios diários, na qual os alunos acumulam pontos ou recompensas virtuais a cada tarefa concluída (Oliveira; Pimentel, 2020).

Além disso, Oliveira *et al*. (2021) pontuam que a gamificação na educação fomenta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a persistência diante de dificuldades e o trabalho em equipe. Os jogos educacionais, por sua vez, envolvem a colaboração entre os alunos para resolver problemas ou completar missões que incentivam o desenvolvimento de laços sociais e promovem um aprendizado mais cooperativo. Esse tipo de abordagem permite que os alunos não vejam o erro como algo negativo, mas sim como uma oportunidade de tentar novamente e aprender com a experiência.

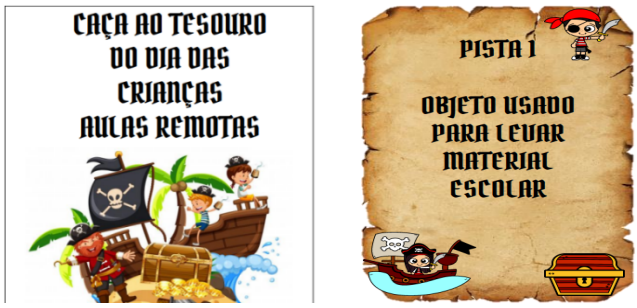
Assim, ao incorporar elementos como desafios, recompensas, *feedback* constante e progressão, ela tem o potencial de motivar e engajar de maneira eficaz, especialmente em contextos educacionais (Oliveira *et al*., 2021). A chave para o sucesso da gamificação está no equilíbrio: ela deve ser utilizada como uma ferramenta estratégica, complementando outras abordagens e sempre levando em consideração as necessidades específicas dos participantes.

Neste sentido, importa-se pontuar que existem várias formas atrativas de engajar e garantir a participação de estudantes no processo de alfabetização, e a gamificação, foco deste estudo, é uma das maneiras para tornar a aprendizagem dos jovens e crianças mais significativa e eficaz (Fardo, 2013). Logo, aponta-se que a gamificação seria a responsável pela incorporação de elementos típicos de jogos em ambientes que não são de jogos. Para Deterling *et al*. (2011, p.10):

> [...] Acreditamos que a "gamificação" de fato demarca um distinto grupo de fenômenos previamente não especificados, complexo de brincadeira, interação brincalhão e design brincalhão, que são diferentes dos conceitos mais estabelecidos de diversão, interação divertida ou design para diversão.

Dentro desse contexto, existem diferentes elementos de jogos que são usados para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, por exemplo, a utilização da dinâmica "caça ao tesouro" com enigmas, envolvendo palavras e frases é uma proposta de atividade atemporal e lúdica que explora a competição de maneira positiva e que engaja os estudantes a alcançarem a premiação com foco na aprendizagem.

Figura 1 e 2 – Exemplos de jogos com "Caça ao Tesouro"[5]



Fonte: @diario_alfabetizacao.

Essa atividade é baseada nas ideias de Jean Piaget (1952), que defende que o aprendizado infantil ocorre por meio da exploração e interação ativa com o ambiente. A caça ao tesouro oferece uma oportunidade para que as crianças façam descobertas e construam conhecimento sobre letras e sons de maneira ativa e significativa. Assim, na alfabetização, diversos tipos de jogos e atividades interativas são amplamente utilizados para engajar os alunos e facilitar o processo de aprendizagem, tornando-o mais lúdico e divertido.

Entre os principais recursos está o uso de jogos de formação de palavras, que incentivam os alunos a identificarem letras, sílabas e, assim, a formar palavras. Um exemplo clássico é o "jogo da forca", que ajuda a fixar o vocabulário e melhorar a ortografia. Além disso, atividades com letras móveis ou blocos de letras permitem que as crianças construam palavras fisicamente, desenvolvendo habilidades de escrita e leitura.

É possível pontuar também o caça-palavras e as palavras-cruzadas. Os primeiros, fortalecem o reconhecimento visual de palavras, enquanto os segundos estimulam o raciocínio lógico, já que os alunos precisam preencher os espaços com base em dicas. Essas atividades também contribuem para a ampliação do vocabulário e a fixação ortográfica.

Figura 3 e 4 – Exemplos de jogos explorando palavras[6]



[5] Acessar: https://diariodealfabetizacao.com/caca-ao-tesouro-dia-das-criancas/
[6] Acessar: https://nempareceaula.com.br/produto/jogo-corrida-das-palavras/

Fonte: @nempareceaula.

Além disso, jogos de associação que ligam palavras a imagens, como por exemplo os mostrando na figura 4 acima, ajudam as crianças a relacionarem o som das palavras com seus significados visuais. Jogos de memória, como o mostrado na figura 5, abaixo, que associam letras ou palavras a figuras, promovem a fixação de vocabulário de maneira intuitiva.

Figura 5 – Jogo da memória[7]



Fonte: Ledson Aldrovandi, blog.

Outra estratégia utilizada é o “jogo de sequência de histórias”, no qual os alunos recebem partes de uma história ou frases desordenadas e precisam organizá-las corretamente. Para Japiassú e Rached (2020), tal recurso melhora a compreensão de leitura e estimula o pensamento crítico. Os autores também pontuam que os jogos que envolvem rimas ou a identificação de sons iniciais são essenciais no desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para o processo de alfabetização (Japiassú; Rached, 2020). Eles ajudam as crianças a perceberem padrões sonoros nas palavras, facilitando a leitura, como por exemplo, atividades como "Qual palavra começa com a letra...?" desafiam os alunos a identificar palavras com sons específicos, reforçando a fonética.

Os jogos de tabuleiro educativos, como o “bingo de letras” ou o “dominó de palavras”, introduzem o aspecto competitivo de maneira saudável, estimulando o aprendizado em grupo. Esses jogos promovem a interação social e reforçam habilidades de leitura e escrita de forma colaborativa. Jogos de roleta com sorteio de palavras também são eficazes. Nestes, os alunos giram uma roleta que indica uma letra ou categoria e precisam listar palavras correspondentes, trabalhando tanto a oralidade quanto a escrita.

Atividades como a contação interativa de histórias também trazem benefícios, pois

[7] Acessar: https://www.facebook.com/share/p/ob97tRTeQQxEYemp/

desenvolvem a criatividade dos alunos, uma vez que, o professor começa a história e os alunos devem continuá-la, seja com base em cartas ou roteiros gamificados, o que incentiva a produção textual, o desenvolvimento narrativo e o raciocínio lógico. Já os jogos de construção de frases, nos quais os alunos montam frases a partir de palavras soltas (independentes), exploram a estrutura gramatical e aprimoram a compreensão da sintaxe da língua, isto é, como organizar palavras em frases, promovendo uma organização da escrita e o desenvolvimento da leitura de forma prática e divertida.

Com o avanço da tecnologia, aplicativos e plataformas digitais interativas desempenham um papel cada vez mais importante na alfabetização. Aplicativos como "Duolingo ABC" e "*ABCmouse*" oferecem atividades gamificadas que ensinam letras, sílabas e palavras de forma interativa. Essas plataformas também adaptam o nível de dificuldade ao progresso do aluno, permitindo uma aprendizagem personalizada. Essas atividades, quando integradas ao processo de alfabetização, tornam o aprendizado mais envolvente, criativo e personalizado, proporcionando um ambiente dinâmico em que as crianças podem explorar a linguagem de maneira significativa e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz.

Desta forma, observa-se que é possível personalizar o aprendizado de cada aluno por meio da gamificação, ou seja, por meio de uma abordagem inovadora busca-se adaptar o processo educativo às necessidades, interesses e ritmos individuais de cada aluno. Essa estratégia reconhece que cada estudante possui habilidades e estilos de aprendizagem distintos, e a gamificação proporciona um ambiente flexível que pode ser ajustado para atender a essas diferenças, promovendo uma experiência mais significativa e eficaz.

Um dos principais aspectos da personalização é a capacidade de adaptação dos jogos e atividades gamificadas. Ao utilizar plataformas educacionais que incorporam elementos de gamificação, os educadores podem oferecer conteúdos e desafios que se alinham com o nível de conhecimento e a progressão de cada aluno. Por exemplo, em um aplicativo de alfabetização, os alunos podem começar com atividades básicas e, à medida que dominam os conceitos, progredir para tarefas mais complexas. Isso não apenas mantém o engajamento, mas também garante que cada aluno seja desafiado de forma adequada, evitando tanto a frustração quanto o tédio.

Além disso, a personalização permite que os alunos escolham suas próprias trilhas de aprendizagem. Por meio de um sistema de pontos e recompensas, os alunos podem optar por focar em áreas onde sentem necessidade de melhoria ou que despertam seu interesse particular. Essa autonomia no aprendizado é essencial para desenvolver a motivação intrínseca, pois os alunos se sentem mais envolvidos e responsáveis pelo seu próprio progresso.

Outro aspecto importante é a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, que pode ser

feita através de ferramentas gamificadas. Esses dados permitem que os educadores identifiquem padrões de aprendizagem e áreas que precisam de atenção. Com base nessas informações, é possível personalizar ainda mais as atividades, oferecendo suporte específico e intervenções quando necessário. Por exemplo, se um aluno demonstra dificuldades em identificar sons iniciais, o professor pode fornecer atividades adicionais focadas nesse aspecto, adaptando o ensino às necessidades individuais.

Por fim, a personalização do aprendizado através da gamificação fomenta um ambiente em que os erros são vistos como parte natural do processo educativo, o que pode diminuir a ansiedade dos alunos e encorajar a experimentação, pois eles podem explorar diferentes abordagens e estratégias sem o medo de falhar. Essa liberdade de aprender e errar é fundamental para um desenvolvimento saudável e eficaz, especialmente em fases críticas de desenvolvimento, como na alfabetização.

3.2. Exemplos de práticas e ferramentas

As plataformas digitais e ferramentas gamificadas desempenham um papel essencial no processo de alfabetização, oferecendo um ambiente interativo e envolvente que estimula o aprendizado das crianças. Para Sanches (2021), um exemplo notável é o *"Kahoot!*", uma plataforma que permite a criação de "*quizzes"* interativos, na qual os alunos podem responder a perguntas em tempo real utilizando dispositivos móveis. Essa abordagem promove um formato de competição saudável, tornando o aprendizado de leitura e escrita mais divertido e dinâmico. Além disso, o "*Duolingo*", que originalmente foca no ensino de idiomas, utiliza elementos de gamificação, como pontos, níveis e recompensas, para incentivar os alunos a praticarem a leitura e a escrita. Por meio de lições interativas, os usuários avançam em desafios que envolvem exercícios de compreensão de texto e formação de frases (*Kahoot*, *on-line*).

Outra ferramenta valiosa é o "*Prodigy Math*", que, embora tenha um foco principal em matemática, incorpora elementos de leitura e escrita em suas atividades (Barbosa; Pontes; Castro, 2020). Os alunos participam de uma aventura de "*RPG*", respondendo perguntas matemáticas para avançar, enquanto a plataforma personaliza as questões conforme o nível de cada aluno, ajudando assim no desenvolvimento de habilidades linguísticas. O "*Classcraft*" transforma a sala de aula em um jogo de "*RPG*", onde os alunos ganham pontos e recompensas por seu comportamento e desempenho acadêmico, promovendo um ambiente colaborativo e incentivando a ajuda mútua em atividades de leitura e escrita.

No contexto da alfabetização, o "*Reading Eggs*" se destaca ao utilizar jogos interativos,

músicas e atividades lúdicas para ensinar habilidades de leitura. A plataforma permite que os alunos explorem diferentes níveis, coletem recompensas e acompanhem seu progresso, tudo de maneira divertida e segura. O "*Blooket*", semelhante ao "*Kahoot*!", também permite a criação de jogos de perguntas que os alunos podem responder em grupos ou individualmente, tornando a aprendizagem de vocabulário e compreensão de texto mais envolvente e competitiva.

Outras ferramentas, trazidas por Barbosa e Amaral (2021) são vistas em exemplos como o "*Endless Alphabet*", ajudam as crianças a aprenderem novas palavras por meio de animações e interações lúdicas, enquanto o "*Book Creator*" permite que os alunos criem seus próprios livros digitais, incentivando a escrita e a criatividade ao combinar texto, imagens e áudio (Barbosa; Amaral, 2021). O *"Starfall*", voltado para a alfabetização inicial, oferece atividades interativas que ensinam letras, sons e palavras de maneira acessível e divertida (Barbosa; Amaral, 2021). Por fim, o "*ABCmouse*" é uma plataforma abrangente, voltada para crianças em idade pré-escolar, que apresenta um currículo que inclui leitura, escrita, matemática e ciências de forma lúdica e interativa, recompensando os alunos por suas conquistas (Barbosa; Pontes; Castro, 2020).

Essas ferramentas não apenas facilitam o processo de alfabetização, mas também criam um ambiente onde os alunos se sentem motivados e engajados. A combinação de interatividade, *feedback* instantâneo e a possibilidade de personalização do aprendizado torna a gamificação uma estratégia eficaz na educação, especialmente em uma fase tão crucial como a alfabetização (Barbosa; Amaral, 2021).

Neste sentido, convém pontuar que as aplicações *e softwares* educacionais têm revolucionado o cenário da alfabetização, proporcionando métodos inovadores que tornam o aprendizado mais atrativo e eficaz. Esses recursos tecnológicos não apenas facilitam o ensino, mas também oferecem uma variedade de atividades interativas que envolvem os alunos de maneira lúdica (Barbosa; Amaral, 2021). Conforme exposto por Souza e Verde (2023), entre as aplicações populares, destaca-se o "*Google Classroom*", que permite a organização de atividades e a interação entre alunos e professores em um ambiente virtual. Essa plataforma é particularmente útil para gerenciar tarefas de leitura e escrita, além de permitir que os educadores ofereçam *feedback* imediato.

Outra ferramenta eficaz é o "*Seesaw*", um aplicativo que permite que os alunos documentem e compartilhem seu aprendizado (Souza; Verde, 2023). Os professores podem criar atividades que incentivam a leitura, como gravações de histórias ou reflexões sobre livros, proporcionando um espaço para o desenvolvimento da expressão oral e escrita. O "*Flip Grid*", por sua vez, é uma plataforma que permite que os alunos gravem vídeos respondendo a perguntas ou discutindo temas, promovendo a prática de habilidades de comunicação e criatividade na alfabetização (Souza; Verde,

2023).

Além das ferramentas citadas, é importante considerar estudos de caso que demonstram o impacto positivo da gamificação na alfabetização. Um exemplo notável é o uso de *"Reading Recovery*", um programa que utiliza a gamificação para ajudar alunos com dificuldades na leitura. Neste caso, os educadores implementaram atividades baseadas em jogos que incentivaram os alunos a participarem ativamente, resultando em um aumento significativo no nível de alfabetização e na confiança dos estudantes (Souza; Verde, 2023).

Outro estudo de caso relevante é o da "*Khan Academy*", que integra jogos educacionais e atividades interativas em seu currículo (Souza; Verde, 2023). O uso de pontos e recompensas motivou alunos a se dedicarem mais aos estudos, levando a melhorias visíveis em suas habilidades de leitura e escrita. A plataforma não apenas personaliza o aprendizado com base no progresso de cada aluno, mas também fornece relatórios detalhados que permitem aos educadores acompanharem o desenvolvimento individual.

4. PERSPECTIVA INCLUSIVA NA GAMIFICAÇÃO

A gamificação, quando aplicada de maneira inclusiva, visa criar ambientes de aprendizado que atendem a diversas necessidades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem busca não apenas engajar os alunos, mas também garantir que todos tenham acesso e oportunidades equitativas de participação.

Ao estabelecer um vínculo do aluno com o conteúdo que está sendo trabalhando, o processo de gamificação muda a perspectiva que esse aluno tem, não só de si mesmo, mas em relação aos conteúdos que estão sendo aprendidos e às tarefas às quais o aluno demonstre, por exemplo, pouco ou nenhum engajamento.

4.1.Acessibilidade e adaptação

Considerando os motivos que levam a criança a não aprender, no contexto escolar, há de se considerar que estes possam estar relacionados ou não a problemas de desenvolvimento, a transtornos específicos de aprendizagem e inclusive a questões estruturais ou relacionados a má formação docente (Assunção; Freitas, 2020). Marquezan (2000 *apud* Bernardes *at all,* 2016) afirma que "a dificuldade de aprendizagem é uma alteração no sistema de trocas entre o organismo e o meio. A alteração no sistema de trocas pode ocorrer em função de comprometimento do organismo, em função do meio ou pela combinação de ambos" e, portanto, essas alterações podem alterar as

possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas.

A adoção de práticas educativas acessíveis, além de cumprir com a legislação vigente, contempla as diversas necessidades educacionais dentro deste contexto. A acessibilidade é um dos pilares fundamentais na gamificação inclusiva e, para que jogos e atividades gamificadas sejam verdadeiramente acessíveis, é crucial que sejam adaptados para atender às necessidades específicas de aprendizagem de todos os envolvidos no processo, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, deficiências visuais, auditivas ou motoras. Desta forma, para que a inclusão ocorra, o processo do planejamento é fundamental.

Conforme destaca Alves (2015), as etapas para a construção de uma atividade gamificada incluem: definir, arquitetar, aprender, transferir, assegurar e analisar. É importante considerar cada uma dessas etapas em relação aos objetivos a serem alcançados, pois a adaptação de jogos para os diferentes níveis de habilidade é essencial. A modificação de níveis de dificuldade, a inclusão de opções de controle personalizáveis e a utilização de *feedback* visual e sonoro apropriado não só promovem a inclusão, mas também enriquecem a experiência de aprendizagem, como destacado por Hamari *et al*. (2016).

4.2. **Impacto na diversidade de aprendizado**

A gamificação pode influenciar positivamente a diversidade no aprendizado, promovendo uma abordagem que respeita e valoriza diferentes estilos e os seus tempos. Vários estudos, como os de Gee (2005), mostram que jogos educacionais podem criar um ambiente de aprendizado mais instigante, dinâmico, interativo e significativo, permitindo que os alunos explorem conceitos em um ritmo que lhes é confortável.

A inclusão de múltiplas representações de conteúdo (visual, auditiva e cinestésica) em jogos pode atender às necessidades de alunos com diferentes preferências e habilidades, contribuindo para um aprendizado mais profundo e significativo. Além disso, a gamificação pode encorajar a colaboração e a interação entre alunos de diferentes origens, favorecendo um ambiente de aprendizado diversificado e inclusivo.

Neste contexto também se inserem as interações por meio das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) e seus impactos positivos. Plataformas digitais como, o projeto "*Classcraft*" que utiliza desafios, incentiva a colaboração entre os participantes através da criação de equipes, tem mostrado em estudos um aumento no engajamento e na motivação dos alunos e contribuído com a aprendizagem, especialmente entre aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizado (Frota; Horta, 2024).

Outro exemplo é a utilização de plataformas de aprendizado adaptativo, como o "*Khan Academy*", que permite que alunos avancem em seu próprio ritmo e com base em suas necessidades específicas. Essas experiências destacam como a gamificação, quando implementada de forma inclusiva, pode transformar a educação e tornar o aprendizado mais acessível e significativo para todos.

5. DESAFIOS, LIMITAÇÕES E REFLEXÕES

Apesar das vantagens, a implementação da gamificação inclusiva enfrenta diversos desafios e limitações, tanto técnicos quanto pedagógicos. Entre os desafios técnicos está a necessidade de tecnologias acessíveis e adaptáveis; uma vez que, muitas plataformas de gamificação podem não ser pensadas para a acessibilidade, consequentemente, excluindo alunos com necessidades especiais. São também fatores determinantes para a limitação da aplicabilidade de jogos no contexto educacional a falta de suporte técnico - relacionado às TDICs - e a falta de formação para educadores em metodologias e ferramentas de gamificação.

De acordo com Kapp (2012), um planejamento que visa a implementação de uma abordagem gamificada como facilitadora de uma aprendizagem mais profunda e envolvente, deve considerar as necessidades diversas do público-alvo e os objetivos de aprendizagem. Isso torna, do ponto de vista pedagógico, a necessidade de garantir que a gamificação não substitua práticas educacionais fundamentais, mas as complemente.

É essencial que os educadores tenham uma compreensão clara de como integrar a gamificação de forma eficaz nos currículos. Além disso, pode haver resistência por parte de alguns em adotar essas novas metodologias, devido a falta de familiaridade ou preconceitos em relação a jogos como ferramentas de aprendizado.

Deterding *et al*. (2011) sugere que a formação continuada dos educadores é crucial para superar essas barreiras e garantir a eficácia da gamificação no contexto educacional. Essa formação permite que os professores não apenas compreendam os fundamentos teóricos da gamificação, mas também adquiram habilidades práticas para integrá-la de maneira efetiva em suas abordagens pedagógicas, uma vez que a capacitação contínua promove uma reflexão crítica sobre a aplicação das técnicas de gamificação, incentivando a troca de experiências e a colaboração entre docentes, o que pode enriquecer o ambiente escolar e potencializar o aprendizado dos estudantes.

Assim como o avanço tecnológico tem impactado inúmeras áreas, principalmente, a educação; a incorporação de TDICs e gamificação ao processo de ensino-aprendizagem, a cada dia vem avançando, isto devido às demandas sociais apresentadas dia após dia. A gamificação tem feito

parte do cotidiano de muitos estudantes, principalmente após o movimento de democratização da internet, o que impulsiona através dos games "uma comunicação partilhada e (re)construída pelos utilizadores capazes de escolher o que querem ver, decidir quando e como querem ser envolvidos pelas estratégias comunicacionais online" (Oliveira, 2014, p. 97-98).

Nesta direção, as perspectivas de aplicabilidade desta estratégia pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem vem crescendo, uma vez que, a gamificação dispõe de instrumentos capazes de proporcionar aprendizagens significativas e criativas a todos os públicos.

Assim, unindo combinação de regras, desafios e recompensas, a gamificação está mudando o ensino e a forma como os educandos interagem com o conteúdo, pois esta estratégia vem construindo um cenário onde estudantes são protagonistas de jornadas de conhecimentos alicerçadas na ludicidade e eficácia.

Vale destacar que para a gamificação ser inserida com originalidade no ambiente escolar e apresente os resultados almejados no que tange o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos estudantes:

> é preciso deixar claro que a gamificação não está relacionada a criação de um jogo que aborda um determinado problema, recriando a situação no mundo virtual, mas que consiste na verdade, na utilização das estratégias, métodos e pensamentos utilizados no mundo virtual em situações do mundo real (Fardo, 2013 *apud* De Lucca *et al.*, 2019, p. 6).

Todavia, é imprescindível enfatizar que a inserção de ferramentas tecnológicas não é a única forma de introduzir a gamificação nos ambientes educacionais, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem pode ser gamificado sem o uso de internet, celulares, aplicativos, computadores e outras tecnologias semelhantes.

Logo, surge a necessidade de pensar claramente sobre o uso da gamificação e sua aplicação em ambientes educacionais; como quando os professores utilizam tais ferramentas apenas para entregar conteúdo e avaliar a aprendizagem. Tais atuações resultam na diminuição da utilização efetiva dos recursos, o que impacta no interesse dos discentes e desconfigura a premissa pedagógica-metodológica que a gamificação carrega.

5.1. Tendências em gamificação educacional

Dada a relevância da gamificação no processo de ensino-aprendizagem, é pertinente destacar algumas tendências dentro do âmbito educacional que favorecem o desenvolvimento e a formação integral dos educandos. Destarte, destacamos que jogos baseados em resolução de problemas,

enigmas, desafios, atividades premiadas (gincana), *quiz* e missões em grupo estão em alta nos espaços educacionais, devido os objetivos pedagógicos por detrás dos jogos e a intenção pedagógica dos docentes.

A gamificação na educação é uma das metodologias ativas que veio para ficar. Ao transformar o processo de aprendizagem numa experiência envolvente e divertida, aumenta a motivação dos discentes, melhora significativamente a compreensão, ajuda a desenvolver habilidades motoras e cognitivas, como coordenação motora fina, atenção, memória de trabalho, raciocínio e entre outras, favorecendo as aprendizagens. Assim, apresentamos alguns jogos/*games*/brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento e a inclusão de educandos com deficiência no ambiente escolar:

- *Kahoot*;
- Caixa dos sentidos;
- Alfabeto móvel;
- Caça-palavras;
- Anagramas;
- Jogo da memória;
- *Scratch*;
- Logo.

A aplicabilidade de jogos/*games*/brincadeiras deve acontecer de acordo com a necessidade e subjetividade da turma ou do discente, assim como a potencialidade que ele dispõe, considerando os seguintes intuitos pedagógicos, chão baixo (sem necessidade de muito arcabouço teórico para jogar), teto alto (possibilidades de maiores aprendizagens) e paredes amplas (materiais disponíveis). Se os jogos/*games*/brincadeiras forem complexos à primeira vista, perderão o teor de atratividade e engajamento, por isso, é interessante respeitar as premissas da aprendizagem criativa de Seymour Papert (s.d).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, refletimos sobre os benefícios da gamificação no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de educandos da educação especial. Por meio da gamificação os professores conseguem estimular múltiplas áreas cognitivas, engajam discentes, proporcionam um ambiente inclusivo, dinâmico e ativo, além disso, estimulam o protagonismo, o senso crítico e o raciocínio lógico.

Mas, para que isso ocorra efetivamente, é necessário que os docentes estejam preparados para incorporar em seus planejamentos essa metodologia. Daí a importância de realizar, ofertar e participar de formações continuadas, pois essas possuem o objetivo de fornecer suporte para o aprimoramento das práticas docentes.

As discussões realizadas ressaltam que por meio da gamificação é possível transfazer o conteúdo em experiências interativas, despertando o interesse dos estudantes e os motivando a se envolverem ativamente com o conteúdo/assunto/material, permitindo-lhes absorver o conhecimento de forma mais eficaz.

Além disso, ao definir objetivos claros e fornecer recompensas tangíveis ou virtuais, a gamificação pode promover uma sensação de realização e progresso, incentivando os alunos a continuarem a aprender e a superar desafios. Afinal de contas, a gamificação permite que os educandos aprendam com seus erros e experimentem diferentes abordagens até encontrarem a solução certa. Isso, os permite desenvolver habilidades imprescindíveis para a vida, como resiliência, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Considerando a alfabetização na perspectiva da inclusão, é fundamental que a gamificação seja adaptada para atender às necessidades específicas de cada educando, reconhecendo suas particularidades e potencialidades. A inclusão vai além do acesso ao conteúdo; trata-se de criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e parte do processo de aprendizagem.

Através de jogos e atividades lúdicas, é possível explorar diferentes estilos de aprendizado e permitir que cada aluno se expresse de maneiras que ressoem com suas experiências e habilidades. Por exemplo, o uso de recursos visuais, sonoros ou táteis pode facilitar a compreensão e a prática da leitura e escrita, proporcionando uma abordagem multifacetada que beneficia todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências.

Ademais, é crucial que a gamificação fomente a colaboração entre os alunos, permitindo que aprendam uns com os outros em um ambiente seguro e acolhedor. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece laços sociais e promove empatia, características essenciais em um contexto inclusivo. Portanto, a integração da gamificação na alfabetização inclusiva pode transformar o ato de aprender em uma experiência significativa e acessível para todos.

7. REFERÊNCIAS

ALDROVANDI, L. **Recursos e atividades do Ledson Aldrovandi.** Disponível em: https://ledsonaldrovandi.blogspot.com/. Acesso em: 29 set. 2024.

ALVES, D. M.; CARNEIRO, R. dos S.; CARNEIRO, R. dos S. **Gamificação no ensino de matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da**

aprendizagem. Revista Docência e Cibercultura, v. 6, n. 3, p. 146–164, 2022.

ALVES, F. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. DVS Editora, v. 3. 2015.

ALVES, L. **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Papirus Editora, 2016.

ASSUNÇÃO, W. C.; FREITAS, J. C. de. **Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. Rev. Exitus**, Santarém , v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500391&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2024.

BALTAR, M. A.R.; BEZERRA, C. **Paulo Freire e os estudos críticos do Letramento: o Sulear e a relação Norte-Sul.** Revista Línguas & Letras, *[S. l.]*, v. 15, n. 28, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322. Acesso em: 24 nov. 2024.

BARBOSA, F. E.; PONTES, M. M. de; CASTRO, J. B. de. **A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras.** Revista Prática Docente, v. 5, n. 3, p. 1593–1611, 2020.

BARBOSA, M. L.; AMARAL, S. F. do. **Aplicativos e gamificação na educação: possibilidades e considerações**. Brazilian Journal of Development, 7(3), 23974–23987, 2021.

BERNARDES, D.; FROEHLICH, D. C.; BRIDI, F. R. S. **Dificuldades de aprendizagem e prática pedagógica em educação especial.** I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 2016. Disponível em: http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109622.pdf Acesso em: 23 nov. 2024.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Bristol-UK: Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE). 3ª ed. 2013. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: Princípios e Estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016

DE LUCCA, D.; DA COSTA, J. V.; DAL BEM, V. **Gamificação no ambiente educacional: uma estratégia para o ensino e aprendizagem**. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1878/Daniela%20de%20Lucca.pdf?sequence=1 Acessado em: 20. Jul. 2024.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R. e NACKE. **From game design elements to gamefulness: defining" gamification"**. Proceedings of the 15th international academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments, 2021, p. 9 -15.

DUOLINGO. **Introdução**. Disponível em: <https://www.duolingo.com/skill/en/Intro/1>. Acesso em: 29 set. 2024.

EUGÊNIO, T. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2024.

FARDO, M. L. **A gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

FARIA, A. F. de. **Gamificação na educação**. 46f. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

FERNANDES, E. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Disponível: https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa. Acesso: 02 jul.2020.

FROTA, G. L. L.; HORTA, E. G. **O uso do Classcraft na melhoria da motivação dos alunos de um curso técnico de informática.** Anais CIET: Horizonte, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2628. Acesso em: 7 out. 2024.

GEE, James Paul. **Good video games good learning.** Phi Kappa Phi Forum, v. 85, n.2, 2005.

HAMARI, J., KOIVISTO, J., & SARSA, H. (2016). **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification**. 2014 47th Hawaii international conference on system sciences. Disponível em: https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

JAPIASSU, R. B.; RACHED, C. D. A. **A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa.** Revista Educação em Foco, 12, 2020.

KAHOOT! Disponível em: https://kahoot.it/. Acesso em: 29 set. 2024.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer Acesso em: 20 jul. 2024.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC, 2005.

LAVORSKI, J; JUNIOR, R.V. **A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas.** Revista Digital, Buenos Aires, v.1, n. 119, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar)

OLIVEIRA, J. K. C. de; PIMENTEL, F. S. C. **Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade v.29, n.57, 2020.

OLIVEIRA, S. P**erspectivas sobre a Gamificação: um fenómeno que quer gerar envolvimento. Abordagens da Narrativa nos Media**. Centro de Estudos de Comunicação e

Sociedade, Universidade do Minho . ISBN 978-989-8600-31-8 pp. 97 -108

OLIVEIRA, T. A. A.; GUEDES, K. C.; GUEDES, K. C.; OLIVEIRA, K. G. **Gamification and the development of socio-emotional skills in the classroom**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e45110716799, 2021.

PIAGET, J. **The Origins of Intelligence in Children.** International Universities Press, 1952.
PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In.: ARANTES, V. A. (Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do Jogo - Fundamentos do Design de Jogos**. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Senac, 2021.

SILVA, A. F. da.; CASTRO, A. L. B.; CASTELO BRANCO, M. C. M. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf Acesso em: 24 nov. 2024.

SOARES, M. (2004). **Alfabetização e Letramento: O que são?** Educação e Pesquisa, 30(1), 5-20.

SOUZA, G. de O. de; VERDE, F. M. F. **GAGE (Guia de Aplicação de Gamificação em Softwares Educacionais)**. 61f. Monografia. Centro Paula Souza, Faculdade de Tecnologia de Franca. Franca-SP, 2023.

VALLE, L. E. L. R.; CAPOVILLA, F. C. (Org.) **Perspectivas em transtornos do desenvolvimento: cognitivo-comportamental, linguístico e social**. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sidney-Gomes/publication/377964029_LIVRO_Transtornos_de_Aprendizagem/links/65bfb10b34bbff5ba7ec8f2b/LIVRO-Transtornos-de-Aprendizagem.pdf >

WORKS BY PAPERT. **Seymour Papert**, [s.d]. Disponível em: http://papert.org/. Acesso em: 20 jul. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

AS CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS NEURODIVERSAS: UM ESTUDO DE CASO NA CASA DE MARIA, EM BELO HORIZONTE – MG

THE CONTRIBUTIONS OF MUSIC THERAPY IN THE TREATMENT OF NEURODIVERSE CHILDREN: A CASE STUDY AT CASA DE MARIA, IN BELO HORIZONTE - MG

Fagner Fernandes de Oliveira[1]
Matheus Henrique Pinto dos Santos[2]
Ana Lúcia Gomes da Silva[3]

RESUMO

Este estudo explora os efeitos da Musicoterapia no desenvolvimento de crianças neurodiversas atendidas pela Casa de Maria, uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, situada em Belo Horizonte - Minas Gerais. A entidade se dedica ao atendimento gratuito e contínuo de pessoas com doenças raras e síndromes neuropsicomotoras. A neurodiversidade é um conceito que reconhece a variação natural dos cérebros humanos, refletindo perfis únicos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, especialmente em crianças com autismo, TDAH, síndrome de Down e outras condições neurodesenvolvimentais. Neste cenário, a Musicoterapia, amplamente utilizada em contextos clínicos e educacionais, tem demonstrado potencial para aprimorar a comunicação, a interação social e o controle motor nas crianças atendidas pela instituição. Este estudo de caso visa investigar como as sessões de Musicoterapia realizadas na Casa de Maria contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo uma forma alternativa de expressão e interação que complementa as abordagens terapêuticas convencionais. O embasamento teórico para orientar esse encaminhamento foi fundamentado em autores como Rita Ponces e Marina Freire, com ênfase na perspectiva da inclusão. Os resultados obtidos ressaltam a importância dessa prática no contexto institucional, evidenciando tanto seus benefícios quanto suas limitações na promoção do bem-estar e do desenvolvimento psicossocial das crianças neurodiversas.

Palavras-chave: Musicoterapia. Neurodiversos. Inclusão.

[1] Bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Instituto Metodista Izabela Hendrix, fagner.arquitetourbanista@gmail.com,
[2] Bacharel em Engenharia Mecânica – ênfase em Mecatrônica, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, matheus.mecatronica01@gmail.com
[3]Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP, analucia.sc1@hotmail.com

ABSTRACT

This study explores the effects of Music Therapy on the development of neurodiverse children assisted by Casa de Maria, a philanthropic nonprofit institution located in Belo Horizonte, Minas Gerais. The organization is dedicated to providing free and continuous care for individuals with rare diseases and neuropsychomotor syndromes. Neurodiversity is a concept that acknowledges the natural variation in human brains, reflecting unique profiles of cognitive, emotional, and social development, particularly in children with autism, ADHD, Down syndrome, and other neurodevelopmental conditions. In this context, Music Therapy, widely used in clinical and educational settings, has shown potential to enhance communication, social interaction, and motor control in children served by the institution. This case study aims to investigate how Music Therapy sessions conducted at Casa de Maria contribute to the holistic development of children, offering an alternative form of expression and interaction that complements conventional therapeutic approaches. The theoretical foundation guiding this research is based on authors such as Rita Ponces and Marina Freire, emphasizing an inclusion perspective. The results highlight the importance of this practice in the institutional context, demonstrating both its benefits and limitations in promoting the well-being and psychosocial development of neurodiverse children.

Keywords: Music Therapy. Neurodiverse. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de neurodiversidade refere-se à variação natural entre os cérebros humanos, especialmente em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional. Crianças diagnosticadas com autismo, TDAH, síndrome de Down e outros transtornos do neurodesenvolvimento são comumente chamadas de neurodiversas e, apresentam perfis únicos em termos de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Essas variações implicam desafios específicos na interação social, na comunicação e no aprendizado, os quais podem ser amenizados e até potencializados por abordagens terapêuticas inclusivas, como a Musicoterapia (Queiroz, 2019).

A Musicoterapia é reconhecida como uma prática terapêutica eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo, motor e social de crianças com condições específicas, como autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), paralisia cerebral e síndromes raras. Utilizada em contextos clínicos e educacionais, a Musicoterapia tem se mostrado eficaz em promover a interação, a comunicação e o bem-estar psicológico de crianças com diversas deficiências.

A escolha do estudo de caso como abordagem metodológica mostrou-se a mais adequada para este trabalho, considerando a complexidade e a singularidade das condições das crianças neurodiversas atendidas pela Casa de Maria. Esse método permite uma análise detalhada e aprofundada do contexto específico da instituição, além de explorar como a Musicoterapia contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é particularmente eficaz em pesquisas que buscam compreender contextos reais e complexos, nos quais as fronteiras entre o fenômeno estudado e o ambiente em que ocorre não são claramente definidas. No caso da Casa de Maria, essa abordagem foi essencial para investigar o impacto da Musicoterapia em diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como melhoria da memória, regulação emocional, integração social e coordenação motora fina e grossa. Essas dimensões dificilmente seriam capturadas com a mesma profundidade por métodos como pesquisas de campo genéricas ou estudos exclusivamente quantitativos.

A Casa de Maria é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, fundada em 2019 em Belo Horizonte, Minas Gerais. Ela oferece serviços gratuitos e programados de Assistência Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e Musicoterapia a pessoas com doenças raras e síndromes neuropsicomotoras. O objetivo principal deste trabalho é investigar os efeitos das sessões de Musicoterapia no desenvolvimento das crianças atendidas, avaliando como essa prática pode promover avanços em áreas como expressão verbal, convívio social e coordenação motora. Daí a relevância deste estudo residir na potencialidade da Musicoterapia como estratégia complementar às terapias tradicionais, oferecendo uma forma alternativa de expressão e desenvolvimento integral para crianças que enfrentam desafios significativos em suas rotinas. A análise dos resultados obtidos ao longo das intervenções proporciona insights valiosos sobre os benefícios e limitações dessa prática no contexto institucional, reforçando sua importância no acolhimento e no desenvolvimento psicossocial das crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Musicoterapia e Desenvolvimento Humano

A Musicoterapia, enquanto prática terapêutica, utiliza a música como ferramenta de intervenção para promover o desenvolvimento humano, englobando aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais. A aplicação terapêutica da música destaca-se pela criação de um espaço de expressão não-verbal, crucial para indivíduos que enfrentam desafios de comunicação, limitações intelectuais e dificuldades motoras. Segundo Ponces (2018), a Musicoterapia tem um papel significativo na promoção de habilidades sociais e na ampliação da autonomia dos participantes, ao mesmo tempo em que respeita a individualidade e as potencialidades de cada indivíduo. Em estudos do referido autor, aplicados em instituições como a Associação Rumo à Vida, que atende jovens e adultos com deficiências cognitivas e físicas, a Musicoterapia demonstrou eficácia no desenvolvimento de competências emocionais e interpessoais. Participantes

experimentaram avanços na autonomia, habilidades cognitivas e interação social, elementos fundamentais para a integração social e melhoria da qualidade de vida (Ponces, 2018).

A música, nesse contexto, atua como um canal de comunicação universal e acessível, possibilitando que mesmo aqueles com dificuldades em formas tradicionais de expressão possam interagir e se conectar com o mundo ao seu redor. Sua estrutura - composta por ritmo, melodia e harmonia - facilita a criação de uma conexão emocional e sensorial entre o paciente e o terapeuta. Essa interação é central para os objetivos terapêuticos da Musicoterapia, pois contribui para um ambiente de apoio e segurança emocional, no qual o paciente sente-se motivado a explorar suas emoções e trabalhar habilidades adaptativas (Ponces, 2018).

2.2 Abordagens terapêuticas em Musicoterapia

A Musicoterapia engloba diversas abordagens terapêuticas, como a improvisação clínica, a criação de canções e a escuta terapêutica, que se adaptam às necessidades e características específicas dos pacientes. Neste estudo, nos referimos particularmente às crianças. A improvisação clínica, por exemplo, é amplamente reconhecida por seu potencial em estimular a expressão espontânea e emocional. Nesta abordagem, terapeuta e paciente criam música juntos, em tempo real, gerando um espaço de interação autêntica, onde emoções e interações surgem naturalmente. Segundo Freire (2019), a Musicoterapia Improvisacional Centrada na Música é especialmente eficaz para desenvolver a comunicação e a interação social em crianças com autismo. Essa técnica cria uma "ponte" de comunicação entre terapeuta e paciente, permitindo que o terapeuta responda às expressões emocionais do paciente com respostas musicais apropriadas, validando e reconhecendo seus sentimentos (Freire, 2019).

A improvisação possibilita que o terapeuta ajuste sua abordagem ao estado emocional e ao ritmo do paciente, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como resposta a estímulos externos, escuta ativa e adaptação a mudanças de ritmo e intensidade. Além disso, essa prática musical se torna um meio de incentivar a autonomia e a segurança emocional dos participantes, ao proporcionar um ambiente seguro para a expressão de emoções. Já a criação de canções oferece uma estrutura para consolidar as experiências terapêuticas, permitindo que o paciente atribua significado aos seus sentimentos e vivências, promovendo o fortalecimento da autoestima e valorizando a criatividade e individualidade do paciente (Ponces, 2018).

2.3 Musicoterapia em crianças com Síndromes Raras

A utilização da Musicoterapia em instituições de acolhimento, como a Casa de Maria, que atende crianças com síndromes raras, é uma intervenção que busca atender às necessidades específicas deste público. Crianças com síndromes raras geralmente enfrentam múltiplas dificuldades, como limitações motoras, atrasos cognitivos e desafios emocionais. A Musicoterapia oferece uma forma alternativa de expressão e interação, funcionando como um canal de comunicação e proporcionando uma experiência sensorial adaptada às capacidades desses pacientes. Para muitos, a música torna-se um dos poucos meios para explorar e interagir com o ambiente. Além de promover o desenvolvimento de habilidades específicas, a Musicoterapia cria um espaço de aceitação e pertencimento, onde as crianças podem se expressar sem julgamentos, em um ambiente acolhedor.

Ponces (2018) destaca que, para populações com deficiências físicas e mentais, a Musicoterapia tem um efeito transformador, ajudando a construir uma rede de apoio e fortalecimento emocional. Em sua pesquisa, Ponces observa que essa prática contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da noção de valor individual, aspectos essenciais para que crianças e jovens com síndromes raras se sintam incluídos e valorizados. Além disso, a música pode auxiliar na melhoria do humor e na redução da ansiedade, criando um ambiente terapêutico de alegria e diversão que apoia o processo de desenvolvimento e bem-estar.

2.4 Escala DEMUCA e avaliação de resultados em Musicoterapia

Para avaliar o impacto da musicoterapia, uma ferramenta importante é a Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA), desenvolvida para monitorar o progresso nas habilidades musicais e comunicativas em crianças com autismo ao longo das sessões. Criada por Freire (2019), a DEMUCA permite que terapeutas acompanhem de forma sistemática as melhorias em aspectos como comunicação, atenção e expressão emocional dos pacientes, proporcionando um panorama detalhado da evolução ao longo do processo terapêutico.

A **Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA)** é uma ferramenta criada para monitorar progressos em habilidades musicais, comunicativas e emocionais de crianças com autismo, durante intervenções terapêuticas, como a Musicoterapia. No contexto da Casa de Maria, sua utilização tem um papel essencial para avaliar objetivamente o impacto da Musicoterapia no desenvolvimento de crianças neurodiversas.

A escala permite:

1. Mapeamento do Progresso: Ajuda a identificar avanços em áreas como comunicação, atenção e expressão emocional.

2. Ajustes na Intervenção: Oferece dados para adaptar o plano terapêutico às necessidades individuais das crianças.

3. Avaliação Holística: Amplia a compreensão dos ganhos terapêuticos, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

No contexto deste estudo, a aplicação de uma ferramenta como a DEMUCA possibilita a coleta de dados relevantes sobre o progresso das crianças durante o tratamento. Os avanços nas habilidades de comunicação, engajamento musical e resposta a estímulos refletem os benefícios da Musicoterapia. Essa escala também oferece uma visão holística dos ganhos terapêuticos ao longo do tempo, permitindo ajustes na intervenção de acordo com as necessidades e respostas individuais dos pacientes (Ponces, 2018). O uso de instrumentos como a DEMUCA contribui, assim, para uma avaliação objetiva e fundamentada dos resultados, ampliando a compreensão sobre o potencial da Musicoterapia no desenvolvimento de habilidades essenciais para a inclusão social e bem-estar das crianças neurodiversas.

3. METODOLOGIA

Para compreender o impacto da Musicoterapia no desenvolvimento de crianças neurodiversas atendidas pela instituição Casa de Maria, foi realizado um estudo quantitativo exploratório, com a aplicação de um questionário específico aos responsáveis pelas crianças. Cada criança incluída no estudo possui um diagnóstico de condição complexa e, em alguns casos, rara, abrangendo síndromes e transtornos como Paralisia Cerebral, Síndrome de Dandy-Walker, Síndrome de Wolf-Hirschhorn, Estrogênio Imperfeito, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Coffin-Siris, Noonan 8, Mielomeningocele, Osteogênese Imperfeita e Epilepsia Mioclônica Progressiva Tipo 1B. Estas condições podem afetar múltiplas áreas do desenvolvimento infantil, incluindo capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, e são comumente associadas a desafios significativos na comunicação e na interação.

A escolha do estudo de caso como metodologia para este trabalho fundamentou-se na necessidade de compreender em profundidade o impacto específico da Musicoterapia na Casa de Maria. Conforme Yin (2015), o estudo de caso é especialmente apropriado em situações que envolvem fenômenos complexos, como o impacto da Musicoterapia em crianças neurodiversas, e que se desenvolvem em um contexto específico. Essa abordagem também é indicada quando as

fronteiras entre o fenômeno estudado e o ambiente em que ele ocorre não estão claramente definidas, como no caso da Casa de Maria, onde o contexto institucional exerce influência direta nos resultados observados.

Essa abordagem revelou-se mais adequada do que outras metodologias disponíveis. A pesquisa-ação, por exemplo, apesar de envolver os participantes no processo, demanda intervenções mais dinâmicas e contínuas, sendo inadequada para um cenário em que o objetivo é analisar os efeitos de uma prática já estabelecida. Por sua vez, a ação interativa requer uma maior interação e o desenvolvimento conjunto de soluções, o que não era o foco deste estudo. Já a pesquisa de campo, embora forneça uma visão mais ampla, é menos detalhada, não sendo ideal para captar a complexidade e especificidades do contexto delimitado da Casa de Maria. Assim, o estudo de caso mostrou-se a escolha metodológica mais eficaz para capturar a singularidade do impacto da Musicoterapia nas crianças atendidas, oferecendo insights profundos que dificilmente seriam alcançados por meio de outras abordagens.

3.1 Participantes

Foram entrevistados 10 pais ou responsáveis das crianças atendidas pela Casa de Maria. Esses responsáveis foram selecionados com base em um critério essencial: os filhos estarem participando das sessões de Musicoterapia há pelo menos seis meses, garantindo assim um período mínimo de intervenção terapêutica necessário para observação de possíveis mudanças no desenvolvimento da criança. Cada um dos responsáveis apresenta um contexto único de convivência com a criança e possui experiência direta para responder sobre a evolução ou as dificuldades observadas ao longo do período de participação nas sessões de Musicoterapia.

3.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário estruturado com 10 perguntas em escala Likert, variando de "Discordo totalmente" a "Concordo totalmente", oferecendo uma medida quantitativa do impacto percebido pelos pais em aspectos essenciais da vida das crianças. O questionário abordou, de forma detalhada, áreas como:

- **Envolvimento musical e interesse pela música**: se as crianças demonstravam maior envolvimento com sons e música após a terapia.

- **Comunicação verbal e não verbal**: considerando que muitas condições, como o TEA e a Síndrome de Wolf-Hirschhorn, podem envolver desafios na comunicação, a questão avaliou se a musicoterapia incentivou a expressão de forma geral.
- **Controle emocional e resposta ao estresse**: em condições como a epilepsia mioclônica progressiva e a Síndrome de Dandy-Walker, é comum a presença de dificuldades na regulação emocional, então esta área buscou identificar se a terapia contribuía para a calma e o controle emocional.
- **Comportamentos repetitivos e autossimilares**: frequentemente observados em crianças com TEA, avaliou-se se houve redução desses comportamentos.
- **Interesse por instrumentos e sons**: explorando o interesse das crianças em interagir com instrumentos e experimentar diferentes sons.
- **Percepção auditiva e diferenciação de sons**: uma habilidade essencial para o desenvolvimento musical e comunicação, especialmente relevante em casos de condições que afetam a sensibilidade sensorial.
- **Expressão de sons, gestos ou palavras**: o questionário procurou entender se as crianças estavam mais dispostas a usar a música como uma forma de expressão.
- **Socialização e interesse por atividades em grupo**: visto que várias das condições podem levar ao isolamento social, a questão investigou o possível aumento de interesse por atividades em grupo.
- **Habilidades motoras finas e grossas**: como segurar objetos, tocar instrumentos, habilidades que podem ser diretamente influenciadas pela musicoterapia.
- **Abertura para novas experiências sensoriais**: essencial para crianças com déficits motores e sensoriais.

3.3 Procedimentos de coleta

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas presenciais conduzidas com os responsáveis pelas crianças nas dependências da Casa de Maria, onde os pais puderam responder ao questionário em um ambiente de confiança e conforto. Antes da aplicação do questionário, sentimos a necessidade de esclarecer os objetivos do estudo, e os responsáveis assinaram um termo de consentimento informado, garantindo a confidencialidade das respostas e a liberdade de desistência a qualquer momento. A aplicação presencial permitiu o esclarecimento imediato de dúvidas e uma interação mais direta, proporcionando maior confiabilidade nas respostas.

3.4 Análise de dados

Os dados coletados foram inicialmente tabulados em planilhas, onde cada resposta foi quantificada de acordo com os níveis da escala Likert. Posteriormente, foram gerados gráficos para representar visualmente os resultados de cada pergunta, permitindo identificar padrões de resposta e verificar quais aspectos apresentaram maior concordância ou discordância entre os pais.

3.5 Considerações sobre limitações e ajustes metodológicos

Dada a natureza heterogênea das condições das crianças participantes, foi considerada a possibilidade de variabilidade nas respostas devido à singularidade das condições médicas. Para controlar esse fator, durante a análise, os resultados foram discutidos considerando-se as características específicas de cada condição, o que ofereceu uma interpretação contextualizada dos dados e permitiu traçar um panorama mais preciso sobre a eficácia da Musicoterapia na Casa de Maria.

Com esta metodologia, o estudo buscou elucidar, de maneira estruturada e quantitativa, a percepção dos responsáveis sobre os avanços das crianças, oferecendo subsídios para futuras intervenções e pesquisas que possam consolidar a Musicoterapia como uma prática terapêutica de valor na promoção de bem-estar e desenvolvimento de crianças com condições complexas e neurodiversas.

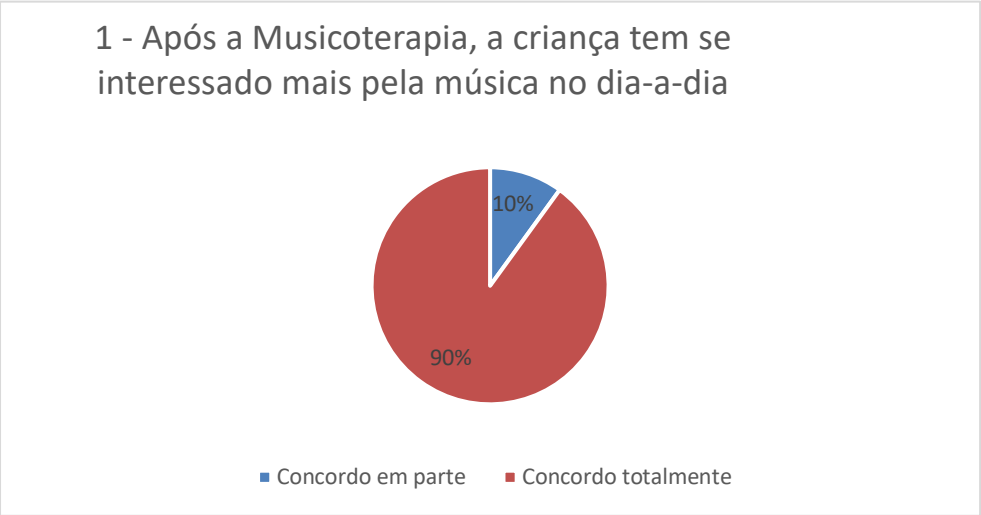
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, são apresentados e analisados os resultados do questionário quantitativo aplicado a 10 pais ou responsáveis por crianças atendidas pela Casa de Maria, que participam das sessões de musicoterapia há pelo menos seis meses. Com base nas respostas, foram gerados gráficos que representam visualmente o impacto percebido pelos responsáveis em diversas áreas do desenvolvimento infantil, como interesse musical, comunicação, controle emocional, e socialização.

4.1 Interesse musical e envolvimento com a música

O Gráfico 1, a seguir, foi gerado a partir das respostas obtidas para a Questão 1, que avalia se as crianças demonstraram maior interesse ou envolvimento com a música no dia a dia após o início das sessões de Musicoterapia. Vimos que 90% dos responsáveis concordam totalmente, e 10% concordam em parte. Este resultado sugere que a Musicoterapia gerou um aumento expressivo no interesse das crianças pela música, reforçando a eficácia da abordagem terapêutica em estimular a conexão musical, que é fundamental para o desenvolvimento emocional e sensorial.

Gráfico 1: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 1 do questinário aplicado

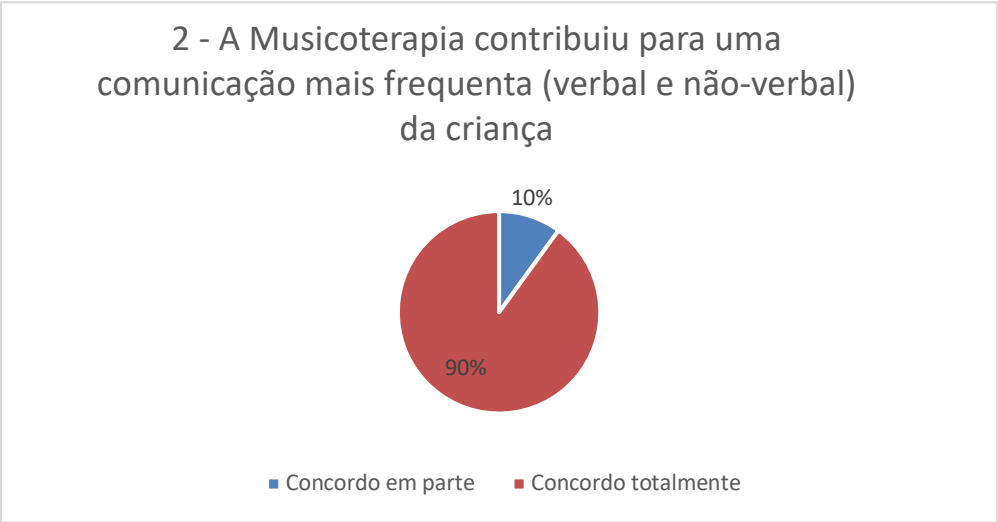


Fonte: Os autores do artigo

4.2 Comunicação (verbal e não-verbal)

No Gráfico 2 a seguir, obtido a partir das respostas à Questão 2 do questionário aplicado, onde é abordada a contribuição da Musicoterapia para uma comunicação mais frequente, 90% dos participantes concordaram totalmente, e 10% concordaram em parte. Esse padrão de respostas aponta para uma percepção positiva em relação ao aumento das interações comunicativas, tanto verbais quanto não-verbais. Este resultado está alinhado com estudos prévios que mostram que a Musicoterapia pode facilitar a comunicação em crianças neurodiversas, especialmente ao promover expressões não-verbais que servem como uma ponte para o desenvolvimento da comunicação verbal.

Gráfico 2: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 2 do questinário aplicado

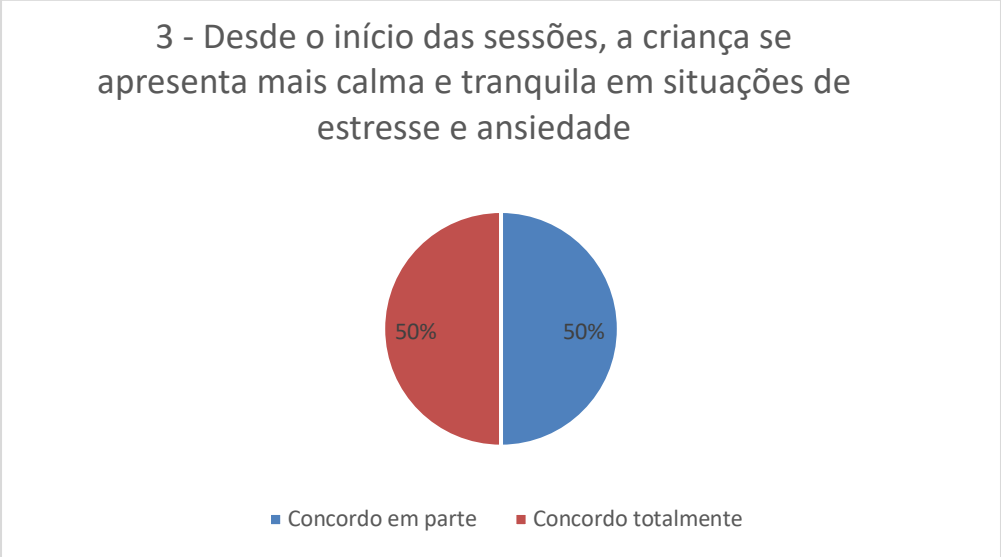


Fonte: Os autores do artigo

4.3 Controle emocional e respostas no estresse

As respostas à Questão 3, que avalia se a criança se apresenta mais calma em situações de estresse, ficaram divididas: 50% dos responsáveis concordaram totalmente e os outros 50% concordaram em parte. É possível visualizar a análise, no Gráfico 3 a seguir. Isso indica que a Musicoterapia contribui, para a maioria das crianças, na regulação emocional, o que pode estar associado ao ambiente terapêutico seguro e à capacidade da música em oferecer uma válvula de escape para emoções. Este efeito calmante reforça a utilidade da Musicoterapia em populações com dificuldades emocionais, especialmente em condições com elevada sensibilidade ao estresse, como o TEA e a Síndrome de Dandy-Walker.

Gráfico 3: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 3 do questinário aplicado

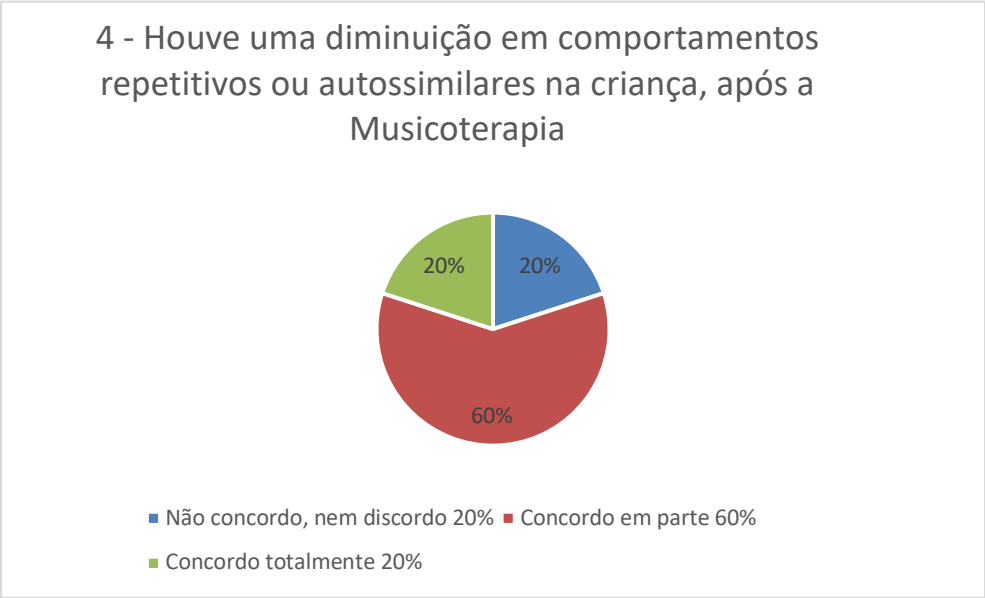


Fonte: Os autores do artigo

4.4 Comportamentos repetitivos e autossimilares

A Questão 4 obteve respostas variadas: 20% dos responsáveis não concordam nem discordam, 60% concordam em parte e 20% concordam totalmente que houve uma redução nos comportamentos repetitivos dos assistidos. Esse resultado sugere que, para algumas crianças, a Musicoterapia pode ajudar a atenuar comportamentos autossimilares. No entanto, a variabilidade das respostas indica que esse impacto pode depender de fatores individuais, como o tipo e a intensidade do transtorno. Esse dado aponta que a Musicoterapia pode ser um recurso complementar para gerenciar tais comportamentos, mas que os resultados podem variar. A análise descrita pode ser observada no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 4 do questinário aplicado

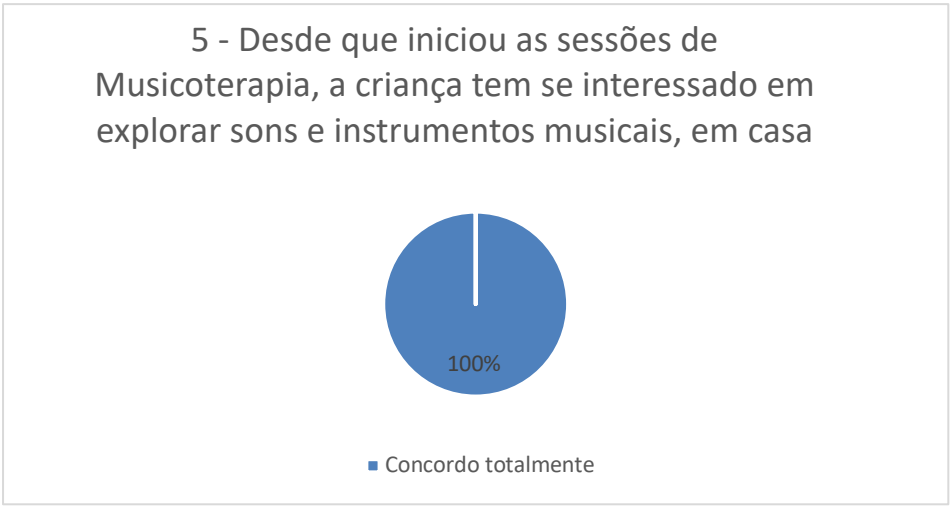


Fonte: Os autores do artigo

4.5 Interesse por sons e instrumentos musicais

Na Questão 5, 100% dos responsáveis concordaram totalmente que as crianças demonstraram maior interesse em explorar sons e instrumentos musicais em casa. Esse dado é relevante, pois o envolvimento com instrumentos não só reforça a conexão com a música, mas também estimula habilidades motoras e cognitivas, que são essenciais para o desenvolvimento integral. Esta resposta unânime destaca que a Musicoterapia consegue despertar um forte interesse nas crianças, contribuindo para que a prática musical se estenda para além das sessões terapêuticas. No Gráfico 5, pode-se verificar a análise supracitada.

Gráfico 5: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 5 do questinário aplicado

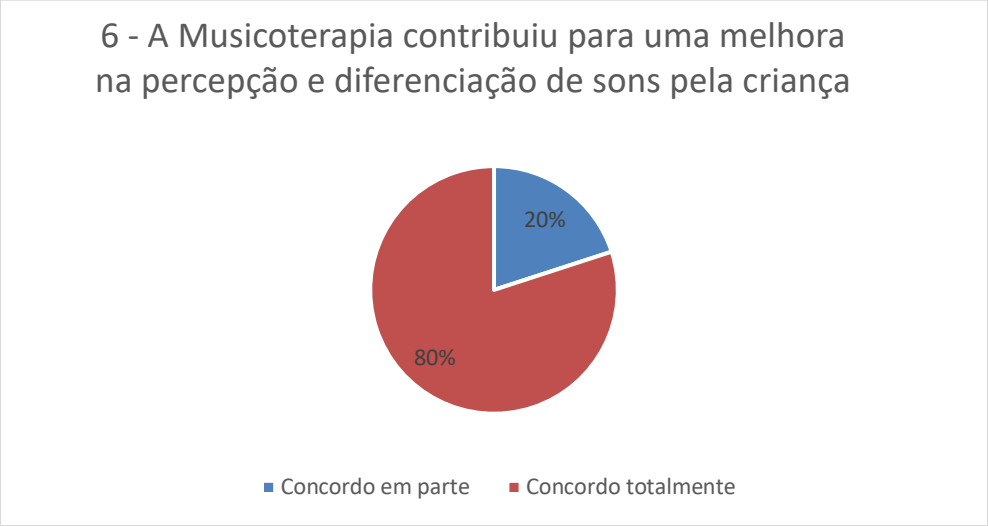


Fonte: Os autores do artigo

4.6 Percepção auditiva e diferenciação de sons

Quanto à percepção auditiva (Questão 6), 80% concordaram totalmente e 20% concordaram em parte que a Musicoterapia melhorou essa habilidade. A visualização gráfica dos resultados pode ser realizada a partir do Gráfico 6, fornecido na sequência. Este dado sugere uma contribuição positiva da Musicoterapia no refinamento da percepção auditiva, que é um aspecto importante para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais. Melhorar a diferenciação de sons é crucial para crianças com dificuldades sensoriais, pois promove uma maior conexão com o ambiente.

Gráfico 6: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 6 do questinário aplicado

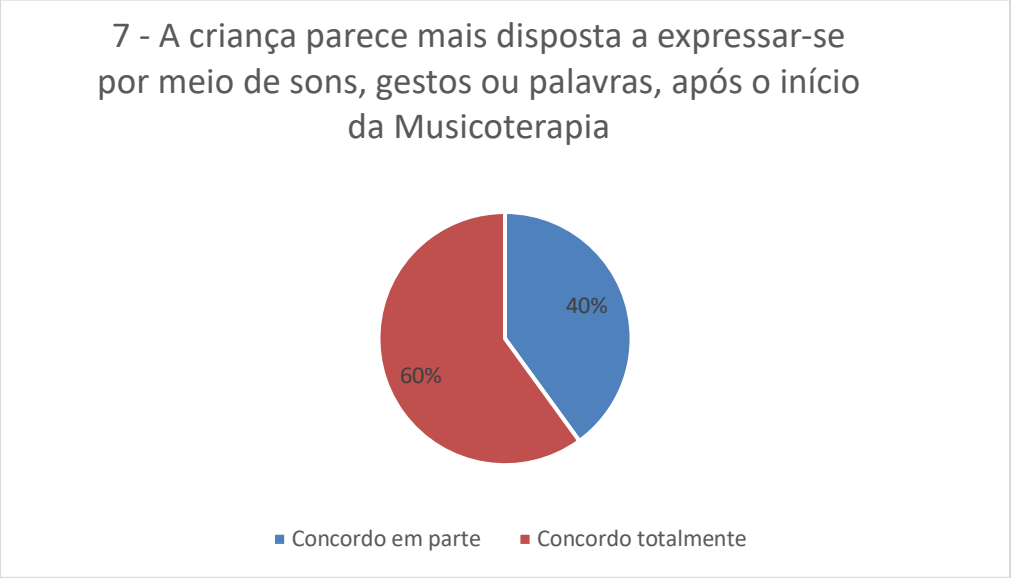


Fonte: Os autores do artigo

4.7 Expressão por sons, gestos e palavras

Na Questão 7, 60% dos responsáveis concordaram totalmente e 40% concordaram em parte, que a Musicoterapia incentivou as crianças a se expressarem mais por sons, gestos ou palavras. Essa resposta indica que a Musicoterapia pode facilitar o desenvolvimento de formas de expressão diversificadas, o que é especialmente útil para crianças que apresentam dificuldades comunicativas. Ao fornecer um meio alternativo de expressão, a Musicoterapia contribui para aumentar a autoconfiança e a autoestima, essenciais para o desenvolvimento social. A percepção é melhor observada, no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 7 do questinário aplicado

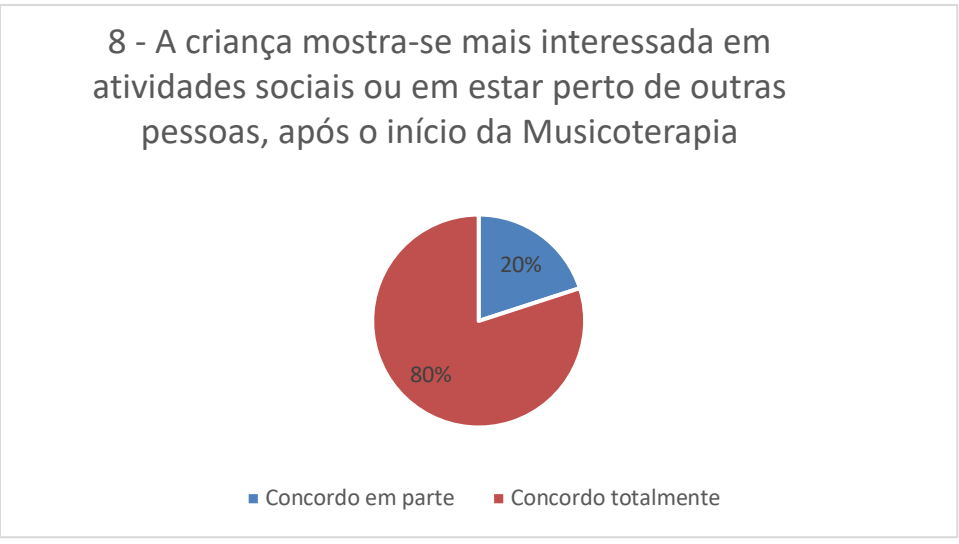


Fonte: Os autores do artigo

4.8 Socialização e interesse em atividades em grupo

Na Questão 8, que tem as respostas representadas no Gráfico 8 a seguir, tem-se que, sobre a socialização, 80% dos responsáveis concordaram totalmente e 20% concordaram em parte que as crianças estão mais interessadas em atividades sociais. Este resultado evidencia o papel da Musicoterapia em promover o interesse social, que é frequentemente um desafio para crianças neurodiversas. A interação musical em grupo pode criar um ambiente acolhedor que encoraja o engajamento social e a colaboração.

Gráfico 8: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 8 do questinário aplicado

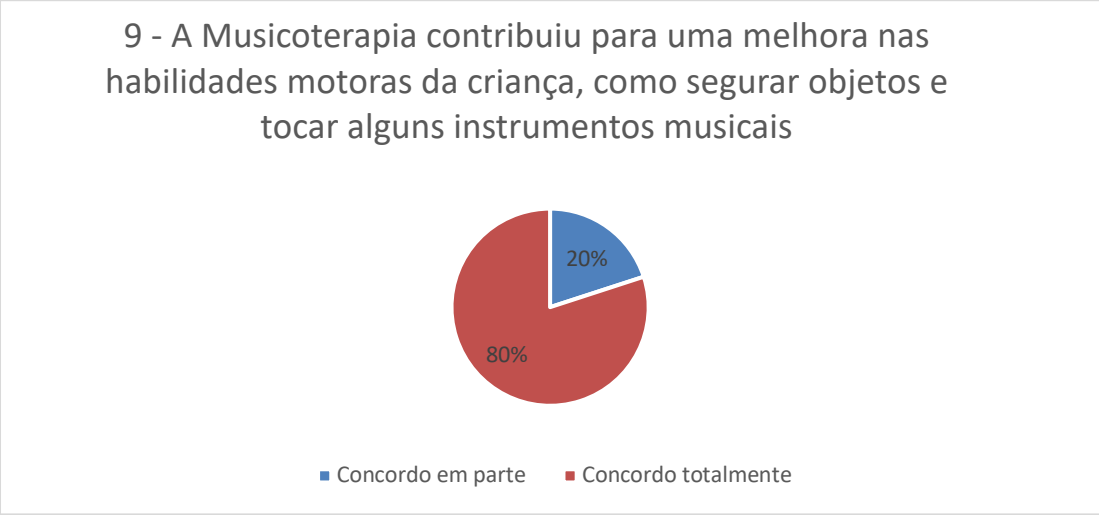


Fonte: Os autores do artigo

4.9 Habilidades motoras

As respostas obtidas na Questão 9, apontaram que 80% dos participantes concordaram totalmente e 20% concordaram em parte, que houve uma melhora nas habilidades motoras, como segurar objetos e tocar instrumentos. Esse dado reforça a eficácia da Musicoterapia no desenvolvimento motor, principalmente das habilidades finas, que são importantes para a autonomia e independência das crianças. A representação gráfica pode ser vista no Gráfico 9, exibido a seguir.

Gráfico 9: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 9 do questinário aplicado



Fonte: Os autores do artigo

4.10 Abertura para novas experiências sensoriais

Por fim, a Questão 10, evidenciada no Gráfico 10 a seguir, mostrou unanimidade, com todos os responsáveis concordando totalmente que as crianças estão mais abertas a novas experiências sensoriais, como ouvir músicas diferentes. Essa resposta indica que a Musicoterapia contribui para ampliar a receptividade das crianças a estímulos variados, elemento importante para a integração sensorial e a adaptação a diferentes contextos.

Gráfico 10: Impacto percebido pelos pais, segundo a Questão 10 do questinário aplicado



Fonte: Os autores do artigo

4.11 Discussão Geral

Os resultados obtidos sugerem que a Musicoterapia tem um impacto positivo em diversas áreas do desenvolvimento infantil em crianças com síndromes raras e condições neuropsicomotoras complexas. A alta concordância nas respostas indica que a Musicoterapia é percebida pelos responsáveis como uma prática eficaz para promover a comunicação, o controle emocional, a socialização e as habilidades motoras. A unanimidade em alguns itens reforça a Musicoterapia como uma abordagem inclusiva e adaptativa, proporcionando maior qualidade de vida e inclusão social para as crianças atendidas.

A variabilidade observada em certos aspectos, como a redução de comportamentos repetitivos, sugere que o impacto da Musicoterapia pode variar conforme o perfil de cada criança e suas necessidades específicas. Estes resultados são consistentes com o referencial teórico, indicando que a Musicoterapia, ao ser integrada a outras terapias, pode oferecer um suporte holístico para o desenvolvimento infantil, especialmente em contextos de complexidade neurodiversa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo confirmou que a Musicoterapia exerce um impacto positivo em diversas áreas do desenvolvimento de crianças neurodiversas. A análise dos dados forneceu evidências de que a prática contribui para avanços significativos em aspectos essenciais como comunicação, controle emocional, socialização e desenvolvimento motor, destacando-se como uma intervenção

complementar valiosa para esse público. A alta concordância nas respostas dos responsáveis, especialmente em itens como interesse musical, socialização e habilidades motoras, reforça a eficácia da Musicoterapia em promover um ambiente de expressão seguro e com os estímulos sensoriais adequados.

Ainda que os resultados sejam amplamente positivos, alguns aspectos, como a redução de comportamentos repetitivos, mostraram variação nas respostas, sugerindo que o impacto da Musicoterapia pode ser influenciado pelas características individuais de cada criança e pela complexidade de suas condições. Esses achados reforçam a necessidade de práticas terapêuticas personalizadas e ajustáveis, o que é particularmente relevante em um contexto de neurodiversidade. Em crianças com condições variadas e de alta complexidade, a personalização das intervenções pode maximizar o potencial terapêutico, atendendo melhor às necessidades específicas de cada perfil.

Portanto, os resultados sugerem que a Musicoterapia é uma ferramenta eficaz e adaptativa no suporte ao desenvolvimento global dessas crianças. Sua aplicação, integrada a outras abordagens terapêuticas, pode amplificar os benefícios observados, promovendo maior qualidade de vida e facilitando o engajamento social e a expressão emocional. Para estudos futuros, recomenda-se a ampliação da amostra e o uso de métodos longitudinais para observar o impacto da Musicoterapia a longo prazo, além de se considerar a análise comparativa entre diferentes condições clínicas para uma compreensão ainda mais profunda dos efeitos dessa prática.

6. REFERÊNCIAS

PONCES, Rita Seguro Pereira Martins Correia. **Sons de confiança: musicoterapia e a pessoa com deficiência**. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, 2017.

FREIRE, Marina Horta. **Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.

ALVIN, Juliette. **Music therapy for the autistic child**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIGRAM, Tony. **Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators and students**. 1. ed. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

Yin, R. K. (2015). **Estudo de caso: Planejamento e métodos** (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A PEDAGOGIA VISUAL COMO RECURSO NO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VISUAL PEDAGOGY AS A RESOURCE FOR THE LITERACY OF DEAF STUDENTS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Denis Augusto Lino de Lima[1]
Bruno Roberto Nantes Araujo[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a proposta da pedagogia visual como recurso pedagógico na educação de surdos que estão inseridos nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como indicar as possibilidades de materiais didáticos e adaptações acessíveis em atividades pedagógicas bilíngues para o letramento e alfabetização desse público-alvo. A pesquisa é de cunho qualitativo, tipo exploratório, em que inicialmente será feito um levantamento bibliográfico sobre a Pedagogia Visual, o letramento e a alfabetização de surdos. No segundo momento, será dedicado à busca de atividades e materiais didáticos bilíngues nas plataformas digitais e, por fim, será apresentada uma proposta de material didático inédito pelo autor. Pretende-se, por esta pesquisa, colaborar com os professores regentes, de apoio e de sala de recursos multifuncionais com ideias e propostas de materiais bilíngues para a aprendizagem de alunos surdos no ensino comum.

Palavras-chave: pedagogia visual; alfabetização; letramento; materiais didáticos.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the proposal of visual pedagogy as a pedagogical resource in the education of deaf people in the early grades of elementary school, as well as to indicate the possibilities of accessible teaching materials and adaptations in bilingual pedagogical activities for the literacy of this target audience. The research is of a qualitative, exploratory nature, in which initially a bibliographical survey will be carried out on Visual Pedagogy, literacy and deaf literacy. Secondly, a search will be made for bilingual activities and teaching materials on digital platforms and, finally, the author will present a proposal for new teaching materials. The aim of this research is to help teachers, support teachers and teachers in

[1]Graduado em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), denisbeat322icIoud.com
[2]Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e—mail: bruno.nantes@ufms.br

multifunctional resource rooms with ideas and proposals for bilingual materials for learning with deaf students in ordinary schools.

Keywords: visual pedagogy; literacy; literacy. didactic materials.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca compartilhar os diversos aspectos relacionados à utilização da temática da Pedagogia Visual no ambiente escolar, visando a alfabetização e o letramento dos alunos surdos que estão inseridos nas séries iniciais do ensino fundamental. Proporcionar também a explanação e fixação dos conteúdos pedagógicos por meio de atividades com objetos recicláveis e lúdicos.

Portanto, este trabalho nasceu a partir da inquietação gerada pelo contato vivenciado na disciplina de Libras durante as nossas distintas graduações. A superficialidade dos conteúdos e das experiências expostas em sala de aula pelos professores geraram muitos questionamentos internos. Uma lacuna sobre a temática nos levou a uma profunda reflexão, vai ao encontro de uma didática adequada, que busque proporcionar o melhor desenvolvimento e a melhor compreensão para estes estudantes, além dos diversos meios e técnicas que devem auxiliar integralmente em seu desenvolvimento.

Sendo assim, busca-se compreender de forma abrangente as principais cláusulas que são abordadas na linha de pensamento da pedagogia visual, que não só proporciona resultados favoráveis e satisfatórios para a comunidade surda, como também para os profissionais que são apaixonados em desenvolver esse trabalho minucioso em suas diversas esferas. Dito isto, nesse artigo, inicialmente discorremos sobre as metodologias e recursos utilizados no processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos, em seguida apresentamos os resultados e a discussão acerca da temática, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A metodologia deste trabalho consistiu na pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a partir de buscas nas plataformas digitais, também conhecida como Netnografia. Acerca disso, Kozinets (2014, p. 23) observa que:

> A netnografia difere de outra pesquisa qualitativa na internet porque ela oferece, sob a rubrica de um único termo, um conjunto rigoroso de diretrizes para a realização de

> etnografia mediada por computador e também, de maneira importante, sua integração com outras formas de pesquisa cultural.

Esse método tem como principal função a coleta de dados e informações, a partir de uma pesquisa realizada via internet, destinada à explanação em trabalhos de diversas áreas de atuação e que promovam conhecimentos relevantes à população. Dessa forma, o artigo foi desenvolvido em três seções. Para a busca, utilizou-se as bibliotecas digitais como Scielo, Google Acadêmico e Capes periódicos para desenvolver um levantamento sobre a temática com os seguintes descritores: *pedagogia visual para surdos* e *materiais bilíngues* para compor o desenvolvimento deste artigo.

A primeira parte é voltada aos conceitos e aos objetivos referentes à Pedagogia visual, da alfabetização e letramento de surdos, tanto na Língua de Sinais L1 e, também na L2 Língua Portuguesa na modalidade escrita. A segunda, é destinada à busca e levantamento de materiais didáticos de alfabetização de surdos e recursos pedagógicos bilíngues. Já na terceira e última seção voltada à criação e à apresentação de um material inédito elaborado para este.

Portanto, para compor o referencial teórico, a busca exploratória consistiu no levantamento bibliográfico, tais como teses, dissertações, TCC, livros e artigos científicos, com destaque à professora Ana Regina Campello (2008), uma professora surda que em seus estudos discorre sobre os aspectos da visualidade na educação de surdos. Também destacamos a pedagoga brasileira Ronice Müller de Quadros (2007), a professora doutora Sueli Fernandes e a professora surda Karin Lilian Strobel (2013).

2.2 Definições de Pedagogia Visual a partir do levantamento das pesquisas

Primeiramente, dando ênfase às buscas efetuadas nas plataformas digitais para compor o referencial teórico e o desenvolvimento deste artigo, foram encontrados diversos arquivos, porém, muitos deles eram compostos por breves citações e recortes do assunto. Muitos documentos também se repetiam nas três plataformas. As repetições foram computadas uma única vez com o seu surgimento.

Detalhamos o levantamento executado na plataforma Google acadêmico, uma vez que ocorreu uma série de complicações. A busca apresentou diversas ocorrências que resultaram aproximadamente 50.000 ocorrências, englobadas por citações de trabalho, pequenos recortes sobre a temática e inúmeros trabalhos que foram publicados, mas muitos deles constam como indisponíveis para acesso. Entretanto, direcionamos o olhar para os trabalhos mais relevantes que passaram a compor a lista de arquivos necessários na construção deste artigo. Definimos

apenas 11 arquivos da plataforma Google.

O mesmo ato ocorreu com a plataforma Capes Periódicos, que também detinha arquivos indisponíveis e foi necessária a ativação de vários filtros de pesquisa para se chegar ao resultado explorado. Já a plataforma Scielo direcionou melhor a pesquisa sobre a temática e listou de forma reduzida e assertiva os documentos relacionados. Nessas buscas, foram encontrados e versados livros, artigos, teses, revistas entre outros arquivos textuais. Em resumo, apresentamos no Quadro 1 o resultado das buscas executadas nas três plataformas:

Quadro 1 - Quantitativo de produções científicas encontradas

Plataformas	Palavras de busca	Resultados	
		Encontrados	Utilizados
Scielo	Pedagogia Visual	16 arquivos	4
	Material Bilíngue	7 arquivos	3
Google Acadêmico	Pedagogia Visual		11
	Material Bilíngue		11
Capes Periódicos	Pedagogia Visual	38 arquivos	9
	Material Bilíngue	50 arquivos	9

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2, foram identificadas as produções científicas encontradas pela pesquisa exploratória:

Quadro 2 - Identificação das produções científicas encontradas

Título	Autores	Ano de publicação	Local de publicação	Revista ou repositório
Pedagogia visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica.	(Calixto; Coutinho; Gomes; Santos, Souza, 2018)	2018	Niterói, RJ	O material foi encontrado no Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 5., 2018, Niterói. Anais. Niterói, 2018. v. 2.
Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia.	(Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023)	2023	Florianópolis	Encontrado no Boletim online de Educação Matemática, Florianópolis, v.11,2023, e01 20, 2023.

Bilinguismo e Educação de Surdos.	(Pereira; Maria, 2009)	2009	São Paulo	Encontrado na Revista Intercâmbio
Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas.	(Lucas; Ana, 2017)	2017	Belém - Pará	Encontrado na Revista cocar v. 10 n. 20 (2016) seção artigos.

Fonte: Autoria própria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, a Pedagogia Visual assume um papel importante no cotidiano dos alunos surdos, pois essa técnica visual revolucionária, que há um tempo ganha espaço no ambiente da sala de aula, busca proporcionar a evolução educacional e social desse respectivo público. Há um curto tempo, coloca-se em pauta a luta sobre a educação digna e de qualidade dos alunos surdos. Essa perspectiva é considerada a partir da primeira língua (L1), língua de instrução do sujeito surdo, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), essa composição é conhecida e elencada em lei como educação bilíngue de surdos, momento em que o estudante tem o domínio dos dois idiomas.

Conforme a Lei n. 14.191 de 3 de Agosto de 2021, no artigo 60-A, entende-se por educação bilíngue de surdos "[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns [...]" (Brasil, 2021).

Além disso, existem muitos obstáculos presentes na escolarização dos surdos, um deles é a aquisição tardia da língua de sinais. Com isso, se tem um grande atraso nas diversas esferas que englobam a vivência desses estudantes, como, por exemplo, o meio cultural. Como já mencionado anteriormente, a língua de sinais é fundamental para que esses alunos vivenciem a construção de sua própria identidade, se percebam como parte do mundo e possam ocupar todos os espaços que também são deles.

Campello (2007) defende que a língua de sinais, que possui modalidade gesto-visual, apresenta todas as características de uma língua oral e pode expressar qualquer ideia. Entretanto,

percebe-se que no âmbito educacional existem muitos problemas na aquisição da linguagem pelos sujeitos surdos (Quadros; Cruz, 2011).

O grande marco dessa dificuldade fomenta-se na metodologia que é aplicada ou escolhida para transmitir o ensino da língua de sinais. Contudo, também precisamos ressaltar que um aluno surdo não tendo o devido contato com a língua de sinais no principal espaço que é o ambiente escolar, isso acarretará grandes dificuldades de assimilação do conteúdo abordado e até mesmo dos conceitos que servem para o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Após a breve explanação sobre a educação bilíngue e as demais esferas referenciadas acima, nesse momento, evidenciamos as definições coletadas sobre a pedagogia visual. Inicialmente, pontuamos que a pedagogia visual é um campo de estudo não muito explorado e evidenciado, tanto em pesquisas acadêmicas como em ambientes propícios para a execução da teoria, mesmo sendo um tema mencionado e colocado como necessário para a aprendizagem dos sujeitos surdos. Como argumenta Campello (2007, p. 113):

> [...] não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual.

Resumidamente, a pedagogia visual é uma prática que utiliza elementos pertencentes à cultura surda aliada à língua de sinais. “A pedagogia visual inclui a língua de sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação” (Campello, 2007, p. 130). Assim, é uma ponte de contribuição na formulação e adaptação de atividades e estímulos para esses alunos, visto que se apresenta como uma metodologia adequada e simplificada que comporta todas as necessidades para o ensino-aprendizagem. Porém, acima de tudo, valoriza a visualidade, sendo a principal fonte e meio de desenvolvimento desses sujeitos. Sobre a temática, Campello (2007, p. 129) reflete:

> Contação de história ou estória, jogos educativos, desenvolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”.

Na perspectiva do contexto visual, busca-se a promoção da aprendizagem desses alunos não só nas salas regulares, como também nas salas de recursos multifuncionais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento deve acontecer no contra turno da sala de aula regular e visa atender todos os alunos com alguma deficiência e

devidamente matriculados na instituição escolar. No que tange ao atendimento de alunos surdos (AEEPS), o ensino pode ser executado de forma didática-pedagógica nos seguintes formatos: AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras, por fim AEE para o ensino da Língua Portuguesa (Brasil, 2007).

A pedagogia visual é o elo ideal para a execução desses ensinamentos quanto a esses atendimentos, pois é necessário viabilizar e enxergar o público surdo de forma completa e homogênea, integrá-lo em todas as atividades, até porque uma pedagogia visual, surda ou bilíngue, precisa ser pautada nos princípios de aprendizagem de cada ser, sempre mediada pela linguagem.

Enfatiza-se a visão desses estudantes, que é o meio pelo qual desfrutam essa troca, e pela escassez no uso da pedagogia visual, a visão ganha espaço para espreitar as sensações que os estudantes sentem. Ainda assim, com a ausência da audição e dos sons do cotidiano, a comunidade surda, por meio da sua visão, consegue perceber o mundo de outras formas e, muitas vezes, se sai bem melhor do que os ouvintes.

Segundo Strobel (2013, p. 45), "os sujeitos surdos, com a ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro [...] até de uma bomba estourando". Todos esses acontecimentos intitulam-se como experiências visuais. Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que:

> experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A pedagoga Strobel (2013, p. 44) expressa que: "o primeiro artefato cultural da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades".

Desse modo, ao considerarmos o cenário proposto pela pedagogia visual e a formação adequada e continuada dos professores e intérpretes, tanto das salas de aulas regulares como também das salas de recursos, é possível promover uma metodologia que seja direcionada para o ensino-aprendizagem desses alunos.

Assim, a pedagogia visual é um campo da educação para adequar e facilitar o total acesso do público surdo aos materiais didáticos de todos os níveis de ensino, com ênfase à especificidade de cada indivíduo, e proporcionar essa experiência por meio dos recursos visuais. Por exemplo, utilizar imagens do próprio corpo para apresentar objetos e/ou movimentos, com

esse recurso, é possível obter benefícios relevantes e avanços positivos. Outro exemplo é a expansão da mente e do entendimento do estudante, a autonomia do indivíduo, como também o fortalecimento das trocas no convívio social.

3. 1 A importância dos materiais bilíngues na promoção da alfabetização e do letramento dos alunos surdos

No que se refere à importância dos materiais bilíngues com o viés da alfabetização e letramento de alunos surdos, ainda existem obstáculos que dificultam a produção desses materiais educativos. Inicialmente, pode-se pontuar o baixo interesse em se trabalhar com o público surdo, vindo de boa parte dos profissionais da área da educação, bem como a falta de capacitação adequada para a produção desses recursos. Em contrapartida, é possível encontrar esses materiais, ainda que em baixa escala, quando são desenvolvidos pelos professores regentes que promovem a inclusão no ambiente escolar ou até mesmo quando possuem um aluno surdo em sua turma. Ou quando professores do AEE se disponibilizam para participar dessa intervenção, até mesmo quando são adquiridas atividades adaptadas em plataformas específicas.

O material didático específico, como já citado, é a principal ferramenta pedagógica para promover a aprendizagem desse público. Assim, é preciso conhecer esse aluno, a realidade onde está inserido e, acima de tudo, envolver o seu cotidiano nessa troca.

Com ênfase nesta perspectiva, Quadros (2007) reforça que é relevante que aconteça o desenvolvimento linguístico, acadêmico, social e emocional desses sujeitos. Ainda, é necessário criar uma conexão entre o mundo globalizado e o universo desses estudantes por meio da comunicação e das interações que serão estabelecidas. Essas inter-relações representam a principal linha de fortalecimento das características culturais e identitárias dos estudantes a partir da diversidade que os define. Como disse Strobel (2008, p. 18):

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Ressaltamos também a preocupação e o cuidado que se deve ter no momento da construção desses objetos, em decorrência das especificidades que fazem parte do cotidiano de

cada aluno. É necessário proporcionar leveza durante a aplicação das atividades, estimular o indivíduo e viabilizar condições para que ele se sinta à vontade e familiarizado, de modo a se envolver de forma integrada nas intervenções. Além disso, destacamos o lúdico e suas diversas vertentes, que tem como propósito envolver, integrar, alegrar, englobar habilidades e, entre outras finalidades, complementar cada vez mais a composição dessas propostas pedagógicas.

Em resumo, os materiais bilíngues assumem um papel fundamental na alfabetização e no letramento desses estudantes, assim como os profissionais da área da educação, que se mostram engajados. Com o auxílio de materiais adequados, com intencionalidade, esses profissionais são capazes de auxiliar nesse processo de desenvolvimento e construção da identidade dos estudantes envolvidos.

3.2 Produção do material didático bilíngue

O material didático bilíngue foi produzido para alunos surdos do 2º ano do ensino fundamental. Na construção do material, utilizou-se conteúdos curriculares da disciplina de Português, com ênfase na interdisciplinaridade em Libras e nos conhecimentos básicos de Matemática. Além disso, destaca-se a importância da visão para contemplar a proposta bilíngue.

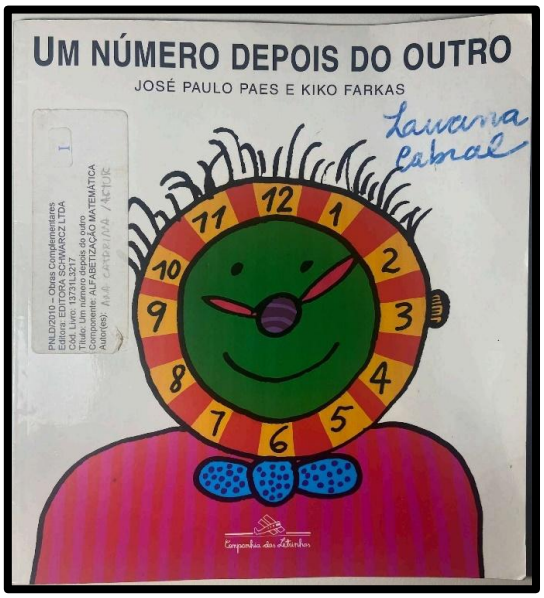
Assim, houve um cuidado na construção do material ao considerarmos as concepções identitárias e culturais do público surdo. Além disso, utilizamos como referência as habilidades de ensino-aprendizagem previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Em contrapartida, o material também incluiu o potencial lúdico, visando a integridade dos estudantes e outras finalidades, uma vez que aprender brincando traz grandes benefícios ao processo de aprendizagem das crianças.

O lúdico, além de ser um recurso pedagógico, vai muito além das brincadeiras e jogos, pois promove o divertimento e potencializa as habilidades globais das crianças. Essas habilidades abrangem as áreas físicas, intelectuais, sensoriais e psicológicas. Teixeira (1995, p. 49) argumenta que:

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Inicialmente, criamos um *QR code* onde foi incluída, na íntegra, a gravação da sinalização do texto em Libras “Um Número Depois do Outro”, de José Paulo Paes e Kiko Farkas (1993). O eixo central da obra é a Literatura Infantil e Infantojuvenil. A sinalização do texto foi realizada pelo Prof. Dr. Bruno Roberto Nantes Araujo (Figura 1).

Figura 1 - Capa do livro utilizado



Fonte: Paes e Farkas (1993).

Fonte: Autoria própria.

Após a visualização do arquivo e com o objetivo de promover a prática e a aplicação do conhecimento adquirido, desenvolvemos duas atividades didáticas e bilíngues para serem realizadas. As atividades das Figuras 2 e 3 foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a compreensão dos alunos surdos em relação ao texto, à utilização da língua de sinais e da língua portuguesa, ao fortalecimento da autonomia do aluno, além de estabelecer correlações com os números naturais. Isso ocorre porque o livro escolhido também explora esse segmento, abordando a sequência numérica e a alfabetização matemática.

Nas atividades, foram inseridas sinalizações de numerais, objetos, comidas e partes do corpo humano que aparecem ao longo da contação da história. Evidenciou-se a dimensão lúdica, visual e o contexto social, utilizou-se artefatos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Foram exploradas as seguintes habilidades e competências da BNCC (2018, p. 95, 99 e 283):

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF01LP05) Compreender o sistema de escrita alfabética. (EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.

Figura 2 – Atividade bilíngue

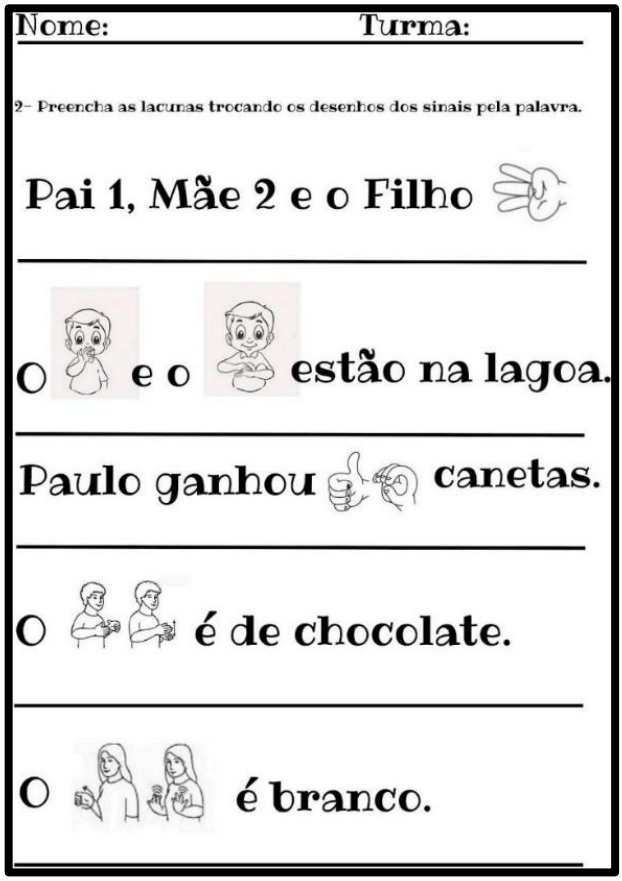


Fonte: Autoria própria.

Na Figura 2, a atividade solicita que o estudante preencha a palavra-cruzada, apropriando-se da L1 e L2, de seu conhecimento sobre a datilologia e, especificamente, das lacunas 6 e 8 dos números naturais. A tarefa pode ser desenvolvida com o auxílio do professor regente ou até mesmo de um intérprete, caso o aluno tenha o atendimento desse profissional.

O objetivo é reforçar os conhecimentos deles em relação à escrita alfabética, à capacidade de decodificação, ao reconhecimento de partes do corpo humano e de objetos, além de promover a conscientização sobre a sequência dos numerais, que também pode ser trabalhada de forma crescente e decrescente, antecessores e sucessores e, ainda, como uma introdução para as operações básicas de adição e subtração etc.

Figura 3 - Material bilíngue



Fonte: Autoria própria

Na Figura 3, a atividade solicita que o aluno efetue o preenchimento das lacunas, trocando os desenhos dos sinais presentes na questão pela palavra correspondente na língua portuguesa, utilizando-se novamente tanto da Ll quanto da L2. Além disso, o aluno ampliará seu repertório cultural, identitário e social, adquirindo conhecimento sobre nomes próprios de pessoas e lugares, membros que constituem a família e animais.

Essa atividade também pode ser realizada com o auxílio do professor(a), do tradutor intérprete de língua de sinais ou até mesmo pelo próprio aluno, caso ele tenha um ótimo índice de autonomia sobre os assuntos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que, nos diversos contextos que englobam os anos iniciais do ensino

fundamental, é notório o grande desafio em relação às atividades adequadas que atendam às especificidades de cada aluno surdo, bem como às dos professores. Considera-se o desenvolvimento integral desses estudantes e da sua construção cidadã. É relevante que o corpo docente, o currículo escolar e a estrutura estejam alinhados entre si, a fim de alcançar resultados positivos e progressistas. As salas de recursos multifuncionais são ambientes muito importantes para a estimulação das habilidades desses alunos.

Nesse contexto, o tema de pesquisa que delimitou este trabalho é considerado "escasso", pois não se aborda amplamente a prática da pedagogia visual no contexto de alfabetização e letramento do público surdo na atualidade, como deveria ser enfatizado. Contudo, os poucos trabalhos que vêm sendo construídos e que se utilizam dessa linha de pesquisa são bem estruturados e, a cada dia, vêm se ramificando na prática cotidiana do ambiente escolar contemporâneo e respeitando o desenvolvimento integral desses alunos surdos. A adequação das atividades deve consistir como atribuições relevantes ao planejamento do docente, pois a inserção dos alunos surdos nas atividades do cotidiano escolar é primordial para o desenvolvimento das habilidades dos mesmos, como também no progresso autônomo que se almeja conquistar decorrente as intervenções feitas na sala de aula regular ou por meio da sala de recursos multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em relação às plataformas utilizadas para realizar o levantamento de dados, essas são bem pertinentes e armazenam a produção científica e intelectual com ideias significativas para a construção e disseminação da pedagogia visual. Entretanto, faz-se necessário o uso de diversos filtros de pesquisa para encontrar a temática em discussão. Também observou-se a repetição de muitos arquivos presentes em ambas as plataformas.

O material didático bilíngue foi criado para ser executado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, localizada no Município de Abreu e Lima, com o principal intuito de alfabetizar e letrar alunos surdos de maneira lúdica, enfatizando concepções visuais para auxiliar tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento social desses estudante. Para isso, foi adotada a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Libras e Matemática, consideradas as mais trabalhadas nessa fase de ensino. A proposta visa, ainda, promover a autonomia desses estudantes, explorando aspectos visuais, linguísticos, identitários e respeitando as especificidades de cada estudante.

Em suma, acreditamos muito no resultado positivo que a pedagogia visual proporciona quando implementada de maneira adequada no ambiente escolar. Tal avanço depende, sobretudo, da presença efetiva de profissionais engajados com a causa e com o foco no

protagonismo e no processo educativo desses alunos, assegurando o cumprimento do que é estabelecido pela Lei n. 14.191 de 3 de Agosto de 2021.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n° 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. SSESP/SEED/MED: Brasília-DF, 2007.

Kozinets, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre : Penso, 2014, p. 23

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, [S.L.], v. 10, p. 52-72, 29 jan. 2017.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Revista Boem**, [S.L.], v. 11, p. 1-11, 30 dez. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. eles. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual: Sinal na educação dos Surdos In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; MARIA; Inês da Silva Vieira. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, [S.L.], v. XIX, p. 62-67, nov. 2009.

CALIXTO, Hector; COUTINHO, Marcela; GOMES, Ellen; SANTOS, João; SOUZA, Flávia. Pedagogia Visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 5.,2018, Niterói. **Anais…** Niterói, 2018. v. 2.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e política. **Ponto de vista**, Florianópolis, n.05., p. 217-226, 01 jan. 2003.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TEIXEIRA, Carlos. **A Ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola. 1995.

PAES, José Paulo. **Um Número Depois do Outro**. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1993, não paginado.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO RURAL NO MATO GROSSO DO SUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS

CHALLENGES AND POTENTIALITIES OF RURAL EDUCATION IN MATO GROSSO DO SUL: AN EXPERIENCE REPORT ON LITERACY IN MULTIGRADE SCHOOLS

Rosalina Fonseca da Silva Viana[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este texto, apresenta um relato de experiência sobre educação rural no Mato Grosso do Sul, destacando desafios e estratégias pedagógicas em escolas multisseriadas. A autora, Rosalina Viana, relata sua vivência como professora em fazendas, onde superou limitações estruturais e sociais, integrando saberes locais ao ensino. A narrativa aborda projetos como Onçafari, Arara Azul e MS Alfabetiza, que fortalecem o aprendizado e a conscientização ambiental. O texto reforça o papel transformador da educação rural e a importância de políticas públicas contextualizadas para promover inclusão e inovação educacional. Assim, trabalhar na zona rural exige planejamento, dedicação e flexibilidade para lidar com limitações e, é uma experiência gratificante, que reforça a dedicação pela educação e, a certeza da escolha a profissão. Ser grata, contribui para o crescimento, conhecimento e, experiência ao longo dessa trajetória.
Palavras chave: Desafios, vivências e, Zona Rural.

ABSTRACT

This text presents an experience report on rural education in Mato Grosso do Sul, highlighting challenges and pedagogical strategies in multigrade schools. The author, Rosalina Viana, reports her experience as a teacher on farms, where she overcame structural and social limitations, integrating local knowledge into teaching. The narrative addresses projects such as Onçafari, Arara Azul and MS Alfabetiza, which strengthen learning and environmental awareness. The text reinforces the transformative role of rural education and the importance of contextualized public policies to promote inclusion and educational innovation. Therefore, working in rural areas requires planning, dedication and flexibility to deal with limitations and

[1] 1 Pós graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). rosalina.fonseca@hotmail.com

[2] Professora efetiva na UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ. janaina.maia@ufms.br

is a rewarding experience, which reinforces dedication to education and the certainty of choosing a profession. Being grateful contributes to growth, knowledge and experience along this path.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um Relato de Experiência e, parte de uma Escola Rural, sabendo que, o relato de experiência é uma modalidade textual que documenta vivências práticas, descrevendo ações realizadas, desafios enfrentados e aprendizagens obtidas em um contexto específico. No campo acadêmico, esses relatos são instrumentos valiosos para compartilhar práticas pedagógicas, intervenções sociais ou experimentos científicos, possibilitando que outros profissionais aprendam com as experiências alheias e reflitam sobre suas próprias práticas.

Conforme destaca Souza (2018), o relato de experiência deve ser estruturado de maneira lógica, incluindo o contexto, os objetivos e a justificativa da experiência. Dessa forma, o texto ilustra o processo, destacando os desafios e as estratégias vivenciadas com as reflexões e, resultados alcançados e as lições aprendidas.

No contexto educacional, os relatos de experiência têm se mostrado ferramentas eficazes para a formação continuada de professores. Segundo Freire (1996), a troca de experiências é essencial para a construção coletiva do conhecimento. Por exemplo, em uma experiência de ensino em escolas multisseriadas rurais, o relato pode abordar estratégias para lidar com diferentes níveis de aprendizagem em uma única sala de aula.

Os relatos de experiência não apenas documentam práticas, mas também contribuem para a construção de teorias. Como observa Demo (2001), a prática reflexiva registrada em um relato pode influenciar políticas públicas e orientar intervenções futuras. Além disso, eles incentivam a autoavaliação, permitindo que os autores identifiquem pontos fortes e aspectos a melhorar em suas práticas.

Dessa forma, esse texto apresenta a minha história, as minhas narrativas, ou seja, a experiência e vivências de uma professora da Zona Rural. Meu nome é Rosalina Fonseca da Silva Viana. Tenho 40 anos, sou casada e mãe de dois filhos: uma menina de 13 anos e um menino de 7 anos. Sou formada em Letras, com licenciatura em Português e Literatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, polo de Aquidauana, Unidade I. Concluí minha formação no ano de 2010.

Inicialmente, não atuei na área de formação. Somente após dez anos formada comecei a exercer a profissão. Em 2019, lecionei na Fazenda BRPEC, nas turmas de Pré I e Pré II. Esse foi um ano decisivo para mim, pois ainda não havia me identificado plenamente com a docência. No entanto, foi nesse período que descobri minha paixão por ser professora, encantando-me com cada conquista dos meus alunos.

Em 2020, passei a lecionar na Fazenda Caiman. Ambas as escolas acompanham o calendário escolar da cidade de Miranda, sendo escolas rurais e multisseriadas. Este tipo de ensino é desafiador e exige muita dedicação. Trabalhar em uma escola localizada na zona rural possui vantagens e desvantagens. Contudo, é uma experiência gratificante, pois consigo observar o progresso das crianças em um ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos acabam aprendendo juntos.

Assim, trabalhar na zona rural exige planejamento, dedicação e flexibilidade para lidar com limitações. Ainda assim, é uma experiência gratificante, que reforça minha paixão pela educação e minha certeza de que escolhi a profissão certa. Sou grata a todas as pessoas que contribuíram para meu crescimento ao longo dessa trajetória.

1. A EDUCAÇÃO RURAL NO MATO GROSSO DO SUL: CONTEXTO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A educação rural no estado de Mato Grosso do Sul apresenta características únicas que refletem as condições geográficas, culturais e econômicas locais. Inseridas em um contexto de grande diversidade socioeconômica, as escolas rurais enfrentam desafios significativos, como o acesso a recursos adequados, a capacitação docente para contextos multisseriados e a integração entre o saber tradicional e o conhecimento acadêmico formal.

O estado possui vastas áreas rurais, caracterizadas por atividades ligadas à agricultura e pecuária, que moldam as vidas das comunidades locais. De acordo com Franco (2009), as escolas rurais desempenham um papel crucial no combate à exclusão educacional nessas áreas, oferecendo uma educação que se adapta às necessidades locais, como a multisseriação e o calendário agrícola. Em Mato Grosso do Sul, escolas rurais não apenas educam, mas também servem como polos de disseminação de cidadania e preservação cultural.

Uma característica marcante é a diversidade de crianças, que muitas vezes são filhos de trabalhadores de fazendas ou assentados. Essas crianças trazem consigo um conhecimento prático sobre o meio rural, que pode ser integrado ao currículo escolar para torná-lo mais

relevante. Segundo Libâneo (2012), a valorização das vivências dos estudantes em escolas rurais fortalece sua identidade e promove um aprendizado mais significativo.

Um dos desafios mais críticos é a infraestrutura limitada. Estudos apontam que muitas escolas rurais ainda enfrentam problemas de acesso à internet, transporte escolar insuficiente e instalações inadequadas (Freitas, 2015). A ausência de tecnologia impacta diretamente a capacidade de implementar programas de ensino modernos, o que distancia os estudantes das práticas educacionais das escolas urbanas.

Outro desafio significativo é a formação dos professores que atuam nas escolas rurais. Como destaca Molina (2016), a atuação em turmas multisseriadas requer uma abordagem pedagógica diferenciada, na qual o professor deve adaptar estratégias de ensino para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem simultaneamente.

A transição para escolas urbanas após o término das séries iniciais é outro fator que contribui para a evasão escolar. Segundo dados do Censo Escolar de 2022[3], a distância entre as residências dos estudantes e as escolas urbanas dificulta a continuidade dos estudos, especialmente no ensino médio.

Nos últimos anos, o Mato Grosso do Sul tem implementado políticas para mitigar os desafios das escolas rurais. Programas como o **MS Alfabetiza**, criado em 2021, visam promover a alfabetização e a consolidação do aprendizado nas séries iniciais. Além disso, parcerias com entidades como o Sindicato Rural têm levado projetos como o **Agrinho**, que aproxima as crianças da realidade agropecuária local e reforça princípios de sustentabilidade.

Além das iniciativas governamentais, projetos voltados à preservação ambiental, como o **Onçafari** e o **Arara Azul**, realizados em áreas rurais do estado, complementam a formação escolar, integrando o conhecimento científico e a valorização ambiental ao currículo. Tais programas reforçam o vínculo dos alunos com o meio em que vivem, criando uma educação mais contextualizada e relevante.

O fortalecimento das escolas rurais no Mato Grosso do Sul também depende de maior investimento na formação docente e na infraestrutura escolar. Além disso, políticas públicas que considerem as especificidades regionais, como a sazonalidade das atividades agrícolas, são essenciais para garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

[3] https://censo2022.ibge.gov.br/ - acesso dia 23/11/2024

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO NA ZONA RURAL - UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A escola localizada em uma fazenda na zona rural sempre foi alvo de discriminação e olhares preconceituosos. As crianças dessas escolas são frequentemente vistas de maneira diferente, e o valor dessas instituições costuma ser subestimado. Contudo, elas merecem grande reconhecimento, pois os alunos, pertencentes a turmas multisseriadas, têm uma rica vivência que enriquece o aprendizado. Vivemos em um ambiente que muitas crianças de centros urbanos só conhecem por meio de livros ou filmes. Essa cultura local, cheia de singularidades, é um elemento essencial para tornar a alfabetização mais significativa e prazerosa, unindo a bagagem cultural que cada criança traz de casa ao processo de aprendizagem.

Antes de me formar em 2010, tive minha primeira experiência na escola Amec[4], onde assumi aulas de Educação Física. Foi um desafio imenso, mas também uma vivência enriquecedora. Lecionei para turmas desde as séries iniciais até o ensino médio. Apesar disso, não dei continuidade à profissão naquele momento, pois me mudei de Miranda para Aquidauana e trabalhei em outras áreas fora da educação.

Mais tarde, em Aquidauana, trabalhei como assistente no maternal de uma escola particular, uma experiência diferente e igualmente desafiadora, na qual me adaptei bem. Retornei a Miranda no final de 2017, logo após o nascimento do meu filho mais novo. Em 2018, decidi que ser professora era realmente o que eu queria fazer. Assim, inscrevi-me para lecionar na escola BrPec[5], uma extensão da Escola Municipal Rural Polo Raimundo dos Santos, localizada na zona rural.

Iniciei minhas aulas em 2019, com turmas multisseriadas das séries iniciais, incluindo o Pré I e II. Foi um ano intenso e de muito aprendizado. Trabalhar em uma escola rural trouxe desafios, mas também muitas descobertas. A escola, localizada em uma fazenda voltada para a agricultura e pecuária, atendia crianças que vivenciavam diretamente essa realidade, já que a maioria de seus pais trabalhava no campo. O sistema pedagógico seguia o calendário escolar e os recursos fornecidos pela Prefeitura e pela Secretaria de Educação de Miranda. Foi também um ano marcante para minha carreira. A implantação do sistema online Tagnus[6] para diários e

[4] Associação Mirandesnse de Educação e Cultura – Instituição de Ensino Privado.
[5] BrPec Agropecuária – Antiga Fazenda Bodoquena – Miranda/MS
[6] Tagnos: ferramenta de gestão em educação, exclusivo para rotina pedagógica e operacional dos professores vinculados ao Gestor TAGNOS - https://educacao.tagnos.com.br/ms/#/auth/login.

planejamentos exigiu adaptação e aprendizado. Ao mesmo tempo, tive o apoio de colegas experientes, que foram fundamentais para meu crescimento profissional. As dificuldades eram muitas: crianças desmotivadas, alta rotatividade devido às mudanças no quadro de funcionários da fazenda e a própria estrutura da escola, que contava com turmas pequenas, mas multisseriadas.

Em 2020, fui convidada a lecionar na escola Major Alfredo Ellis Neto, localizada na Estância Caiman, um refúgio ecológico, em que as crianças são filhos de funcionários que trabalham com pecuária e hotelaria. Vivenciar projetos ecológicos, como o Onçafari e o Arara Azul, enriquece a formação das crianças, oferecendo experiências únicas e inesquecíveis que unem aprendizado acadêmico e ambiental. Mais uma vez, assumi um grande desafio, sendo a única professora responsável por ministrar todas as disciplinas – Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Arte, Educação Física e Inglês – além das aulas do Pré I e II. A escola tinha cerca de 11 estudantes (apesar do número reduzido, representava muito trabalho e exigia bastante estudo para preparar e ministrar as aulas) distribuídos em diferentes modalidades, e as aulas seguiam uma rotina intensa, mas gratificante.

Figura 1 - Escola Municipal Major Alfredo Elis Neto.



Fonte: Arquivo Pessoal da Professora.

Além de mim, havia uma professora bióloga responsável por desenvolver a parte ambiental, um projeto da fazenda que funcionava dentro da escola. Eu lecionava para as turmas do 2º ao 4º ano em um período e para as turmas do Pré I e II no outro. A professora bióloga, por sua vez, não elaborava planejamentos pedagógicos, pois sua atuação estava voltada exclusivamente à área ambiental.

Dentro da fazenda, projetos como o Onçafari e o Arara Azul proporcionam às crianças e adolescentes da vila momentos únicos e inesquecíveis. Por meio de passeios guiados, os alunos vivenciam experiências que muitas outras crianças só têm acesso pelos livros. No meu primeiro passeio como professora na Estância Caiman, avistamos um casal de onças-pintadas, um momento verdadeiramente especial. Esses projetos são fundamentais para a conscientização e preservação da natureza, tornando as vivências ainda mais significativas.

A fazenda também conta com iniciativas sustentáveis, como o projeto Caiman Recicla, onde o lixo é separado de forma consciente. Existem lixeiras coloridas para facilitar a destinação dos materiais recicláveis e rejeitos, promovendo uma educação ambiental prática e relevante.

Figura 2 - Escola Municipal Major Alfredo Elis Neto.



Fonte: Arquivo Pessoal da Professora.

Logo após iniciar meu trabalho na escola, a pandemia da COVID-19 trouxe grandes desafios. Com a incerteza e o medo gerados pela doença, muitas pessoas foram dispensadas, e a professora responsável pela parte ambiental deixou a escola. Passei, então, a trabalhar sozinha com as crianças. Assim como em outros lugares, as aulas presenciais foram suspensas, e as atividades passaram a ser realizadas em casa. No entanto, mantive-me disponível para esclarecer dúvidas dos alunos. Durante o período de três meses em que o hotel da fazenda também esteve fechado, tivemos contato apenas com outros funcionários. Esse foi um período difícil para todos, marcado por perdas e adaptações, que se estendeu até 2021.

Em 2022, retomamos as aulas presenciais em meados de junho, com todos os cuidados necessários devido à COVID-19. Utilizamos máscaras e álcool em gel constantemente, pois ainda era um período delicado, marcado por perdas de amigos e familiares, como em todo o mundo.

Figura 3 - Aula de Leitura.



Fonte: Arquivo Pessoal da Professora.

Figura 4 - Aula livre de desenho: Atividade na Lousa.



Fonte: Arquivo Pessoal da Professora.

No ano de 2023, houve o retorno pleno das aulas presenciais na maioria das escolas urbanas. Com isso, vieram incertezas e medos que ainda afetavam muitos alunos, sejam eles jovens ou adultos, alguns enfrentando crises de pânico, dificuldades de adaptação ao trabalho e resistência para frequentar as escolas. Foi um ano marcado pelo recomeço em diversas áreas.

As turmas nas escolas rurais tendem a diminuir gradativamente à medida que as crianças avançam nas séries, pois atendemos apenas as séries iniciais: Pré I, Pré II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Após concluir o 5º ano, as crianças são transferidas para escolas urbanas em Miranda, dependendo do transporte escolar para fazer o trajeto de ida e volta das fazendas localizadas ao redor da Estância Caiman.

Ainda em 2023, foi implantado um projeto significativo nas escolas rurais em parceria com o Sindicato Rural de Miranda e Bodoquena: o programa **Agrinho**. Esse programa visa promover a conexão entre o campo e a cidade, levando para as salas de aula informações relevantes sobre a produção agropecuária do estado. O tema do Agrinho 2023 foi **"Alimentar é construir o futuro"**, destacando a importância do agronegócio aliado à cidadania e à sustentabilidade. O programa incentiva crianças e jovens a conhecerem o agro, sua relevância econômica e social, e a adotarem princípios sustentáveis.

Figura 5 - Aula informatizada: Projeto MS Alfabetiza.



Fonte: Arquivo Pessoal da Professora.

Ainda em 2023, foi implantado o **Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança**, criado em 2021, com o objetivo de auxiliar estudantes da rede pública de Mato Grosso do Sul no desenvolvimento de competências de leitura e escrita. O programa atende diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade:

- **Na Educação Infantil**, busca promover e fortalecer as bases para a alfabetização.

- **No 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**, visa consolidar e aprofundar o aprendizado necessário para a alfabetização.
- **Do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental**, tem como objetivo consolidar a alfabetização ou alfabetizar crianças que ainda não atingiram esse estágio.

O **MS Alfabetiza** também oferece formação continuada aos professores alfabetizadores das redes públicas. Os materiais didáticos do programa são muito bem elaborados, com textos que abordam histórias e personagens relacionados à realidade dos alunos, incluindo animais e elementos que fazem parte de seu cotidiano. Isso desperta maior interesse nos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e eficiente.

No ano de 2024, continuamos utilizando os livros adicionais do Programa como recurso para complementar e auxiliar no processo de alfabetização das crianças. Neste ano, trabalho com as turmas do Pré II, 1º ano e 4º ano. Cada criança utiliza seu próprio material, mas a dinâmica de aprendizagem é coletiva. Durante as aulas, quando faço perguntas, as crianças respondem e interagem entre si, o que promove um aprendizado constante e em grupo. Eles se ajudam mutuamente, compartilhando conhecimentos e experiências.

Os passeios relacionados aos projetos realizados na fazenda são mais difíceis de organizar durante a alta temporada, devido à intensa movimentação. No entanto, temos a sorte de viver em um ambiente privilegiado, onde é possível observar tatus e lobinhos circulando entre as casas. É estritamente proibido alimentá-los, aproximar-se ou tentar pegá-los, pois estamos em seu habitat natural, e é essencial respeitar o espaço desses animais.

Em 2024 ainda, enfrentamos uma situação muito triste: um incêndio que devastou mais de 80% da fazenda[7]. Muitos animais morreram, outros ficaram feridos, e a destruição do ambiente foi devastadora. Foram dias difíceis, pois a fumaça intensa impossibilitava as aulas, e os animais perderam seus lares e fontes de alimento.

Para conscientizar as crianças e adolescentes que moram na vila sobre a gravidade dessa tragédia, a equipe de lazer criou um projeto educativo. O trabalho foi dividido em três etapas:

1. **Primeiro dia**: abordamos o tema das queimadas e suas consequências, destacando as áreas afetadas.
2. **Segundo dia**: discutimos a suplementação alimentar, explicando como oferecer alimentos para os animais que perderam suas fontes naturais de sustento.

[7]Devido às mudanças climáticas, os episódios de incêndio tem sido frequentes no Pantanal. A queimada de 2024 foi a maior já ocorrida na Fazenda Caiman. https://abrir.link/GoaOf

3. **Terceiro dia**: realizamos atividades relacionadas ao plantio de mudas e ao manejo de sementes. Nesse dia, os alunos também visitaram o meliponário e aprenderam a confeccionar bombas de sementes, misturando terra, adubo e água para criar bolinhas que seriam lançadas nas áreas mais devastadas. Com a chegada das chuvas, esperamos que essas bombas gerem novas árvores, ajudando a natureza a se regenerar.

Amo minha profissão e, a cada dia, tenho mais certeza de que fiz a escolha certa. Ensinar é gratificante, mas também um aprendizado constante. Um dos momentos de maior orgulho deste ano foi a conquista de um estudante do 4º ano, que se destacou em uma prova promovida pela Secretaria de Educação de Miranda. Esse exame avalia o desempenho educacional em todo o município, incluindo escolas rurais e urbanas. Esse estudante, que acompanha meu trabalho desde o Pré, foi reconhecido como ‘destaque’, uma conquista que representa os frutos de anos de dedicação. É emocionante perceber que estamos cultivando uma "árvore do conhecimento" que começa a dar frutos.

Trabalhar na zona rural é uma experiência singular, com vantagens e desafios. As turmas multisseriadas são um grande desafio, mas dar aula é uma possibilidade que traz recompensas graduais. Cada passo é uma conquista. Diferente do que muitos pensam, os estudantes da zona rural aprendem sim! Utilizamos livros didáticos, materialidades, a própria natureza, entre outros recursos disponíveis, bem como a pesquisa e os projetos disponíveis, como citados anteriormente e buscamos participar de todas as formações oferecidas, sempre com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar experiências é um exercício de reflexão e compartilhamento que enriquece o campo acadêmico e profissional. Ao registrar vivências práticas, é possível promover o intercâmbio de conhecimentos e contribuir para o avanço coletivo em diversas áreas. Assim, o relato de experiência se consolida como um importante recurso na prática científica e pedagógica.

Dessa forma, esse texto apresenta as vivências e experiências de uma professora e seus estudantes, estes, de uma Escola Rural, na qual enfrenta os desafios da natureza e, buscam realizar um trabalho de qualidade, prazer, e, ainda afirmar que podem sim, aprender e, de forma significativa, pois são aprendizados para a vida toda.

As escolas rurais no Mato Grosso do Sul enfrentam desafios significativos, mas também possuem oportunidades únicas de integrar a educação formal às vivências e necessidades das comunidades locais. Por meio de políticas públicas adequadas e da valorização da formação docente, é possível transformar essas escolas em modelos de inclusão e inovação educacional. Ao fortalecer essas instituições, o estado contribui para o desenvolvimento de uma educação que respeita e valoriza a diversidade rural, promovendo o crescimento pessoal e comunitário.

Apesar das dificuldades, as escolas rurais têm mostrado potencial para inovar e superar adversidades. A adoção de tecnologias e o aumento da conectividade nas áreas rurais são tendências que podem revolucionar a educação nessas regiões. Conforme afirmado por Freire (1996), o aprendizado significativo ocorre quando os alunos percebem que o conhecimento adquirido tem relevância para suas vidas. Nesse sentido, integrar os saberes locais às práticas pedagógicas formais é um caminho promissor.

Portanto, é uma experiência gratificante, pois consigo observar o progresso das crianças em um ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos acabam aprendendo juntos e, finalizo, afirmando que, trabalhar na zona rural exige planejamento, dedicação e flexibilidade para lidar com limitações. Ainda assim, é uma experiência gratificante, que reforça minha paixão pela educação e minha certeza de que escolhi a profissão certa. Sou grata a todas as pessoas que contribuíram para meu crescimento ao longo dessa trajetória.

5. REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FRANCO, M. A. **Educação do campo**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. A. Desafios da educação rural no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e educação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2012.

MOLINA, M. C. **Educação no campo**: práticas pedagógicas diferenciadas. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOUZA, C. R. (2018). "Relatos de Experiência: Metodologias e Impactos". **Revista Brasileira de Educação**.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR E OS IMPACTOS QUE PODEM OCORRER NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

TEACHER'S MENTAL HEALTH AND THE IMPACTS THAT MAY OCCUR IN STUDENTS' TEACHING-LEARNING PROCESS

Edimara Cristina Brito e Sousa [1]
Magda de Brito Ramos [2]
Maiquele Leite Gabriel [3]
Rosinete Aparecida dos Anjos Dobix [4]
Helen Paola Vieira Bueno [5]

RESUMO

Com o objetivo de relatar sobre algumas vivências do professor (a) que está inserido no contexto educacional, com foco na saúde mental e nas interferências que esta condição pode ocasionar no cotidiano do professor (a), esta pesquisa buscou relatar algumas experiências em ambiente escolar. Diante disto a pesquisa buscou analisar a rotina desses profissionais e todos os fatores que estão envolvidos, observar as dificuldades que esses profissionais encontram no dia a dia e identificar questões que podem estar relacionadas a sua condição e verificar se existe influência dessa condição no processo de ensino aprendizagem, buscando responder a seguinte pergunta, a saúde mental do professor pode interferir no processo de aprendizagem dos estudantes no contexto educacional? Portanto, essa pesquisa se fez relevante pois buscou analisar vivências de diferentes regiões do país,

[1] Pedagoga. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: edimaraouro@hotmail.com.
[2] Pedagoga. Geógrafa (bacharelado e licenciatura). Pós-graduada em Didática do Ensino Superior e em Educação Especial. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: magda.geo@hotmail.com.
[3] Pedagoga. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: maiqueleleite@hotmail.com,
[4] Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: rosinete.1995@gmail.com.
[5] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br.

oportunizando ampliar o conhecimento sobre a temática e comparando experiências de diversos profissionais. Nesse ínterim, é necessário afirmar que, a orientação da Professora Doutora Helen Paola Bueno, durante todo período de estudos corroborou para o processo de conclusão do curso de pós graduação em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana.
Palavras-chave: Professor. Saúde mental. Ambiente escolar.

ABSTRACT

With the aim of reporting on some experiences of the teacher who is inserted in the educational context, with a focus on mental health and the interference that this condition can cause in the teacher's daily life, this research sought to report some experiences in a school environment . In view of this, the research sought to analyze the routine of these professionals and all the factors that are involved, observe the difficulties that these professionals encounter on a daily basis and identify issues that may be related to their condition and verify whether there is an influence of this condition on the teaching process. learning, seeking to answer the following question, can the teacher's mental health interfere with the students' learning process in the educational context? Therefore, this research was relevant as it sought to analyze experiences from different regions of the country, providing opportunities to expand knowledge on the subject and comparing experiences of different professionals. In the meantime, it is necessary to state that the guidance of Professor Helen Paola Bueno, throughout the study period, contributed to the process of completing the postgraduate course in Literacy, Literacy and Special Education: Perspectives on Inclusion in Cultural Diversity, at the University Federal District of Mato Grosso do Sul, Aquidauana Campus.
Keywords: Teacher. Mental health. School environment.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa relatar sobre algumas vivências do professor que está inserido no contexto educacional, com foco na saúde mental e nas interferências que esta condição pode ocasionar no cotidiano do professor. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental é um estado vivido pelo indivíduo que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades pessoais para responder aos desafios da vida.

Com o objetivo de analisar a rotina desses profissionais e todos os fatores que estão envolvidos, faz-se necessário observar as dificuldades que esses profissionais encontram no dia a dia, identificar questões que podem estar relacionadas a sua condição e verificar se existe influência dessa condição no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma busca-se responder a seguinte pergunta de partida: A saúde mental do professor pode interferir no processo de aprendizagem dos estudantes no contexto educacional?

A neurociência descreve a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento de competências. Os professores atuam como agentes nas mudanças cerebrais que levam à aprendizagem (Coch e Ansari, 2009).

Quanto aos professores, profissionais habilitados para trabalhar com a educação, com famílias e sociedade em geral, fica o desafio de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que atualmente apresentam especificidades no sistema regular de ensino, tendo em vista o envolvimento de

questões fundamentais que envolve diversos fatores (fatores biológicos, psicológicos e sociais).

A escola como instituição social é o ambiente onde o desenvolvimento do estudante e o acesso ao conhecimento devem acontecer de forma continua e reflexiva, o professor que está inserido no contexto educacional se desdobra enquanto profissional, o que pode ocasionar problemas relacionados a sua saúde mental.

O aprender e o ensinar se conectam, ambos são indissociáveis e considerados como um desafio, sobretudo quando se prende a universalização ao acesso de uma cultura letrada, não é simples determinar exatamente quando e como os indivíduos aprendem, o processo de escolarização exige um conjunto de habilidades e competências preliminares. O processo de conhecer e de ensinar são simultâneos, ao mesmo se ensina e aprende, e ao educar se desenvolve e se transforma em conhecimento, neste processo tanto o professor quanto os estudantes devem estar preparados para seguir adiante.

Mediante a essas adversidades foi despertado o anseio em argumentar sobre essa temática, pois tal condição está se tornando uma rotina nas escolas brasileiras, onde observamos diversos professores enfrentando barreiras que interferem na sua rotina profissional e pessoal. Essa pesquisa se fez relevante pois buscou analisar vivências de diferentes regiões do país, oportunizando ampliar o conhecimento sobre a temática e comparando experiências de diversos profissionais.

O caminho percorrido para alcançar os resultados desta pesquisa nos mostra que, em relação aos objetivos é do tipo descritiva, pois o objetivo foi relatar uma determinada realidade.

Quanto ao procedimento técnico tratou-se de estudo de caso, buscando entrevistar professores que estão afastados do contexto escolar, pois “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (Gerhardt e Silveira, 2009, p.39).

Dessa forma, quanto a abordagem, tratou-se de pesquisa com uma abordagem qualitativa, entende-se que “a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p.32). Quanto ao método partiu-se da ideia de que a investigação se centrou no método hipotético dedutivo, pois poderia ser comprovado ou não.

Em relação à coleta de dados, foi realizado uma análise comparada entre as entrevistas aplicadas, a pesquisa bibliográfica esteve presente em todo desenvolvimento desse artigo. Quanto a natureza, consistiu em uma pesquisa de natureza de pesquisa aplicada.

No decorrer desta pesquisa ficou evidente que existem inúmeras dificuldades encontradas no contexto escolar, e a saúde mental do professor está em foco. Desde os primórdios da humanidade vivenciamos uma trajetória árdua, de muitas lutas e algumas conquistas, políticas públicas ineficientes que de alguma forma garantem, porém segregam. Cagliari (1996, p.38) “ressalta que, a educação não se conhece a si mesma: quantas vezes se vê órgão público tomar decisões obrigando todos os professores a agir de uma determinada maneira, sem respeitar a individualidade de cada

um, seu modo de ser e de trabalhar.”

Esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta de partida: A saúde mental do professor pode interferir no processo de aprendizagem dos estudantes no contexto educacional? Faz-se necessário ressaltar que o lócus desta pesquisa foi em diferentes regiões e cenários educacionais (escola indígena e escola rural com turmas multisseriadas e escolas com ensino regular). Buscando responder a pergunta acima e através dos relatos de experiências, pode-se afirmar que o professor que está enfrentando batalhas tanto pessoais como profissionais interfere de maneira negativa no desenvolvimento dos estudantes, tendo em vista que, por mais que o professor não reconheça, de alguma forma sua condição afeta diretamente o processo de ensino. Vimos em alguns relatos a desmotivação, o cansaço, o stress do dia a dia, ansiedade que professores vem vivenciando no decorrer dos anos devido ao trabalho em excesso e também por suas particularidades.

2. VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL EM PROFESSORES EM DIFERENTES REGIÕES

Este artigo visa relatar experiências vivenciadas em relação a saúde mental do professor em diferentes regiões do Brasil. São muitas as dificuldades encontradas neste contexto, pois sabemos que a educação é um processo desafiador.

> Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos (Libâneo, 2013 p.14).

Diante desta citação de Libâneo nos remete a pensar e indagar sobre as problemáticas que podem estar relacionadas a saúde mental do professor, uma dessas problemáticas seria a influência no desenvolvimento dos estudantes.

> Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidades social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modo de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (Libâneo, 2013 p. 21-22).

Para a realização desta pesquisa aplicamos um questionário com as seguintes perguntas e em

diferentes contextos do cenário educacional (professor que atua em ensino regular, professor que atua em escolas indígenas e rurais em salas multisseriadas): i) Dados pessoais dos entrevistados (nome, data de nascimento, formação, entre outros); ii) Há quanto tempo trabalha como professor?; iii) Há quanto tempo trabalha como professor de educação especial?; iv) Você se sente desmotivado ou estressado em relação a sua profissão?; v) Alguma vez já buscou ajuda com algum profissional para falar sobre sua saúde mental? Médico, psicólogo ou outro profissional de saúde?; vi) Alguma vez sentiu que o relacionamento com seus colegas de trabalho ficou diferente depois que começou a se sentir estressado ou desmotivado?; vii) Na sala de aula já percebeu, em algum momento que seu controle emocional está instável?; viii) Como você lida com questões emocionais instáveis quando está exercendo seu trabalho?; ix) Se você tivesse que dar uma nota de 0 a 10 para seu estresse, sendo que 0 seu estresse estaria muito baixo e nota 10 seu estresse estaria muito alto, que nota você daria? Porquê?; x) Você toma algum tipo de medicamento relacionado a saúde mental ultimamente?; xi) Você sente que o seu trabalho está afetando negativamente seu bem estar?; xii) Você busca algumas alternativas para aliviar seu estresse. Como fazer atividades físicas, mexer com plantas, fazer algum artesanato? Se sim, sente que isso melhora os sintomas do estresse? e xiii)Quais sintomas de estresse você sente? Dores, palpitações, sono/falta de sono, etc.

O professor possui um papel de extrema relevância na escola e exerce um papel um tanto quanto desafiador. Lidar com pessoas em diferentes contextos nos faz reconhecer a complexidade do trabalho docente, tendo em vista uma desvalorização para esta categoria, que se faz indispensável na formação do indivíduo. É notório que, em alguns momentos os professores que estão inseridos no ambiente escolar se sentem impotentes ou até mesmo incompetentes para lidar com as diferenças e desafios impostos em sala de aula. Weiss (1997, p. 21) afirma que durante o processo de aprendizagem "a relação totalmente aberta com o objeto a ser conhecido cria uma reação de temor, gerando ansiedade e angústias básicas: o aluno não avança na construção do conhecimento e pode apresentar condutas estereotipadas e regressivas".

Observa-se que o professor deve estar bem consigo mesmo para que possa administrar e conduzir os estudantes, fazendo intervenções necessárias sempre que for preciso, portanto, um profissional com a saúde mental abalada não conseguirá conduzir com maestria sua tarefa diária, haja vista que o professor busca diariamente o fortalecimento de laços afetivos, construção intelectual, estimula o conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos estudantes, buscando sua formação de forma integral.

2.1 O estresse em foco no cotidiano do professor

O estresse é uma condição que define a resposta fisiológica, biológica ou psicológica de uma

pessoa sobre pressão. Como conceitua Albrecht (1988), o estresse é um conjunto de condições bioquímicas do organismo humano, refletindo a tentativa do corpo de fazer o ajuste às exigências do meio. Pontua-se o estresse na profissão docente destacando que este pode atingir tanto psicologicamente, quanto fisicamente, apresentando diversos sintomas, tais como: a irritabilidade excessiva, pensar constantemente em um só assunto e sensibilidade emotiva excessiva. Na área física, os sintomas mais presentes podem ser: cansaço constante, sensação de desgaste físico constante e problemas com a memória.

Diante das entrevistas realizadas e em conversas com demais profissionais da educação, pôde-se observar que na atualidade e de maneira rotineira, diversos profissionais apresentam em suas atividades pedagógicas sentimentos de desilusão, desencantamento, desmotivação e dificuldades de lidar com as situações novas requeridas no ambiente educacional. Por causa da cobrança advinda da sociedade, da escola, dos pais e a própria exigência em permanecer atualizado a fim de responder às expectativas e necessidades dos estudantes, conduz o professor na busca de alternativas diferenciadas para dar conta de suas atividades pedagógicas, enquanto educador.

É importante destacar que em alguns casos envolvendo estresse, depressão, ansiedade não estão apenas relacionados ao trabalho, mas também em conflitos pessoais no convívio familiar e social. Para Ramos (1992) as consequências do estresse incidem nas instituições organizacionais e põe em situação de risco a motivação, o desempenho, a produtividade, a autoestima e a saúde de seus membros.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que essa condição está muito frequente na atualidade, professores vivenciam um momento delicado no mundo do trabalho caracterizado por intensas mudanças e pressões que conduzem a diversas consequências como excesso de preocupação com a sua profissão entre outras. À Constituição Federal Brasileira (1988), compete o papel de se comprometer perante a sociedade a construir um ambiente focado nos pressupostos da igualdade de direitos e da dignidade humana.

Conscientizar o profissional a perceber a sua relevância, a buscar ajuda para cuidar das suas emoções quando necessário, cuidar de sua saúde física e mental é tão necessário, pois faz com que o profissional tenha uma rede de apoio, pois o professor desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, valorizar este profissional é de suma importância para evolução de uma sociedade.

A educação brasileira apresenta desde seus primórdios uma junção de fatores e influência: territorial, étnico, econômica, político, linguístico, religioso e cultural, para tanto somos reflexo deste processo árduo de longas datas de avanços e desafios, conquistas legais por intermédio da Constituição Federal, decretos, leis, normativas e como política pública de educação.

Couto (1979) organizou uma lista sucinta dos fatores ligados às condições de trabalho que

podem desencadear o estresse: chefia insegura, responsabilidade mal delegada, bloqueio de carreira, conflito entre chefias, entre outros. No entanto, a elaboração mais completa foi realizada pelo NIOSH (1999) e pela *European Comission* (2002):

> -O desenho das tarefas: pesada carga de trabalho ou ociosidade, poucas pausas para o descanso, longas jornadas de trabalho ou turnos, tarefas rotineiras com pouco significado, tempo insuficiente para completar o trabalho de modo satisfatório ausência de descrição clara da tarefa, ausência de controle ou de orgulho em relação ao produto do trabalho;
> -Estilo de gerenciamento: ausência de participação dos trabalhadores na tomada de decisões, comunicação precária na organização, ausência de políticas amistosas, de reconhecimento ou de recompensa quando o trabalho é bem realizado, de oportunidades de o funcionário utilizar efetivamente seus talentos pessoais ou habilidades e para fazer queixas; problemas ergonômicos, entre outros.
> -A importância do autoritarismo e de outras características pessoais das chefias que, refletidas numa linha hierárquica, constitui fonte de angústia, manifestações psiquiátricas e psicossomáticas. Assim sendo, as emoções atuam através de seus equivalentes fisiológicos, provocando dores musculares, diarreias, hipertensão arterial, entre outros.
> -Relações interpessoais: ambiente social pobre e ausência de cooperação e de apoio entre colegas e supervisores, exposição a prejuízos relacionados com a idade, sexo, gênero, raça, etnia ou religião, exposição à violência, ameaças ou intimidação;
> -Papéis no trabalho: expectativas de trabalho conflituoso ou incerto, muita responsabilidade, porém pouca autoridade ou capacidade de tomada de decisões, ausência de uma descrição clara dos papéis, chance de um pequeno erro ou de um lapso momentâneo de atenção levar à consequências sérias ou desastrosas;
> -Preocupações com a carreira: insegurança no trabalho, ausência de oportunidades de crescimento ou promoção, rápidas mudanças para as quais o trabalhador não está preparado;
> -Condições do ambiente: características físicas desagradáveis ou perigosas do ambiente de trabalho, como aglomeração de pessoas, barulho, poluição do ar.

Moura (2000) comenta que as dez maiores fontes de exaustão para os docentes são: a) desmotivação dos alunos; b) comportamento indisciplinado dos alunos; c) falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional; d) baixos salários; e) más condições de trabalho; f) turmas excessivamente grandes; g) pressão de tempo e prazos; h) baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; i) conflitos com colegas e superiores; j) rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

O Sindicato de Professores da Bahia – SINPRO-BA (2007) cita a pesquisa de Ruiz *et al*. (1995) que investigou professores de 1º e 2º graus da rede pública de Sorocaba, São Paulo, num ambulatório especializado em Saúde Ocupacional. A demanda por atendimento foi periódica nos semestres: no começo do ano era pequena, nos meses seguintes aumentava, no início do 2º semestre voltava a diminuir e, novamente, aumentava no final do ano. Durante as férias, a demanda registrada era mínima. Segundo os autores, esse comportamento da demanda favorece a hipótese

de que a procura do cuidado médico e, consequente afastamento do trabalho, aumentava no decorrer do período letivo, revelando um desgaste crescente dos professores.

Nesta mesma pesquisa, os problemas de saúde mais frequentes foram: perda de energia, impaciência, dores de cabeça, hiperalimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Em questão aberta do questionário aplicado, os professores estabeleceram como principais fatores de estresse: avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupavam com a vida escolar do aluno e falta de tempo para estar com a família. Fatores demográficos e experiência de ensino não contribuíram para a ocorrência do estresse, que apareceu como um forte preditor de insatisfação e esta se mostrou fortemente associada aos problemas de saúde.

2.2 A qualidade de vida do professor: desafios e impactos na prática educacional

A função do trabalho vem ocupando cada vez mais a vida das pessoas na sociedade, fazendo com que os indivíduos dediquem parte de suas vidas trabalhando. Sendo assim, é de suma importância uma avaliação e identificação sobre as consequências das atividades profissionais na vida das pessoas. Mesmo sendo um ambiente acolhedor, a rotina se torna cansativa e desgastante em virtude de extensas horas de trabalho.

Salvador e Bueno (2018) declara que

> Diante de tantas exigências relacionadas a profissão docente e principalmente ao professor de educação infantil, o desempenho das funções relacionadas ao ser professor torna-se um desafio nas questões familiares, pessoais, salariais, relações humanas no trabalho e saúde física e emocional. Por esta razão, é compreensível que, algumas vezes, o professor sinta-se fragilizado, ou até mesmo exausto, física e emocionalmente por causa do seu trabalho, isso pode afetar sua qualidade de vida, a sua qualidade de vida no trabalho e possivelmente ocasionar o surgimento de doenças físicas e mentais (Salvador e Bueno, 2018, p.35).

O excesso de trabalho e as cobranças provocam fadiga, cansaço e irritabilidade e desinteresse em executar sua função profissional. Infelizmente todas essas questões acabam prejudicando a saúde não só física como psicológicas desse trabalhador.

A melhora desse ambiente e as condições de trabalho poderá contribuir com a motivação dos funcionários apresentando maior satisfação de estar nesse ambiente. O profissional trabalha com excelência e responsabilidade em um ambiente que contribui com o seu bem-estar.

De acordo com Minayo (2000, p.10), ressalta que qualidade de vida

> é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural (Salvador; Bueno, 2018, p.35).

O grande desenvolvimento da sociedade e o crescimento da economia não está relacionada somente ao modo de produção, mas sim do bem-estar dos trabalhadores, saúde mental e principalmente das condições de trabalho. Todos esses fatores são de suma importância, pois reflete diretamente na qualidade do trabalho dos indivíduos.

O mundo do trabalho tem passado por várias mudanças e exigências, essas por sua acabam gerando consequência a saúde mental desses profissionais afetando a qualidade no trabalho gerando doenças psicológicas e o aumento do estresse, principalmente na profissão de docência. Ao observarmos a sociedade, vemos que ela passou por muitas transformações no que se refere ao comportamento e estrutura familiar, principalmente entre crianças, jovens e adolescentes. Dessa forma os profissionais da educação acabam recebendo uma enorme carga de estresse trazida não tão somente pela desestrutura familiar, mas também pela inúmeras exigências e cobranças depositas sobre esses educadores.

A profissão docente, embora crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, exibe uma série de desafios que podem comprometer a qualidade de vida dos professores. Fatores como excesso de trabalho, a baixa remuneração, as condições inadequadas de trabalho e a falta de reconhecimento profissional contribuem para um cenário de estresse e insatisfação, refletindo diretamente no desempenho docente e na qualidade do ensino.

A qualidade de vida dos professores é influenciada por uma complexa rede de fatores internos e externos à escola. Dentre os principais desafios enfrentados pelos docentes, destacam-se:

i) Carga horária excessiva: A sobrecarga de trabalho, que inclui a preparação de aulas, a correção de atividades, a participação em reuniões e projetos, além das atividades extracurriculares, contribui para o esgotamento profissional e a diminuição da qualidade de vida (Lima, 2018).

ii) Baixa remuneração: Os salários insuficientes geram dificuldades financeiras e comprometem a capacidade dos professores de suprir suas necessidades básicas e investir em sua própria formação e desenvolvimento (Ribeiro, 2015).

iii) Condições de trabalho inadequadas: A infraestrutura precária das escolas, a falta de recursos materiais e tecnológicos, e um ambiente de trabalho hostil podem gerar estresse e insatisfação profissional (Santos, 2021).

iv) Relações interpessoais conflituosas: Conflitos com colegas, pais de alunos, alunos e gestores escolares podem criar um ambiente de trabalho negativo e afetar a saúde mental dos professores (Silva, 2019).

v) Falta de reconhecimento profissional: A desvalorização da profissão docente, tanto social quanto politicamente, pode afetar a autoestima e a motivação dos professores, diminuindo seu engajamento e comprometimento com o trabalho (Oliveira, 2017).

vi) Exigências cada vez maiores: A sociedade contemporânea demanda dos professores um desempenho cada vez mais elevado, com a necessidade de dominar novas tecnologias, atender às diferentes necessidades dos alunos e lidar com turmas cada vez mais heterogêneas (Moreira, 2020).

Com isso entende-se que a qualidade de vida é um conceito multidimensional, que engloba diversos aspectos da vida humana. Existem diversos modelos que buscam definir e medir a qualidade de vida, como o modelo de Nolan, que considera os domínios físico, psicológico, social e espiritual, e o modelo de Warwick-Edinburgh, que inclui os domínios saúde, bem-estar psicológico, relações sociais, ambiente e oportunidades (Minayo, 2010).

Esses modelos permitem uma compreensão mais abrangente da qualidade de vida e auxiliam na identificação das áreas em que os professores podem estar enfrentando maiores dificuldades. Ao analisar os diferentes domínios da qualidade de vida, é possível identificar as necessidades específicas dos professores e desenvolver ações mais eficazes para promover o seu bem-estar.

Professores satisfeitos, saudáveis e motivados são mais propensos a criar um ambiente de aprendizagem positivo e a estabelecer relações mais significativas com seus alunos. Além disso, a qualidade de vida dos professores impacta diretamente sua saúde física e mental, reduzindo o absenteísmo e a rotatividade, e aumentando a longevidade profissional (Ferreira, 2018).

2.3 Síndrome de Burnout

A humanidade tem vivido momento de extrema agitação e correria, o excesso de tarefas e inúmeras funções acabam contribuindo e dando espaço cada vez mais ao cansaço e a fadiga. Infelizmente o descanso e o repouso têm ficado em segundo plano para muitas pessoas, esquecendo que necessitam de descanso para renovar suas forças, o ser humano não percebe, mas está testando todos os seus limites comprometendo dessa forma seu estado físico e psicológico.

De acordo com a Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho (Casst/UFRRJ),

Burnout foi descrito como sendo um distúrbio psíquico no ano de 1974. Em 2022 consta no CID – 11 como doença, diretamente relacionada pelo estresse crônico referente ao trabalho que possa ter causado cansaço estremo.

Conhecido também como Síndrome do Esgotamento Profissional esse distúrbio já existe antes da data de 1974, pois de acordo com alguns especialistas essa doença vem sendo relacionada ao ritmo de vida acelerado em as pessoas e da sociedade tem vivido ao longo dos séculos. As pessoas sempre cheias de compromissos, dando mais atenção ao trabalho acabam esquecendo de si mesma.

De acordo com os estudos realizados existe uma diferença entre a síndrome de Burnout e o estresse, onde colocam em pauta o Burnout como sendo a consequência série um elevado nível de estresse ocasionado pelo trabalho e o estresse não influencia negativamente nos aspectos do ambiente de trabalho.

O fato de trabalhadores estarem cada vez mais envolvidos com pessoas, trabalhando diretamente e de forma contínua, segundo a (Casst/UFRRJ), são uma clientela mais propicia a desenvolver Burnout, mas esse não é o único fator de risco pois, um ambiente de trabalho com tensão emocional, problemas e situações no ambiente escolar ou acadêmico, estresse crônico, questões familiares, excesso de obrigações e problemas, situações no trabalho, baixa qualidade de vida no trabalho e grandes cobranças em relação a produtividade.

É sabido que o ambiente trabalho infelizmente vem se tornando um lugar de estresse estremo e tem causado vários problemas emocionais, essa realidade leva-nos a refletir para os cuidados com a saúde e bem-estar, lutando contra essa dinâmica do trabalho e esses fatores de risco. O local de trabalho deve ser um ambiente em que o trabalhador tenha prazer em estar.

Segundo a (Casst/UFRRJ), a Síndrome de Burnout é causado pelo estresse no trabalho sendo gerada por três dimensões. A primeira é a Exaustão emocional, corresponde ao cansaço excessivo, ausência de interesse pelo trabalho e energia pela ocupação. A segunda seria a Despersonalização, essa está relacionada a ausência de empatia relacionada as pessoas, frieza e indiferença. Já a terceira se refere a Diminuição da realização pessoal no trabalho, está ligada ao isolamento, dores pelo corpo, muita irritabilidade, intolerância, sentimentos de inferioridade, ausência de energia e depressão.

O Burnout pode afetar qualquer pessoa, por isso deve-se ter o compromisso de combate-lo independente da função exercida no local de trabalho, cuidar da saúde física e mental se torna fundamental nesse momento em que a sociedade vem vivendo, com muitas demandas em casa quanto no trabalho.

Conforme a (Casst/UFRRJ), em sua literatura em relação a síndrome de Burnout relata três sintomas que se apresentam através das fases do distúrbio, sendo os sintomas emocionais tem se

caracteriza pela exaustão emocional, negatividade, desânimo, depressão, ansiedade, baixa autoestima e insegurança. Os sintomas comportamentais apresentam traços de isolamento, desocupação, mudanças de humor, uso de substâncias, procrastinação, imprestabilidade, já os sintomas físicos caracterizam-se pelo cansaço crônico, fadiga, problemas digestivos, problemas de sono, alterações no apetite, dores musculares e de cabeça.

Um dos problemas que afeta hoje de forma global é a síndrome de Burnout. Essa Síndrome envolve pessoas de todas as clesses sociais, de diversa profissões, etnias e regiões do planeta. Por esse motivo é um assunto que merece ser tratado com muita caltela, pois infelismente vem ganhando grandes proporções, se tornado muito comum na sociedade atual.

Em contra partida existe uma preocupação acidua em relação a saúde no trabalho, que vem ganhando cada vez mais espaço, surgindo novas medidas objetivando cuidar do estado emocional de trabalhadores e colaboradores em diversos departamentos. Pode-se destacar como exemplo a realização de feedback com foco em criticas construtivas, aumento no tempo de intervalos, local de descanso apropriado e até suporte psicologico. Esses métodos são de fundamental importância para melhor produtividade, mas principalmente para proporcionar qualidade de vida e o bem estar emocional e físico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo abaixo destacamos alguns relatos de experiências que foram respondidos através do questionário.

> Relato 1: Nas respostas do primeiro questionário aplicado pode-se perceber que a professora, apesar de estar afastada da sala de aula há algum tempo, se sente depressiva, é notório os problemas comportamentais e emocionais. A professora entrevistada tem uma ampla experiência em sala de aula, são 24 anos exercendo a profissão docente, atualmente está afastada e busca aposentadoria, não quer mais atuar na área, pois se sente desmotivada, cansada e estressada.
>
> Relato 2: A professora entrevistada atua como docente há 16 anos e relatou sobre o desgaste emocional que sente no dia a dia, na entrevista ela destaca que: “diante da demanda social e familiar que todos os dias enfrentamos, resultou em um desgaste emocional que refletiu nas relações interpessoais e ainda atingiu meu ambiente familiar. O primeiro comportamento foi a impaciência que afetou meu fazer como professora, não tinha vontade de explicar os conteúdos e nem de ajudar meus estudantes. Tudo me irritava ao ponto de sentar e chorar pela incapacidade de resolver as questões dentro da minha sala de aula. Após as terapias que passei, hoje estou conseguindo administrar minhas emoções, focando em algo bom e feito em parceria para ter um resultado produtivo, não penso que posso resolver tudo sozinha. Se não posso fazer peço ajuda e conto com o trabalho coletivo com ajuda dos colegas.”

O professor desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, cuidar e valorizar este

profissional é de suma relevância para evolução de uma sociedade, sendo assim

Segundo Libâneo (2013) o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. O autor revela ainda que "é uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (Libâneo, 2013 p. 48).

Naghieh et al. (2015) referem que a profissão dos docentes tem alta prevalência de estresse, podendo afetar negativamente sua saúde, bem-estar e ter impacto na educação das crianças e no orçamento público, devido ao número de licenças médicas e da rotatividade.

Abaixo segue mais um relato de uma entrevista com uma professora, com 51 anos de idade, casada, com filhos. Tem formação em Magistério e Geografia e especialização em Geografia e Educação, com 28 anos de experiência como professora e atua há 15 anos na educação especial.

> Relato 3: Revela que se sente muito estressada, não tendo tanta paciência e tolerância como em anos anteriores e também muito desmotivada, talvez porque se sinta cansada mentalmente e desgastada e sem criatividade para nada. Informa ainda que já buscou ajuda de médicos e psicólogo. Conta quem em diversos momentos esteve muito intolerante e dava respostas grosseiras para os colegas do trabalho e que quem deu o alerta de que estava estressada e sem controle emocional foram seus colegas de trabalho, coordenadora e a diretora, pois gritava muito em sala. Agora se sente mais tranquila, após o tratamento está readaptada. Perguntada se tivesse que dar uma nota de 0 a 10 para seu estresse, sendo que 0 seu estresse estaria muito baixo e nota 10 seu estresse estaria muito alto, que nota você daria? A professora respondeu que hoje daria nota entre 8,5 ou 9,0, porque antes do tratamento e do alerta dos colega, tudo lhe irritava: barulho, choro, conversas entre as pessoas, excesso de perguntas e naquela época sim, daria uma nota muito baixa. No momento não está tomando medicamento, porém, ainda se sente mito emotiva em situações de conflito. Durante a entrevista, a professora ainda comentou que sente que o seu trabalho está afetando negativamente seu bem estar, pois se sente cansada, não querendo mais dar aula pois está há muitos anos nessa área e não aguenta mais. Perguntada se busca algumas alternativas para aliviar seu estresse. Como fazer atividades físicas, mexer com plantas, fazer algum artesanato? Se sim, sente que isso melhora os sintomas do estresse? Responde que sim, tem um ateliê de trabalhos artesanais e faz pilates. Isso a ajuda bastante, comenta que nessa altura da vida não faz nada que a contrarie e descobriu que dizer a palavras não é libertador. Hoje se sente mais tranquila, mas no início do tratamento sentia uma espécie de raiva que surgia do nada, acordava de madrugada e perdia o sono e qualquer barulho a irritava.

A professora entrevistada revelou as seguintes informações: se trata de uma educadora com vinte e oito anos de profissão, já esteve de licença por muito tempo para tratar da depressão, ansiedade e estresse com auxílio de medicações. No momento se encontra readaptada, a mesma relatou se sentir muito emotiva diante de situações de conflito, não suporta a possibilidade de retornar para sala de aula e aguarda aposentadoria.

Segundo Andrade e Cardoso (2012) a ocorrência da condição de estresse pode vir acompanhada de outros sintomas, como os de ansiedade. Segundo Freitas, Calais e Cardoso (2018) a presença de ansiedade

também tem sido identificada em pesquisas com docentes. Silveira, Enumo e Batista (2014) realizaram um estudo descritivo e correlacional com 21 professores de salas multisseriadas brasileiras relataram que 30% da amostra apresentaram sintomas de ansiedade em grau moderado ou grave, e encontraram correlação positiva entre estresse e ansiedade, ressalvaram, entretanto, não ter sido possível estabelecer como se dá a relação entre estas variáveis, nem qualificar a existência de uma relação causal entre ambas.

Naghieh et al. (2015) referem que a profissão dos docentes tem alta prevalência de estresse, podendo afetar negativamente sua saúde, bem-estar e ter impacto na educação das crianças e no orçamento público, devido ao número de licenças médicas e da rotatividade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização desta pesquisa nos faz refletir e compreender a relevância da educação para a evolução de uma sociedade e o professor é o mediador deste contexto. Educação esta que, quando aplicada de maneira correta nos enriquece grandemente, proporcionando mudanças, oportunidades, socialização e uma visão crítica do mundo que nos rodeia.

Dessa forma, podemos afirmar que a educação é um dos meios para que tenhamos esperança de um futuro melhor, de oportunidades iguais, sem discriminação, acessos garantidos e portanto, o quão relevante é o papel do professor na construção de conhecimento para seus alunos.

Cabe ao professor compreender seu papel como educador, cumprir metas, identificar necessidades de desenvolvimentos dos estudantes, conhecer a realidade que o individuo está inserido e para que isso aconteça faz-se necessário um trabalho coletivo, não somente o professor, mas também a família e a escola como um todo.

O professor deve estar atento a sua função para que não haja um esgotamento mental, deve ter consciência que não pode fazer tudo e que nem toda carga é sua, buscando ao máximo preservar sua saúde física e principalmente mental, pois sabemos que, a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e em outros espaços.

Que possamos ter consciência que o ato de educar é transformador e o professor é protagonista no contexto educacional e deve estar preparado para exercer de maneira singela essa profissão tão grandiosa que é a docência.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade,** 21(1) 129-140, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,

DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26/10/2024

BUENO, H. P. V. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras:** Relações com Transtornos Mentais Comuns e Estresse Ocupacional. Tese (Doutorado em psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

CAGLIARI, L. C.; **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. Editora: Scipione, 1996.

COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. **Cortex,** v. 45, n. 4, p. 546–547, 2009.

COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA A SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO (CASST/UFRRJ/PROGEP). **Burnout**: a síndrome de esgotamento pelo trabalho**.** Disponível em: https://institucional.ufrrj.br/casst/burnout-a-sindrome-de-esgotamento-pelo-trabalho/. Postado em 26/08/2021. Acesso em: 14/08/2024.

COUTO, A. Como os executivos podem acabar com o stress. **Tendência**, n. 32, 1979.

FERREIRA, M. P. A importância da qualidade de vida para o professor e sua relação com o desempenho profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 23(70), 195-212, 2018.

FREITAS, G. R.; CALAIS, S. L.; CARDOSO, H. F. Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo**. Psicologia Escolar e Educacional,** SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 319-326.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA. D. T. (ORGs) **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. A. **A qualidade de vida do professor**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento na saúde:** um ensaio metodológico. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. As novas tecnologias e a qualidade de vida do professor. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, 18(2), 157-172, 2020.

MOURA, E. P. G. Esgotamento profissional (burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho: o caso dos professores da rede de ensino particular. In: SARRIERA, J. C. (Org.). **Psicologia comunitária: estudos atuais**. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 88-120.

NAGHIEH, A.; MONTGOMERY, P.; BONELL, C. P.; THOMPSON, M.; ABER, J. L. Organizational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, (4), 2015.

NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH. Stress... At work. *DHHS (NIOSH) Publication*, n. 99-101, Cincinnati, OH, 1999.

OLIVEIRA, J. M. de. **O reconhecimento profissional do professor:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RIBEIRO, A. C. A relação entre a remuneração e a qualidade de vida dos professores da educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, 20(59), 79-94, 2015.

SANTOS, M. F. dos. Fatores que interferem na prática docente: a percepção de professores de Educação Física escolar**. EFDeportes**, 155, 2021.

SALVADOR, M. L.; BUENO, H. P. V. Qualidade de vida no trabalho de professores de um centro de educação infantil municipal de Aquidauana/MS**.** Edição Especial. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPFIP. V.1, N. 5, 2018.

SILVA, M. C. da. O impacto das relações interpessoais na qualidade de vida do professor. **Revista Brasileira de Educação,** 24(75), 115-132, 2019.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional,** 18(3), 457-65, 2014.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Sites:

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Saúde Mental.** Ministério da Saúde.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL NA EJA: ESTIMULAÇÃO A CRITICIDADE PARA ANÁLISE DO DISCURSO DE ÓDIO E FAKE NEWS

DIGITAL LITERACY IN EJA: STIMULATING CRITICAL THINKING FOR THE ANALYSIS OF HATE SPEECH AND FAKE NEWS

Sara Regina Campelo Dias dos Santos[1]
David Arenas Carmona [2]

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da integração da alfabetização digital e midiática no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento de cidadãos digitais críticos. O problema de pesquisa se refere à necessidade de capacitar os alunos da EJA para o uso responsável das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), enfrentando a proliferação de fake news e discursos de ódio nas plataformas digitais. Os objetivos deste estudo são analisar como a inclusão das TICs na EJA pode promover a cidadania digital e o letramento crítico, além de identificar os principais desafios e avanços nesse processo. A metodologia utilizada é qualitativa, com revisão bibliográfica sobre o tema e análise de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA e propostas do Ministério da Educação (MEC). Os principais resultados indicam que, apesar dos avanços no campo jurídico e educacional, persistem desafios relacionados à infraestrutura das escolas, à formação dos educadores e ao acesso desigual às tecnologias. Conclui-se que a EJA, ao integrar a alfabetização digital, não só oferece uma educação formal para adultos, mas também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade digital, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Criticidade**.**EJA. Fascismo. TICs.

[1] Graduada em Serviço Social (UNICAP), Pedagogia (UFPE), Bacharelanda em Filosofia (UFPE), Especialista em Infância e Educação FUNDAJ/Difor e pós graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural (UFMS) - sararcampelo@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: arenas.carmona@ufms.br

ABSTRACT

This paper addresses the importance of integrating digital and media literacy into the curriculum of Youth and Adult Education (YAE) to develop critical digital citizens. The research problem refers to the need to equip YAE students with the skills to responsibly use Information and Communication Technologies (ICTs), in response to the proliferation of fake news and hate speech on digital platforms. The objectives of this study are to analyze how the inclusion of ICTs in YAE can promote digital citizenship and critical literacy, as well as to identify the main challenges and progress in this process. The methodology used is qualitative, involving a literature review on the topic and an analysis of official documents such as the National Curriculum Guidelines (DCNs) for YAE and proposals from the Ministry of Education (MEC). The main findings indicate that, despite progress in the legal and educational fields, challenges remain regarding school infrastructure, teacher training, and unequal access to technologies. The study concludes that YAE, by incorporating digital literacy, not only provides formal education for adults but also plays a crucial role in the formation of critical and active citizens in the digital society, being essential for building a more democratic and inclusive society.

Keywords: Criticality**.**youth and adult education. Fascism. ICTs.

1. INTRODUÇÃO

Após a inserção da tecnologia em nossa sociedade, se faz necessário integrá-la em todas etapas educacionais, pois, fugir a essa questão, derivaria ignorar as capacidades e potencialidades que todo e qualquer ser humano possui de utilizá-la de forma benéfica que propicie uma melhor leitura de si e do mundo, promovendo assim o seu exercício pleno da cidadania. No portal do MEC, em uma proposta curricular para educação de jovens e adultos (2002), prevê que o desenvolvimento da capacidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's, só ocorrerá quando a escola for capaz de oferecer a oportunidade, tendo em vista que a maioria dos educandos não terá essa possibilidade de acesso em outros espaços sociais.

Em seus escritos, Paulo Freire (1989) remonta que a educação de jovens e adultos não pode ser tratada como algo reprodutivo, memorizado ou técnico, mas que a partir da realidade do estudante, se acrescente outros saberes, validando assim os anteriores, por conseguinte, sistematizando os novos, levando a crer que uma educação para libertação deve ser crítico-reflexiva, onde o educador seja o facilitador para o protagonismo do educando.

Nesse contexto, a intencionalidade do educador assume um papel central: o educador não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um agente que estimula a reflexão, o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. Ao ser intencional em suas práticas pedagógicas, o educador deve criar um ambiente onde os alunos sintam-se estimulados a questionar, explorar e construir seu próprio saber, desenvolvendo, assim, a

autonomia necessária para um exercício mais pleno da cidadania e de suas responsabilidades no mundo digital.

Como sabido, uma sala de aula composta de jovens e adultos, está inserido grupos que são excluídos socialmente, dentre eles, mulheres, idosos, jovens que precisaram trabalhar muito cedo para manter seu sustento, pessoas que fizeram parte do sistema de encarceramento, dentre outros, o que mostra ser um reflexo de nossa cultura escolar, sendo necessário assim repensar uma prática que contemple mais sujeitos e resulte em menos defasem e traumas em relação ao fracasso escolar.

> Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na "idade adequada. [...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.'' (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 70)

Em um grupo composto por pessoas marginalizadas socialmente, a alfabetização e o letramento crítico perante as plataformas digitais se tornam ferramentas de inclusão, promovendo a democratização da informação. Esse processo não apenas facilita o desenvolvimento pessoal, mas também abre portas para o crescimento profissional.

Nesse sentido, o mito da Medusa pode ser uma metáfora poderosa para entender a resistência ao aprendizado e à transformação social. Medusa, em sua transformação em figura temida, simboliza o medo do diferente, daquilo que é desconhecido e desafiador. Essa mesma resistência pode ser observada na sociedade ao lidar com grupos marginalizados, especialmente aqueles fora do "padrão" da educação tradicional.

Quando encaramos o outro como algo a ser destruído ou ignorado, estamos, de certa forma, repetindo a lógica da sociedade que petrifica, que estigmatiza, sem buscar compreender as particularidades e as histórias desses indivíduos. Ao invés disso, a proposta deve ser tratá-los como mistérios a serem desvendados, com sabedoria e sem preconceitos, ou seja, buscando, através da educação, revelar as potências e capacidades desses indivíduos.

Esse conceito de transformação e acolhimento pode ser aplicado na EJA, onde as aulas e práticas pedagógicas devem estar centradas no processo de construção de um espaço de escuta e respeito, permitindo aos alunos explorar seu potencial de protagonismo.

Assim, como Perseu, que ao enfrentar Medusa usou o reflexo de sua imagem para superá-la, a educação precisa refletir as realidades e vivências dos alunos para que eles não se sintam invisibilizados. Entre as práticas pedagógicas possíveis para fomentar esse protagonismo, destacam-se a análise crítica de conteúdo, a comparação de fontes e a formação

sobre diferentes mídias e plataformas de verificação de conteúdo seguro. A abordagem sobre *fake news* é uma maneira eficaz de incitar os alunos a compreenderem como identificar notícias falsas e os discursos de ódio que elas podem promover, permitindo, assim, o desenvolvimento da autonomia e a construção de um ambiente educativo crítico.

A aplicabilidade da Alfabetização e Letramento digital não é algo distante de nós, projetos como EJA Online no Brasil, exemplificam como plataformas de ensino a distância têm sido uma resposta para aqueles que, por motivos diversos, não podem comparecer à escola presencialmente, como trabalhadores e pessoas em situações de vulnerabilidade social (Santos, 2020). No México, o Projeto Educação para Todos trabalha com o uso de vídeos educativos e aplicativos móveis para promover a inclusão digital, focando na verificação de informações e no desenvolvimento de cidadãos digitais críticos (Rodríguez & García, 2022).

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, Minayo (2013) revela que a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender os fenômenos a partir das percepções dos sujeitos envolvidos e de como suas relações sociais estruturam a realidade.

O foco na revisão bibliográfica e na análise de documentos oficiais pertinentes ao tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa se propõe a examinar as diretrizes curriculares nacionais e as propostas do Ministério da Educação (MEC), investigando a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no currículo da EJA e sua relação com a formação de cidadãos digitais críticos, complementando, Bardin (2016) diz que a análise de documentos é um método importante na pesquisa qualitativa, tendo em vista uma compreensão contextualizada e aprofundada do fenômeno de em estudo. Além disso, busca-se avaliar os desafios e as potencialidades dessa integração no contexto educacional.

2. SUBJUGAÇÃO DOS ESTUDOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, nos seus primórdios se fez presente através da colonização com os jesuítas, em que a atuação era alfabetizar, ou diga-se de passagem, catequizar, indígenas, crianças, no qual o cunho principal era de fornecer uma ação cultural, esta voltada para religião e educacional; Parâmetro que mudou com o estabelecimento da família real no Brasil, onde, ficou clara a defasagem do ensino e o grande número de adultos analfabetos.

Com a saída dos jesuítas, o autor Moura (2003), aponta que:

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de

> pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (p.27)

Percebe-se que desde sua construção a Educação de Jovens e adultos, foi carregada de estigmas seja econômica, social ou cultural, este tipo de visão repercurte até os dias atuais, ao exemplo da forma em como tratam os adultos que participam desta modalidade de ensino como ‘‘vazias’’, em que o professor precisa preencher essas lacunas.

De acordo com Freire (1996), a educação emancipatória busca promover a transformação, pois é fundamentada numa abordagem crítica. Nessa perspectiva, tanto o professor quanto o aluno estão em constante interação com o mundo e a realidade que os influencia, sendo dela que retiram o conteúdo para o processo de aprendizagem. Esses conteúdos se tornam temas geradores, que surgem a partir da problematização da prática, com o objetivo de estimular uma nova maneira de se relacionar com as experiências vividas.

Saber a importância de que todos vão para o ambiente educacional, possuindo saberes que podem e devem ser utilizados em sala de aula e fora dela, acrescenta discussões, debates e abre novas pautas e pontos de vista, o que para um aluno de EJA, trata-se de um fator importante, pois, ainda se vê a recorrente infantilização de atividades propostas a esse público, em que o sistema educacional e profissionais precisam compreendê-los como seres em constante transformação, possuindo sua própria carga cultural, saberes e aprendizados, para além da formalidade trazida pelos muros da escola.

De acordo com Souza (2021), o papel do docente é fundamental na criação de instrumentos que auxiliem os estudantes na compreensão e desenvolvimento de conteúdos, levando em consideração a realidade de cada um. Para que o aprendizado seja significativo, os conteúdos não podem ser aplicados de forma desconectada da realidade dos alunos. Quando o educador entende esse processo, consegue identificar a maneira mais adequada de desenvolver metodologias de ensino que proporcionem aos estudantes da EJA uma visão crítica, articulada e sistemática sobre o contexto e o espaço em que estão inseridos.

Com a marginalização deste tipo de ensino, os estudantes são subjugados, não só pelo histórico da construção desta modalidade, como pela sociedade e os próprios profissionais atuantes na área. Barreto (2006, p.97) conclui que, ‘‘Ao considerar os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades e sintonizados com cada proposta educativa, a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse

processo’’.

Tratamentos como, pessoas mais incapacitadas para desenvolver atividades intelectuais, com comparações ao ensino regula, propicia mais a evasão escolar, afetando áreas cognitivo, comportamentais e emocionais do protagonismo de cada ser atuante em sala de aula, os impedindo de explorar mais o ambiente escolar.

Isso reflete diretamente na defasagem dos estudantes para o término de sua escolarização, porque não deve-se pensar somente no oferecimento de vagas, mas sim, como é possível oferecer meios para a permanências dos mesmos no ambiente escolar, estes em sua maioria mulheres, donas de casa, que não concluíram seus estudos porque tiveram filhos cedo e tiveram que exercer a função que é dada pelo sistema heteronormativo patriarcal de “cuidar dos assunto do lar” além de chefiar a casa, em que as escolas, dependendo do oferecimento de vagas, se encontram longe de suas moradias, dificultando sua chegada, ou até custeio de passagens e incentivos locais e familiares para conclusão do ensino.

Atualmente, o Ensino de Jovens e Adultos, obteve avanços, mas que na maioria das vezes reflete somente nos escritos. Nossa legislação de 1988, trouxe a demanda de uma formação apropriada para o educador desta área, no campo jurídico, a LDB 5692/1971 (Brasil,1971), criou um capítulo para o ensino de EJA, e as solicitações necessárias para um profissional atuar com este público.

A lei 9394/96, localizada na nova LDB, pontua a necessidade de uma formação para educadores adequado nesta etapa de ensino, As DCN’s, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Jovens e Adultos, através do parecer 11/2000, trazem à tona uma mobilidade no que se trata da formação do educador/a.

2.1. Fascismo, Discurso de ódio e Fake news

Desde a década de 20, a pergunta, o que é o fascismo? gera bastante debates nas esferas acadêmicas e fora dela, com constante crítica e reformulação do seu conceito, estudo este que não permite neutralidade de quem estuda e/ou argumenta, de modo mais restritivo, a concepção clássica, a palavra fascismo tem como origem etimológica, *fascio*, termo italiano que significa feixe de varas, remete a coletividade, de forma sucinta era um feixe de varas amarradas em volta de um machado, usado na Roma Antiga, traduzindo a ideia que uma vara era mais fácil de ser quebrado, mas um feixe é muito mais difícil, usada a primeira vez no Governo de Mussolini.

Definições outras, possuem uma conceituação de maior amplitude que engloba os movimentos regimes que se localizaram na Europa, nos entreguerras:

> [...]Ainda existe um debate historiográfico aberto sobre os numerosos movimentos e ditaduras que surgiram nas décadas de 1930 e 1940 na Europa – Vichy na França, o salazarismo em Portugal, os regimes nacionalistas e militares na Europa Central – e também na Ásia, notavelmente no Japão Imperial, ou, mais recentemente, na América Latina. (Traverso, 2021, p.135)

Assim, a concepção sobre o que é o fascismo, diverge em vários aspectos a depender do país do qual estamos tratando sobre o assunto, a forma como ascendeu e como se compreende significados de conceitos como imigração, populismo, totalitarismo etc. Por muito tempo a conceituação ficou somente a cargo das escolas conservadoras e marxistas.

A extrema direita tentou categorizar como movimento revolucionário, diversos historiadores a partir disso, consideram como uma *revolução contra revolução*, ou seja, a revolução sem revolucionários. Nas últimas décadas, a divisão do fascismo e antifascismo deixaram de se concentrar na esfera pública e campo político nos países localizados na Europa, assim a leitura, pressupondo que a maior parte dos estudiosos da área nasceu pós-Segunda Guerra Mundial. Com a mudança nos aspectos do plano sócio-histórico e psicossocial, a nova máquina do capital acompanha essas mudanças, explorando desejos e subjetividades.

A perpetuação de ideologias extremistas no contexto contemporâneo sobre discursos de ódio e *fake news,* se tornam cada vez mais notórios, Althusser (1970) sinaliza que ideologia é um conjunto de ideias que se apresenta de forma explícita, mas também oculta ao mesmo tempo. Ela exerce controle sobre o pensamento e busca defender os interesses de determinadas classes sociais. O sistema educacional atual tende a focar na formação do aluno como um recurso para o mercado de trabalho, preparando-o como capital humano. Essa abordagem pode fortalecer a dominação de certos grupos na sociedade e aprofundar as desigualdades sociais.

E com o avanço das tecnologias da informação e o uso cada vez mais disseminado de rede sociais, a difusão de discursos de ódio e notícias falsas propagam ideias muitas vezes associadas a práticas e pensamentos de cunho fascista. Embora não sejam fenômenos novos, encontram facilidade para novos adeptos, obtendo alcance global intervindo diretamente em nos âmbitos políticos, sociais e culturais.

> O que o discurso de ódio faz, então, é constituir o sujeito em uma posição subordinada. Mas o que dá ao discurso de ódio o poder de constituir o sujeito com tamanha eficácia? O discurso de ódio tem tanto sucesso quanto essa explicação dá a entender ou há falhas que fazem com que seu poder de constituição tenha menos sucesso do que supõe a descrição à qual nos referimos? (Butler, p.34, 2021)

O discurso de ódio tem como elemento principal a desumanização de alguns grupos específicos, ligados diretamenta a marcadores sociais como nível educacional, religião, orientação sexual, etc. Essa construção de narrativa leva a criar um inimigo em comum,

repercutindo mais a segregação e marginalização desses grupos.

Essas atitudes levam a comportamentos assimilados a regimes de cunho autoritário do século XX, esses pensamentos atingem diretamente a diversidade e deixa o caminho aberto para o autoritarismo, colocando a sérios riscos direitos conquistados ao longo do tempo. Em contraponto as *fake news,* aparecem como um instrumento a acrescer, promovendo a desinformação, fomentando uma realidade que incita preconceitos e discursos radicais.

O uso deste tipo de desinformação, possui intencionalidade para manipulação de emoções, que levam desde violências simbólicas ou até físicas. Para os autores Adorno e Horkheimer (1985), A indústria cultural fundamenta-se em padrões técnicos que garantem seu poder de atração sobre o público. Com o constante avanço dessas técnicas, ela consegue renovar de forma eficaz a impressão de realidade que projeta, mantendo os espectadores continuamente envolvidos.

O discurso de ódio e as *fake news* tornam-se assim instrumentos digitais, usado por grupos com tendências fascistas, para mobilizar novos seguidores e desmantelar instituições, criando novas narrativas na política social, alterando significativamente a opnião pública e levando a comportamento de massas. Nas massas o sujeito despersonaliza-se e não há inibições e respeito para pessoas localizadas fora de seu nicho, implicando na fragmentação social.

Assim para ir de encontro ao combate desses agenciamentos, necessário uso de estratégias multifacetadas, que perpassem desde a punição de quem propaga essas desinformações e/ou discursos de ódio, regulamentação do uso das mídias sociais e tecnologias no geral e principalmente a uma educação dialógica e crítica que prepare seres humanos a serem atuantes como cidadãos capazes de questionarem, criticarem e identificar esses conteúdos, para desta maneira, proteger a democracia e pluralidade, que sempre são atacadas em nossa história de avanços sociais.

3. RUMO A UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: O PAPEL DA EJA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DIGITAIS CRÍTICOS

Ao fomentar o letramento digital crítico na EJA, a educação pode atuar como um antídoto contra a proliferação de fake news e discursos de ódio, capacitando os alunos a compreender as informações com as quais se deparam no ambiente digital e a tomar decisões baseados em conteúdos confiáveis. A formação de cidadãos digitais críticos é um passo fundamental para construir uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática, onde os alunos da EJA, ao lado de outros grupos sociais, possam ser não apenas consumidores de conteúdo

digital, mas também produtores conscientes e responsáveis de informação.

A incorporação da educação, alfabetização midiática e tecnológica no currículo da EJA, é um passo importante para preparamento digital para o mundo contemporâneo e os desafios que a sociedade da informações impõe. O uso em práticas escolares não só leva a aprimoramento de habilidades técnicas, como também estimula o pensamento crítico e a cidadania digital.

Isto não significa em corroborar para o fim da educação tradicional, mas como um bônus para formação humana de indivíduos ativos, autonômos e capacitados para compreender e fazer suas assimilações com seu cotidiano, levando seu saber para outros espaços, como associação de moradores, oficinas em comunidades.

Fazer uso da capacidade crítico e reflexiva em uma sociedade em que as autoridades no âmbito social, no século XXI, não somente estão localizadas nas figuras políticas com grande destaque, mas principalmente nas redes sociais, programas veiculados na televisão, *youtubers*, blogueiros etc. indicando qual produto usar, comportamentos e ideais. Saber como se dirigir a situações enfadonhas como as de cancelamento virtual que desumaniza o indivíduo, trabalhar a emocionalidade, empatia para com o outro se faz importante em uma sociedade em que nenhum indivíduo pode errar e/ou se retratar.

> O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que vinham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (Freire, 1996, p. 99)

Em resumo, Freire nos ensina que a verdadeira prática disciplinada se constrói a partir do respeito mútuo entre autoridade e liberdade. Nem a imposição rígida da autoridade nem a ausência de regras promovem um ambiente educativo ou social saudável. O equilíbrio entre os dois, respeitando a dignidade e a liberdade de todos, é o caminho para uma educação transformadora e humana.

Mas em uma sociedade de vários anônimos que persegue e ameaça pessoas, enquadra-se como um novo tipo de autoridade geral, em nossa sociedade que está imergida em uma pseudocultura, os arcaísmos antigos não mais funcionam, atualmente as situações, acontecimentos, relações, passam a se situarem na lógica da imediaticidade, havendo mudanças no neurológico e cognitivo, sendo assim, uma sociedade de pessoas dispersas, baseadas tão

somente em opiniões, que estão ao alcance das mãos, direcionada por algoritmos.

A alfabetização digital vai além de simplesmente ensinar o uso de ferramentas tecnológicas; ela envolve uma dimensão ética e crítica, preparando os alunos para serem não apenas usuários habilidosos, mas também consumidores responsáveis de informação. O desenvolvimento de consciência digital e ética, para proteção de dados pessoais, com promoção ao respeito a pluralidade e os perigos de incitar o ódio, trata-se de um aprendizado indispensável em relação ao respeito para com o outro, assim como, a si mesmo, observando que a diferença também existe em seu ser.

O ensino do uso a mídias sociais e tecnologia, pode ser ramificado a várias temáticas com objetivo de orientar esses indivíduos para um mundo melhor. Paulo Freire (1996):

> [...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (p. 11).

Para fornecer uma prática inclusiva entre os educandos, faz-se considerável antes de criar estratégias e metodologias que se integrem as TICs, iniciar com uma diagnose do nível de familiaridade que cada estudante possui, levando em conta as ferramentas disponíveis no ambiente educacional, como, internet, computadores, celulares, etc. Após análise planos de aulas, projetos, oficinas devem ser formulados, conforme a proposta sugerida pelo profissional.

A primeiro momento elementos básicos como, uso de e-mail, navegação na internet, uso de redes sociais, programas para escrita, apresentação de slides, os tornam mais autônomos e funcionais em algumas atividades que exijam deles algum conhecimento. Gradualmente os profissionais devem estender para uma contextualização dessas ferramentas no dia-a-dia, aprendendo a pesquisar conteúdos que lhes interessem, busca de ferramentas digitais que auxiliem em sua rotina, ao exemplo de vagas de emprego, cursos, passeios culturais.

Conforme o uso e a internalização o mediador deve dar mais autonomia e encorajar a usarem os meios digitais para comunicarem entre si ou com demais colegas e familiares, entendendo que é um espaço para trocas de informações e criação de conteúdo colaborativo. O ideal é que os recursos estejam sempre dispostos para uso dos estudantes, caso contrário, informá-los sobre locais que tenham acesso.

A avaliação do desenvolvimento precisa ser tratada de modo regular, como qualquer outra matéria integrada no currículo, pois a alfabetização e letramento digital requer uso contínuo para preservação de conteúdos, práticas e saberes, essas atividades avaliativas podem ser realizadas com a produção de textos, apresentações de slides, edições de vídeos.

Desenvolvimento de projetos de pesquisa, que façam uso de coleta de dados, seja para estimular a pesquisa científica ou para produção de relatórios, gráficos, etc. Podendo estender para uso de quiz em grupos para perguntas e respostas sobre segurança digital, *fake news* e outros assuntos pertinentes de forma contextualizada que dialoguem com seus cotidianos e o que esta em voga no mundo.

Dada a importância a esses fatores, a inserção de outras disciplinas como português, geografia, história, para o aprimoramento seja de busca de informações, faz com que seja um elemento introdutório para verificação de informações veridícas ou não, ampliando esses questionamentos para esfera política, crítica e social, com o levantamento de notícias e acréscimo de suas realidades para sala de aula.

Adorno (1965), na apreensão de determinados assuntos, seja conceituais e/ou prático, acredita que seja preciso haver o campo da experiência concreta. Apropriando-se disso, o capital cria estratégias para que não aconteça essa experiência direta, à vista disso, só pode criticar o que é falso, ou seja é preciso a experiência efetiva, ‘‘É natural no homem o ser livre e o querer sê-lo; mas está igualmente na sua natureza ficar com certos hábitos que a educação lhe dá.’’ (La boétie, 1549, p.18). Nos situamos em uma terceirização da experiência, onde a capacidade de refletir é suprimida, através de *feeds*, notificações etc. através de informações já mastigadas jogadas para cada nicho da população, a recusa ao pensar, distanciando e plastificando mais o ser humano, levando ao declínio da existência.

O desenvolvimento de habilidades tecnológicas de forma gradual e acessível, fornece melhor posicionamento a inserção no mercado de trabalho, uso e procura de serviços públicos, evita o cyberbullying; fomentar a participação ativa na sociedade digital no currículo, auxilia ao EJA engajamento social por parte dos estudantes deja em debates políticos, participação em movimentos sociais e o mais importante, saber que o sistema neoliberal não pode silenciar a sua voz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

‘‘Não quero adultos nem chatos,
Quero-os metade infância e outra metade velhice!
Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto;
E velhos, para que nunca tenham pressa.’’
Oscar Wilde.

A educação de jovens e adultos (EJA), ao integrar tecnologias digitais e alfabetização midiática, possui um papel transformador fundamental na formação de cidadãos críticos,

reflexivos e conscientes de seu papel no mundo contemporâneo. O processo de letramento digital, em que os educandos não apenas aprendem a manusear ferramentas tecnológicas, mas também a interpretar e analisar criticamente a informação, emerge como um mecanismo essencial para combater a disseminação de fake news, discursos de ódio e a manipulação digital que ameaçam a democracia e a convivência pacífica em sociedade. Ao fomentar essa capacidade de análise e reflexão, a EJA se coloca como um campo privilegiado para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática, em que as desigualdades de acesso à educação e à informação possam ser superadas.

Contudo, os desafios são inúmeros. A marginalização histórica da EJA, ainda presente em muitos contextos educacionais, exige uma mudança profunda na percepção sobre o público dessa modalidade de ensino. Muitas vezes, ainda se vê o estudante da EJA como alguém a ser "preenchido" com saberes, e não como um sujeito ativo de sua aprendizagem, com saberes próprios e uma história de vida rica e significativa. Superar essa visão e adotar uma postura de respeito e valorização dos conhecimentos pré-existentes de cada educando é fundamental para o sucesso da proposta pedagógica da EJA.

Além disso, o cenário digital contemporâneo, permeado por novas dinâmicas sociais e culturais, impõe uma série de desafios para a inclusão digital. O acesso desigual à tecnologia, a escassez de infraestrutura nas escolas e a carência de uma formação adequada dos educadores para lidar com as novas tecnologias são barreiras que dificultam a implementação plena da alfabetização digital na EJA. A criação de estratégias pedagógicas que contemplem essas questões, incluindo a oferta de ferramentas adequadas e a capacitação de educadores, é essencial para garantir a eficácia do processo de letramento digital.

Outro ponto crucial é a necessidade de preparar os educandos para o exercício pleno de sua cidadania no ambiente digital. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação ética e crítica, que permita aos alunos compreenderem os impactos sociais, políticos e culturais das tecnologias. Isso inclui o aprendizado sobre como combater a desinformação, como se posicionar diante das narrativas de ódio e como construir uma comunicação digital responsável.

Em perspectiva, o papel da EJA é, portanto, ainda mais relevante em um mundo digitalizado, onde o conhecimento e a informação têm papel central na formação da opinião pública e na construção da cidadania. A EJA deve ser vista como um espaço de resistência, não apenas contra a exclusão educacional, mas também contra a exclusão digital e as ideologias que buscam marginalizar e desumanizar grupos sociais. O ensino de letramento digital crítico na EJA é um passo importante para garantir que os cidadãos de amanhã, independentes de sua

origem social, sejam capazes de agir de forma consciente e autônoma, tanto no mundo físico quanto no digital.

A implementação de projetos como o EJA Online no Brasil e o Projeto Educação para Todos no México são exemplos concretos de como a alfabetização e o letramento digital têm o poder de transformar realidades e promover inclusão social. Esses programas não só garantem o acesso à educação, mas também oferecem uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida no mundo digital.

Embora ainda haja desafios a serem superados, como a desigualdade no acesso às tecnologias e a capacitação de educadores, esses projetos demonstram que, com a estratégia certa, é possível criar soluções inovadoras que empoderam indivíduos marginalizados, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos digitais críticos e atuantes.

Com a continuidade dessas iniciativas e a ampliação do acesso a tecnologias educacionais, a sociedade pode se direcionar para um futuro mais igualitário, no qual todos, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e participar ativamente da construção de um mundo digital mais justo e ético. A esperança de uma mudança significativa está na capacidade de transformar a educação e a informação em instrumentos de emancipação, autonomia e empoderamento.

Assim, a EJA pode e deve ser um motor de transformação social, proporcionando aos jovens e adultos a oportunidade de não apenas resgatar a escolaridade perdida, mas também de adquirir ferramentas para uma participação ativa e crítica na sociedade digitalizada. É um caminho árduo, mas profundamente necessário para a construção de um futuro mais justo, plural e democrático, onde todos os cidadãos, independentemente de sua trajetória de vida, possam usufruir de seu direito à educação e à informação de forma plena e emancipada.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista**. Blog da Boitempo, 25/10/2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/25/adorno-a-psicanalise-da-adesao-ao-fascismo/.> Acesso em 01/08/2019.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, L**. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre a reprodução no sistema econômico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, V. **Formação Permanente e Continuada**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2000, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série:** introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il. : v. 1.

BUTLER, J**. Discurso de ódio: uma política do performativo**. E-book. Tradução de Susana de Macedo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

CHOMSKY, N. **Mídia: Propaganda política e manipulação.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREUD. S. **Psicologia de massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Companhia das Letras, 2011.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. 1549.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

SANTOS, A. **EJA Online: O Ensino a Distância como Ferramenta de Inclusão**. São Paulo: Editora Inclusão & Ensino, 2020.

SOUZA, L. D. **Dificuldade na alfabetização e letramento de jovens e adultos**. 2021. 56 f. Monografia de Graduação - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2021.

TRAVERSO, E. **As novas faces do fascismo: populismo e a extrema direita**. Editora: Âyiné, Belo Horizonte, Veneza, 2021, 1° ed.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O PODER TRANSFORMADOR DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DAS BRINCADEIRAS ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

THE TRANSFORMATIVE POWER OF PLAYFULNESS IN CHILD DEVELOPMENT: FROM PLAY TO COMPETENCIES AND SKILLS

Alex Eduardo Florindo[1]
Gerlany do Nascimento Xavier[2]
Kelly Sousa Assunção[3]
Lara Vitória de Jesus Santos[4]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[5]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o estudo sobre a relevância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, destacando seus benefícios para o aprimoramento de competências e habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Para a realização do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de obras literárias, artigos e documentos que fundamentaram o aporte teórico e a pesquisa empírica com o intuito de observar atividades lúdicas bem como a mediação do professor. Os resultados apontam que, por meio da ludicidade, as crianças não só se divertem, mas também adquirem habilidades relevantes para a vida. Elas aprendem a resolver problemas, a trabalhar

[1] Graduado em Geografia pela Fundação Educacional de Fernandópolis FEF. Graduado em Pedagogia pela Universidade Brasil. Pós-graduado em Gestão Escolar - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ/USP. Pós-graduado no Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. alexflorindo@prof.educacao.sp.gov.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Boa Esperança-FAFIBE. Pós-graduada no Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. gerlannyxavier@gmail.com
[3] Pedagoga pela Universidade Cidade de São Paulo. Pós-graduada no Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão e na Diversidade Cultural. kelly.s.assuncao@outlook.com
[4] Graduada em pedagogia pelo centro universitário maurício de nassau UNINASSAU Pós-graduada no Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. laravitoria695@gmail.com.br
[5] Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, Coordenadora dos Laboratórios de Arte e Ludicidade Na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. franchys.santana@ufms.br

em equipe, a expressar suas emoções, melhoram sua concentração e a coordenação motora. Além disso, a ludicidade cria um ambiente acolhedor e estimulante, que incentiva a interação e a socialização, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral e saudável.

Palavras-Chave: Ludicidade. Habilidades. Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This paper aims to study the relevance of playfulness in child development, highlighting its benefits for enhancing cognitive, emotional, social, and motor skills. The study was conducted through bibliographic research based on literary works, articles, and documents that provided the theoretical framework, as well as empirical research to observe playful activities and the teacher's mediation. The results show that, through playfulness, children not only have fun but also acquire important life skills. They learn problem-solving, teamwork, emotional expression, and improve their concentration and motor coordination. Additionally, playfulness creates a welcoming and stimulating environment that encourages interaction and socialization, which are essential for holistic and healthy development.

Keywords: Playfulness. Skills. Holistic Development.

1. INTRODUÇÃO

A palavra “lúdico” tem origem no latim “ludus” que significa “jogo”, sendo essa uma das definições mais predominantes, o que gerou a ideia errônea, por muito tempo, de que era meramente uma distração para a criança (Souza, 1996).

A professora Kishimoto (2024) destaca que atualmente, a ludicidade possui uma função extremamente relevante no desenvolvimento infantil, atuando como uma ferramenta poderosa nas práticas pedagógicas.. Atualmente, já existe a comprovação que os aspectos lúdicos não apenas oferecem entretenimento, mas também facilitam o processo de ensinar e aprender de maneira envolvente e prazerosa. Nesse contexto, seu poder transformador se manifesta de diversas formas, impactando positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Em termos cognitivos, as brincadeiras estimulam a curiosidade e incentivam a exploração. As crianças aprendem a resolver problemas, desenvolver estratégias e pensar de forma crítica. Por meio de jogos educativos, por exemplo, podem introduzir conceitos matemáticos e científicos de maneira lúdica, tornando o aprendizado mais acessível, significativo e interessante. Os brinquedos proporcionam integração e interação, além de estimular a imaginação.

No aspecto emocional, a ludicidade permite que as crianças expressem seus sentimentos e lidem com suas emoções de forma saudável. Por meio do brincar, elas experimentam alegria, frustração, surpresa e satisfação, aprendendo a gerenciar suas emoções e desenvolver resiliência. Este processo é fundamental para o fortalecimento da inteligência emocional, que é essencial para o bem-estar psicológico ao longo da vida.

A autora destaca que socialmente, as brincadeiras incentivam a interação e a cooperação. Elas ensinam as crianças a compartilhar, trabalhar em equipe e resolver conflitos, pois ao participar de jogos coletivos, aprendem a respeitar regras, esperar a sua vez e compreender a perspectiva dos outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis e harmoniosos em sociedade.

Além disso, afirma que o aspecto motor é amplamente beneficiado pela ludicidade, principalmente pelas brincadeiras que envolvem movimento, como pular corda, correr e dançar, ajudam a melhorar a coordenação motora fina e grossa, bem como o equilíbrio e a agilidade. Essas atividades físicas são importantes para o crescimento saudável e o desenvolvimento físico das crianças.

Para Bittencourt (2002) é essencial reconhecer e valorizar o poder transformador que a ludicidade promove, ao propiciar um ambiente educativo, inclusivo e estimulante. Incorporar jogos, brinquedos e brincadeiras ao currículo da Educação Infantil não apenas enriquece o processo de ensino- aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios futuros com confiança e competência.

Necessário se faz destacar que a educação infantil é o primeiro contato da criança com o mundo escolar, por isso a relevância desta primeira etapa da educação básica para sua adaptação no meio escolar, para auxiliar no desenvolvimento e aprimoramentos de novas habilidades o que influencia em maior autonomia da criança (Santos; Jesus, 2018).

Segundo Bittencourt (2002) é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem noções básicas como imaginação, concentração e memória, o que beneficia o contexto escolar do sujeito. Utilizar a imaginação na leitura é significante para o desenvolvimento cognitivo, pois, imaginando as cenas da leitura os personagens elas estimulam a sua autonomia e o pensar por si próprio.

Conforme estudos de Kishimoto (1995) para aproveitarmos a eficiência do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua essência, que quer a procura do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento. Reafirmando, Violada (2011) acrescenta que os jogos e brincadeiras são imprescindíveis e naturalmente uma forma eficaz de despertar a atenção das crianças para as atividades, fazendo com que o processo educacional seja mais atrativo e dinâmico. Dessa forma, os objetivos que nortearam este artigo foram compreender a ludicidade e sua relação com o desenvolvimento infantil, analisar suas relevantes contribuições e investigar as ações: das brincadeiras às competências.

2. COMPREENDENDO A LUDICIDADE E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Destaca-se que a ludicidade, que envolve o uso de jogos, brincadeiras e brinquedos, é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil. Essas atividades vão além do simples entretenimento, servindo como ferramentas poderosas para promover a aprendizagem de maneira envolvente, divertida e eficaz. Por meio dela, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais de forma harmoniosa. O brincar permite que elas experimentem, explorem e descubram o mundo ao seu redor, aprendendo conceitos importantes de maneira natural e prazerosa.

> [...] devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (Brasil, 1998, vol. 3, p. 15).

Desta forma, a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil se torna evidente quando observamos como as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades lúdicas ao estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação, além de aprimorar a capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe.

Para os autores Macedo; Petty e Passos (2007, p. 13-14), "o brincar é essencial para o desenvolvimento, pois é a principal atividade quando as crianças não estão ligadas às suas necessidades básicas." Brincar é envolvente, interessante, informativo, agradável e prazeroso, sendo considerada uma ação séria, pois brincar precisa de atenção e concentração.

De acordo com Cotonhoto; Rossetti e Missawa (2019), é observado uma diversidade de atividades lúdicas presentes na vida das crianças, em casa e na escola. Diferente de tempos passados, elas possuem acesso aos mais diferentes tipos de brincadeiras e jogos, desde os tradicionais até os com tecnologias mais avançadas.

O brincar cria um ambiente seguro onde as crianças podem expressar suas emoções, experimentar novos papéis sociais e desenvolver habilidades de comunicação. Portanto, compreender a importância dos aspectos lúdicos é fundamental para promover um desenvolvimento integral e equilibrado (Violada, 2011).

2.1 As Relevantes Contribuições da Ludicidade para o Desenvolvimento Infantil

O brincar estimula a criança ao facilitar seu desenvolvimento e aprendizagem. Influencia também na saúde mental e física ao exercitar ambos. Ressalta-se que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. "O desenvolvimento

do aspecto lúdico facilita o processo ensino- aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e colabora para uma boa saúde mental e física" (Salomão; Martini, 2007, p. 4).

Desta forma, o aprendizado compartilhado entre as crianças favorece a interação e a socialização. Por meio de brincadeiras de roda ou em dupla, elas aprendem a compartilhar, criam laços e estimulam a afetividade, que está amplamente interligada com elas e com a forma como se relacionam com o mundo ao seu redor, por promover um ambiente acolhedor e satisfatório, permitindo que cresçam e se desenvolvam plenamente de maneira saudável.

> As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral intelectual e motriz da criança (Negrine, 1994, p. 19).

A afetividade está interligada à relação da criança consigo mesma e com o mundo ao seu redor, sendo extremamente relevante para seu desenvolvimento pessoal e para suas relações sociais. Criar esses laços e saber como lidar com o mundo exterior são fundamentais. Ressalta-se que por meio da interação e da brincadeira, ela se desenvolve, aprende a criar laços e novas formas de interação consigo mesma e com o mundo.

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (Vygotsky ,1998, p. 35).

Considerando que o brincar é uma atividade essencial na infância, caracterizada pela interação entre imaginação, fantasia e realidade, afirma-se que este processo permite às crianças explorar novas possibilidades de interpretação, expressão e ação, além de construir relações sociais com outros sujeitos, sejam com seus pares ou adultos.

Partindo do ponto de vista psicológico, o brincar torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Brincando aprendem a resolver problemas, a lidar com emoções e a desenvolver a criatividade. A atividade lúdica proporciona um espaço seguro para experimentar diferentes papéis e situações, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da confiança.

No aspecto social, as brincadeiras facilitam a construção de vínculos e a aprendizagem de normas e valores sociais. Ao interagir com outras crianças e adultos desenvolvem habilidades de comunicação, cooperação e empatia. Essas interações são essenciais para a formação de uma identidade social e para a compreensão do mundo ao seu redor.

Nota-se que ao brincar as crianças absorvem e reproduzem elementos culturais, perpetuando tradições e costumes. Ao mesmo tempo, têm a oportunidade de reinterpretar e inovar, contribuindo para a dinâmica cultural de sua comunidade, analisando e valorizando o contexto onde convive. Neste sentido, os aspectos lúdicos proporcionam algo muito além de momentos divertidos ao tornar-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do ser.

2.2 Desenvolvimento Infantil: das Brincadeiras às Competências

O brincar estimula inúmeros aspectos da criança, facilitando seu desenvolvimento e aprendizagem. Influencia também na saúde mental e física ao exercitar ambos. Ressalta-se que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. "O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o processo ensino- aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e colabora para uma boa saúde mental e física" (Salomão; Martini, 2007, p. 4).

Desta forma, o aprendizado compartilhado entre as crianças favorece a interação e a socialização. Por meio de brincadeiras de roda ou em dupla, elas aprendem a compartilhar, criam laços e estimulam a afetividade, que está amplamente interligada com elas e com a forma como se relacionam com o mundo ao seu redor, por promover um ambiente acolhedor e satisfatório, permitindo que cresçam e se desenvolvam plenamente de maneira saudável. As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais e desenvolvam sua identidade.

No desenvolvimento motor, as atividades lúdicas são igualmente relevantes, pois as brincadeiras mostram que ações que envolvem movimento, como correr e pular, ajudam a desenvolver a coordenação motora grossa. Já atividades que exigem precisão, como desenhar e montar blocos, aprimoram a coordenação motora fina. Essas fortalecem o corpo e ajudam as crianças a controlar seus movimentos de forma eficaz.

Violada (2011, p. 07) reforça: "O jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender." Desta forma o lúdico pode auxiliar a criança a aprender mais ativa e com maior autonomia para criar relações importantes para seu desenvolvimento escolar e em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho."(Brasil, 2017, p. 8). Durante a aprendizagem da

criança, por meio de brincadeiras, ela irá adquirir competências para o longo da vida. Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são propostos no respectivo documento quando preconizam a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. “Assim, eles garantem condições em que as crianças aprendem ativamente e possibilitem desafios em que formam significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2017, p. 35)” .

Destaca-se que o brincar de diversas maneiras, em diferentes espaços, tempos e com parceiros deve estar no cotidiano da criança para que ela desperte e diversifique seu alcance à produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas experiências, dentre outros. (Brasil, 2017, p. 36)

Nota-se que o documento que antecedeu a BNCC (2017) os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) destacava:

> Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, vol. 3, p. 15).

Assim sendo, o movimento contribui não só para o desenvolvimento do corpo, mas também para ampliação das possibilidades de conhecimento da criança sobre emoções e sentimentos. Ao brincar de correr ou pular ela se desenvolve de grandes maneiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) exemplifica em seu Artigo. 29 a importância do desenvolvimento integral da criança “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Entretanto, a ludicidade não só contribui para o desenvolvimento infantil, mas também torna o aprendizado mais prazeroso e significativo. Huizinga (1955) aponta que o jogo é uma parte integral da cultura humana e, quando incorporado ao contexto educacional, pode transformar a maneira como as crianças percebem e se envolvem com o aprendizado. Ao valorizar o poder transformador da ludicidade, educadores e pais criam um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento saudáveis das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e documental como aporte teórico e empírica ao observarmos e analisarmos situações do nosso cotidiano, que

possibilitou o aprimoramento de ideias e descrição de algumas ações planejadas e desenvolvidas com estudantes com deficiência.

A magia da ludicidade vai além de simples momentos de diversão; ela é uma poderosa ferramenta no desenvolvimento integral das crianças. Este estudo mostra como as atividades lúdicas influenciam positivamente. Destaca-se ao longo da pesquisa que as brincadeiras, jogos e brinquedos são mais do que meros elementos de entretenimento, eles são essenciais para aprender habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras de forma natural e prazerosa.

Figura 1 - Crianças brincando de "dentro e fora"



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

As crianças estão utilizando os aspectos lúdicos em uma brincadeira nomeada "dentro e fora" onde um mediador pede para as crianças escolher um bambolê e uma cor e a partir desta etapa o mediador dá início falando as palavras dentro ou fora na qual a criança tem que escutar a palavra e se for dentro pular para dentro do bambolê ou permanecer fora se a palavra for fora. Desta forma a criança utiliza da concentração da mobilidade e coordenação nesta brincadeira de forma muito divertida.

Figura 2 - Crianças brincando com um quebra-cabeça gigante



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Neste momento, as crianças estão pintando partes de um quebra-cabeça gigante no qual precisa da participação coletiva para pintura e formação da imagem, auxiliando na concentração, agilidade, empatia, trabalho em equipe e coordenação motora, desenvolvendo assim habilidades importantes para a vida toda.

Figura 3 - Crianças dançando em um pátio durante o intervalo de recreação



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

As crianças, do primeiro ano do ensino fundamental, dançam durante o intervalo de

recreação. Com o auxílio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) foi utilizado um projetor, tela retrátil para projeção e foram projetados, por meio da plataforma YouTube, vídeos de Just Dance, Fitdance e videoclips. Pode-se analisar que, além da sala de aula, a ludicidade e brincadeiras podem estar presente em diferentes tempos, momentos, e espaços do ambiente escolar.

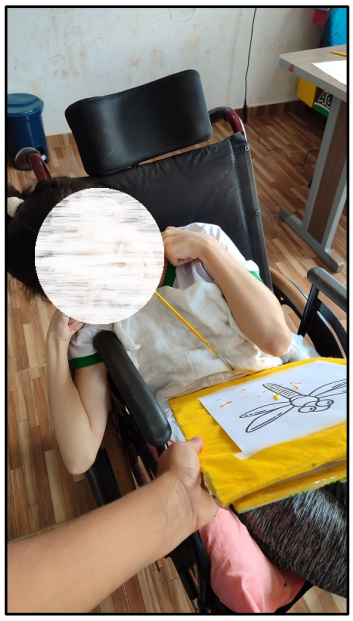
Figura 4 - Plantação de boldo



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

As crianças, entre três e quatro anos, estão fazendo vasos e a plantação de boldo, inspirados no livro “Moleque” de Carmen Lucia Campos. Essa atividade, de um Centro de Educação Infantil (CEI), tem a finalidade de ser exposta em uma amostra cultural que aborda sobre a cultura antiracista. Ressaltando, o boldo é uma planta africana.

Figura 5 - Pintura com a boca



Fonte: Acervo pessoal do pessoal do pesquisador (2024).

A estudante cadeirante, com mobilidade reduzida em seus membros superiores, está participando de uma atividade onde recria uma pintura do artista maranhense Lucas Luciano utilizando o pincel em sua boca, podendo assim participar da atividade proposta.

Figura 6- Pintura com os pés



Fonte: Acervo pessoal do pessoal do pesquisador (2024).

Os estudantes estão sentados fazendo uso de seus pés recriando uma arte do artista maranhense Lucas Luciano, alguns com mobilidade reduzida e outros não, com intuito de participar ativamente e desenvolver suas habilidades motoras, empatia e concentração.

Figura 7 - Jogo do Pula Pirata

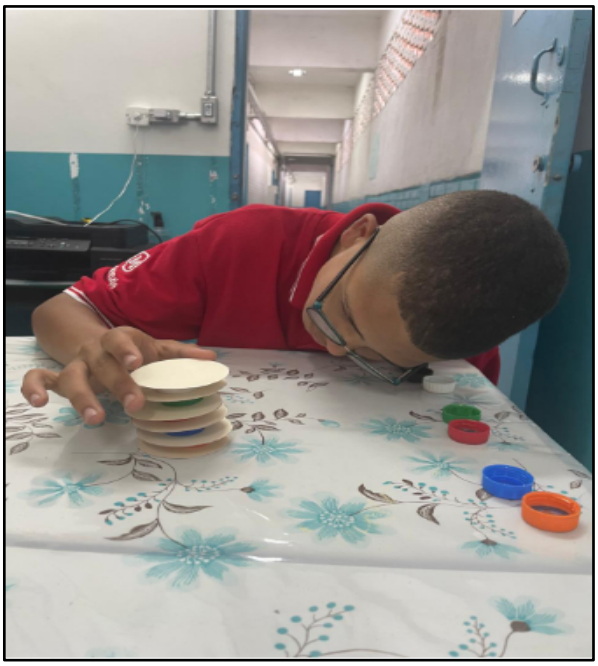


Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Os dois estudantes envolvidos na atividade são elegíveis e realizam acompanhamento na sala de recursos, o jogo “Pula Pirata” auxilia no desenvolvimento cognitivo e coordenação motora dos estudantes, raciocínio estratégico e interação com outro estudante através da competitividade possibilitando o convívio com o outro, aprendendo a respeitar regras e mantendo a socialização entre os jogadores.

Quando o docente oferece um jogo, brinquedo ou promove brincadeiras, espera-se que ele passe a assumir duas funções: a função lúdica e/ou a função educativa, já que propicia diversão e completa o indivíduo em seus conhecimentos e sua apreensão de mundo (Kishimoto, 2017).

Figura 8 - Atividade adaptada para estudante elegível



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

O estudante está realizando atividade adaptada para desenvolver a concentração, equilíbrio e coordenação motora, de forma lúdica auxiliará o desenvolvimento em outros componentes curriculares. Essas atividades, projetadas de forma lúdica, não apenas tornam o processo de aprendizado mais agradável e motivador, mas também desempenham um papel essencial no desenvolvimento holístico da criança.

Ao participar dessas atividades, o estudante aprimora habilidades motoras finas e grossas, essenciais para tarefas diárias e para a participação em outras áreas do conhecimento. Além disso, essas atividades promovem o envolvimento ativo, tornando o aprendizado mais efetivo e duradouro.

Figura 09 - Jogo da memória



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

O jogo da memória no contexto escolar tem como objetivo desenvolver a concentração dos estudantes, memória visual. Sendo trabalhado com estudantes elegíveis na sala de recursos.

A discussão nesse contexto evidenciará questões específicas ou amplas percebidas a partir da pesquisa realizada. Os resultados da pesquisa revelam que, por meio da ludicidade, as crianças não só se divertem, mas também adquirem habilidades relevantes para a vida. Elas aprendem a resolver problemas, a trabalhar em equipe, a expressar suas emoções, melhoram sua concentração e a coordenação motora. Além disso, a ludicidade cria um ambiente acolhedor e estimulante, que incentiva a interação e a socialização, ambos cruciais para um desenvolvimento saudável.

Nas discussões, abordamos como diferentes tipos de brincadeiras contribuem para desenvolver competências específicas. A pesquisa também destaca a importância de um ambiente educacional que valorize e incentive atividades lúdicas, reconhecendo seu incrível potencial transformador na formação das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, consideramos as brincadeiras apresentadas nos resultados e discussões como relevantes aspectos para compreender a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, desde as brincadeiras até as competências e habilidades. É relevante observar que as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos motor,

cognitivo, afetivo e social, os quais trazem inúmeros benefícios para a fase escolar.

A valorização de um ambiente escolar que reconheça a veracidade do brincar para desenvolver futuras habilidades em diversos aspectos da criança é importantíssimo no início da vida educacional, pois o lúdico é uma ferramenta de mediação nesse processo de aprendizagem. Por este motivo as instituições de ensino devem proporcionar o processo ensino-aprendizagem de maneira criativa e lúdica, garantindo assim o direito a uma educação de qualidade e o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, é fundamental que pais, professores e a comunidade em geral reconheçam a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e incentivem sua aplicação em diversos contextos. A combinação de teoria e prática, sustentada por pesquisas bibliográficas e empíricas, evidencia os benefícios dessa abordagem, proporcionando uma base sólida para políticas educacionais e práticas pedagógicas. Portanto, ao valorizar e implementar a ludicidade no processo educativo, estamos não apenas enriquecendo a experiência de aprendizagem das crianças, mas também contribuindo para a formação de indivíduos mais completos, capazes e felizes.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BITTENCOURT, Glaucimar Rodrigues; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na alfabetização**. Belém/PA, 2002.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso> acessos em 08 dez. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1955.

KISHIMOTO, T, M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** . 14a ed.. Cortez. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas.** 39 a 45 p. Série Ideias n. 7. São Paulo: FDE, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Editora Exemplo, 2024.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf.> Acesso em: 20 de set. 2024.

SANTOS, Juliana Elpídio dos; JESUS, Naiane Gonçalves de. (2018). **As brincadeiras como prática pedagógica na Educação infantil:** uma proposta de integração. 2018. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) -SÃO MATEUS –ES, 2018. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/238 . Acesso em: 25 de set. de 2024.

SOUZA, Edison Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. Revista Motrivivência. v. 8 , n. 9, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5856.> Acesso em: 23 de outubro de 2024

VIOLADA, Rosiane. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**. 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/simoneeverton3/brincadeiras-e-jogos-na-educao-infantil> Acesso em 25 de outubro de 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE NO AEE

SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND INCLUSIVE EDUCATION: REFLECTIONS ON MULTIPLE CHILDHOODS AND TEACHING PRACTICE IN AEE

Thuane Santos Valverde Magalhães[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este texto origina-se dos diálogos realizados no GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ) e, situa momentos, espaços/tempos e questões em que a Sociologia da Infância se consolida como um campo de estudo voltado para as crianças e suas múltiplas infâncias. Pretende-se, ainda, definir a investigação sociológica como um resultado de reflexões que abordam a criança e a infância em um contexto ampliado de relações sociais, analisando aspectos fundamentais para o estudo sociológico e para a interpretação da vida e do mundo, bem como situar o contexto da educação especial inclusiva. Nesse sentido, o texto é de abordagem qualitativa, com base teórica na sociologia da infância e, para tecer o diálogo, apresenta uma entrevista semi estruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP. Dessa forma, o resultado evidencia que, a sociologia da infância se preocupa em estudar a infância e a criança, bem como se preocupa com a realidade da sociedade, ou seja, as respostas das professoras entrevistadas, estão no caminho. Portanto, não é interesse desse texto culpabilizar as professoras de respostas sem referências, e sem um conhecimento amplo da criança e sua/s infância/s, mas de apontar que, há uma necessidade de maior debruçamento em estudos, que valorize a cultura, o interesse, a escuta e as narrativas das crianças, e das crianças com deficiência de forma mais aparente.
Palavras-chave: Criança/Infância. Sociologia da Infância. Diálogo. Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

This text originates from dialogues held at GEPCI (Child and Childhood Studies and Research Group – UFMS/CPAQ) and locates moments, spaces/times and issues in which the Sociology of Childhood is consolidated as a field of study focused on the children and their multiple childhoods. It is also intended to define sociological investigation as a result of reflections that address children and childhood in an expanded context of social relations, analyzing fundamental aspects for sociological study and the interpretation of life and the world, as well

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. thuanevalvderde@gmail.com
[2] Professora efetiva na UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ. janaina.maia@ufms.br

as situating the context of inclusive special education. In this sense, the text has a qualitative approach, with a theoretical basis in the sociology of childhood and, to weave the dialogue, it presents a semi-structured interview with five teachers who work in the Specialized Educational Service (AEE), in the city of Osasco-SP. Thus, the result shows that the sociology of childhood is concerned with studying childhood and children, as well as being concerned with the reality of society, that is, the responses of the teachers interviewed, are on the way. Therefore, it is not in the interest of this text to blame teachers for answers without references, and without extensive knowledge of the child and their childhood/s, but to point out that there is a need for greater focus on studies, which value culture, the interest, listening and narratives of children, and of children with disabilities in a more apparent way.
Keywords: Child/Childhood. Sociology of Childhood. Dialogue. Inclusive Special Education.

1. INTRODUÇÃO

> [...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância (Sarmento, 2011, p. 27).

Sarmento (2011), neste excerto, aponta que, estudar as crianças hoje, tem um início no campo teórico da Sociologia da Infância, ilustrando que elas são atores sociais de direito e têm, em suas infâncias, questões geracionais importantes para a compreensão de suas vozes e ações. Assim, neste texto, que parte dos diálogos realizados no GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas Criança e Infância – UFMS/CPAQ), aponta momentos, espaços/tempos e questões em que a Sociologia da Infância se consolida como um campo de estudo voltado para as crianças e suas múltiplas infâncias. Pretende-se, ainda, definir a investigação sociológica como um resultado de reflexões que abordam a criança e a infância em um contexto ampliado de relações sociais, analisando aspectos fundamentais para o estudo sociológico e para a interpretação da vida e do mundo, bem como situar o contexto da educação especial inclusiva. Nesse sentido, o texto é de abordagem qualitativa, com base teórica na sociologia da infância e, para tecer o diálogo, apresenta uma entrevista semi estruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP.

Na contemporaneidade muitas pesquisas sobre a área da infância e da(s) criança(s), surgem como uma avalanche e, há, nessa constante, longas-metragens, sites, vídeos, documentários, filmes, exposições de fotografias, estudos e muitas publicações sobre o movimento da criança e possíveis infâncias vividas por elas.

Percebe-se muitos atores e segmentos sociais, os quais, a partir de estudos, interesses específicos, informações e conhecimentos disponíveis, têm colocado esse tema como fundamental e prioridade, e, aqui, junto ao estudo das crianças e suas infâncias, marcamos como

ponto alto, o diálogo, por meio de uma entrevista semiestruturada com cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para tanto, o texto se divide em três partes, sendo estas a primeira tecendo concepções de criança e infância ao longo do tempo, a segunda, entrelaçando as crianças com deficiência e inclusão e, por último apresentamos o diálogo decorrido com cinco professoras do AEE. Dessa forma, tem-se na sociologia da infância a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nessa área de pesquisa, a qual ilustra diferentes pensamentos e abordagens, no que se refere ao entendimento do processo de socialização, e nos modos de considerar as crianças e a(s) sua(s) infância(s).

E, nesse viés, deixa-se de lado os paradigmas tradicionais de socialização e estimulamos a compreensão da criança, a qual ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; "em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil" (Sarmento, 2004, p. 20).

2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao realizar uma pesquisa sobre as diferentes concepções de criança e infância ao longo da história da humanidade, iremos nos deparar com ideias que contrastam profundamente com as atuais. De acordo com alguns estudiosos como Philippe Ariès (1986), criança era considerada um adulto em miniatura, em escala reduzida. "A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no seu tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (Ariès, 1986, p. 14). Já a infância seria: período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade, porque não tinha as mesmas compreensões que um adulto. Para Ariès, a infância era inexistente antes do século XVI. A infância era vista como um período de imaturidade, de transição, ultrapassado, um período de imperfeição e crescimento, e a criança, como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento (Campos e Ramos, 2018).

Segundo o dicionário Michaelis[3] (2015), criança significa: "1. Ser humano no período da infância; menino ou menina. "2. Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é

[3] IN: Michaelis, Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/ Acesso em: 02/10/2024.

jovem", e infância seria: "1. Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice." Já no Dicionário online[4] (2009), temos criança: "Quem está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade; menino, menina. Pessoa muito jovem; quem não atingiu a idade adulta. E infância seria: "Período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência."

Encontramos diversos textos, poemas, quadros, canções, que retratam a criança e a infância com o sentido de incompletude, de falta. Rubem Alves escreveu: "até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. [...] É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil." Muito se aproxima das ideias de crianças da idade média, em que as noções de tempo, espaço e existências humanas eram distintas da modernidade (Delgado e Müller, 2004). As crianças exerciam funções de adultos, trabalhavam, ajudavam nos serviços e tarefas do dia a dia. Durante a revolução industrial, muitas crianças eram empregadas em fábricas e minas. Na Europa, a mortalidade infantil era significativa. Quando morriam, logo eram substituídas pelo nascimento de outras crianças, e isso era naturalizado (Abreu e Martinez, 1997).

Com o grande número de crianças abandonadas nas ruas, como no Rio de Janeiro e na Europa, houve a necessidade de moralizar os costumes, confinar e regular a população para que não houvesse revoltas. Isso provocou o surgimento do sentimento de infância em vários países, inclusive no Brasil (Delgado e Müller, 2004). Jean-Jacques Rousseau, em 1762, já argumentava que a infância tinha um valor em si mesma, que deveria ser protegida e nutrida. Com isso, houve o surgimento de movimentos reformistas para restringir o trabalho infantil e posteriormente, garantir as leis de proteção à criança e à infância.

O sentimento de infância e as preocupações dos adultos sobre as crianças, começaram a surgir com a modernidade. Foi um longo processo histórico até a sociedade valorizar a criança e a infância. Embora essa mudança tenha ocorrido com o passar dos séculos, a infância não possuía um caráter universal, pois dependia do gênero, da classe e da raça, uma vez que nem toda criança tinha a mesma condição social, cultural e econômica para viver a infância (Delgado, 2003).

> A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadores/as da infância, também não estamos isentos do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de

[4] IN: Dicio - Dicionário online de Português, 2009. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ Acesso em: 02/10/2024.

> forma preconceituosa [...]. É preciso aprofundar que crianças são essas [...] (Delgado, 2003, p. 4).

Assim como Delgado (2003), Sarmento (2005) também considera a infância uma construção social, um processo de longa duração que além de tenso e contraditório, não se esgotou. Para ele, o processo de construção da infância é atualizado nas práticas sociais, na interação entre crianças e crianças e adultos, e que fatores como relações econômicas e variações demográficas, impactam esse processo. Dessa forma, esse processo é assíncrono, ou seja, não transcorre sempre no mesmo sentido, e é diferente em cada momento. Para exemplificar a assincronia do processo, Sarmento (2005) traz à tona reflexões sobre o quanto a introdução da informática, de jogo e vídeos alterou os tipos de brinquedos, o espaço tempo lúdico, gerando novas linguagens que precisam ser consideradas no momento da análise das relações das crianças, que são totalmente distintas das gerações anteriores, e possivelmente, das gerações futuras. Isso demonstra a pluralidade da infância e suas constantes modificações.

É por enxergarmos essa pluralidade que nos deparamos com autores que defendem o conceito de infância como categoria plural, ou seja, "infâncias", que são construídas para e pelas crianças. Prout (1987), foi o primeiro a defender que não existe uma única infância, que são formadas pela articulação de diversos e complexos sistemas sociais, culturais e econômicos. A infância é uma construção social, logo, para compreendermos as crianças, é necessário analisar a forma que essas crianças são vistas na sociedade em questão (Silva e Maia, 2023).

Embora as crianças sempre existiram, suas características e noções mudaram muito ao longo do tempo, em detrimento dos novos campos de estudos da sociologia, que trouxeram à tona a construção da infância. Até meados da década de 80, a infância era ignorada pela sociologia. A partir do surgimento da Sociologia da Infância, foram rompidos os paradigmas tradicionais e um novo campo de pesquisa possibilitou um olhar para a perspectiva da criança sobre o mundo. A infância passou a ser uma construção social (Abramowicz, 2013). E assim, a visão de criança e infância como uma fase negligenciada e utilitária, passou a ser um período crucial para o desenvolvimento humano, como veremos nos próximos tópicos.

3. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, A/S CRIANÇA/S E SUA/S INFÂNCIA/S: A criança com deficiência e o aporte teórico em questão

Como vimos, com os estudos da Sociologia da Infância, surgiram os direitos das crianças, a visão de infância e/ou infâncias. Para início de conversa, faz-se necessário trazer brevemente, a importância da sociologia para a educação. Sociólogos como Émile Durkheim,

Karl Marx, Florestan Fernandes (1947), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), mesmo que de forma indireta, contribuíram com as mudanças e compreensões da educação.

Florestan Fernandes (1979) foi o estudioso que inaugurou a sociologia crítica no Brasil. Seus estudos marcam o início de uma nova época da história da sociologia brasileira, que permite conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro (Ianni, 1996), porque sua produção intelectual é caracterizada por um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento. Os fundamentos lógicos e históricos da explicação sociológica são influenciados por uma perspectiva crítica, com três matrizes clássicas, que influenciaram o século XX, de Durkheim (método funcionalista ou objetivo), de Weber (método compreensível) e de Marx (dialético).

A sociologia de Florestan Fernandes sintetiza as contribuições desses autores, além de trazer reflexões que eram pouco – ou quase nada – consideradas, compreendendo teoria e história para a construção de uma sociologia crítica (Ianni, 1996).

Embora Florestan Fernandes não tenha pesquisado e escrito sobre a Sociologia da Infância diretamente, suas análises contribuíram para compreensão da infância a partir de uma perspectiva estrutural e crítica. Seu trabalho, realizado na década de 40, denominado *As "Trocinhas" do Bom Retiro*, representa uma abordagem única para a época, que contribuiu para o reconhecimento da criança como agente de socialização. Ele retrata elementos das culturas infantis, entendendo a criança como participante ativo da vida social (Quinteiro, 2002). Seu trabalho é um registro das culturas infantis, captadas por observações sobre grupos de crianças que moravam nos bairros operários da cidade de São Paulo, que após a escola, se reuniram nas ruas para brincar.

Florestan Fernandes (1979) conseguiu registrar como se realizava o processo de socialização das crianças, suas práticas sociais, ou seja, suas culturas infantis. Seu modo de focalizar a criança na sua investigação, privilegia não somente os pesquisadores da criança e da infância, mas toda a educação básica brasileira (Quinteiro, 2002).

Um autor muito importante para os estudos da criança, infância e a Sociologia da Infância é Manoel Sarmento (1997, 2004, 2005, 2008, 2011). Um pesquisador português que dedicou seus trabalhos ao estudo das culturas infantis. É um dos principais autores atuais que se esforça para divulgar a infância a partir da ideia de que ela é uma construção histórica e social, e não um conceito relacionado à imaturidade biológica. Sarmento desperta a sensibilidade pelas culturas da infância, pela escuta dos pontos de vista das crianças e pelo reconhecimento e expressão de seu protagonismo nas pesquisas e na sociedade em geral

(Delgado, 2003). Para o autor, culturas infantis são os modos de significação do mundo e as ações intencionais realizadas pelas crianças, que se diferenciam das dos adultos.

As crianças produzem cultura em interação com seus pares e com os adultos e compreender esse conceito implica na educação, pois significa que suas culturas também fazem parte dos currículos, e que as crianças são capazes de modificar as práticas pedagógicas (Sarmento, 2004). Considerá-las como atores sociais de direitos, "implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças, isto é, em cultura" (Sarmento e Pinto, 1997, apud Silva e Maia, 2023). Os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da construção das culturas infantis, pois promovem a troca de experiências, o conhecimento, o desenvolvimento da imaginação e criação (Vigotski, 2014) e a apropriação de culturas.

Todas as crianças produzem cultura. E aqui, vale ressaltar, o aprofundamento sobre as crianças com deficiência que faremos neste artigo, que mais do que nunca, rompem com representações hegemônicas. Nesta perspectiva, Vigotski (1991 e 1995), por meio da teoria histórico-cultural, muito contribuiu para a compreensão da criança com deficiência e seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela teoria histórico-cultural, é possível obter uma visão de interdependência das possibilidades da criança e da responsabilidade do meio social para com a educação desse indivíduo. Ou seja, não se pode partir de uma visão estereotipada e estigmática da criança com deficiência.

A deficiência não pode vir antes da criança e de sua infância. Historicamente, "a representação dessa criança [...] é denominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança, com suas particularidades eventuais" (Plaisance, 2005, p. 405). Plaisance (2005) também relata que destacar o indivíduo enquanto indivíduo é uma abordagem moderna e que não se limita apenas às crianças com deficiência. Essa abordagem contrasta com as representações tradicionais, nas quais crianças com algum tipo de deficiência eram vistas como uma massa indistinta, somente identificada pelo fato de ser deficiente, em detrimento de sua individualidade.

Quando Vigotski (1995) mencionou sua teoria, ele propôs que o conhecimento não se constrói de forma individual. O conhecimento se constrói a partir da relação por meio da mediação dos outros, dos objetos e dos signos, e que há uma relação do aspecto biológico e social. Apostando na capacidade de humanização do ser humano mesmo que este possua deficiência. Isso implica afirmar que o desenvolvimento da criança com deficiência é distinto

apenas do ponto de vista qualitativo, ou seja, mediacional, mas as leis gerais são as mesmas. (Costa, *et al*., 2021).

Para além dessa mera constituição biológica, a infância é uma construção histórica (Sarmento, 2005). Histórica porque continua em processo de construção. Possui perspectivas de gerações distintas, que são moldadas por fatores internos e externos, e que nem sempre se desenvolvem na mesma direção, provocando assim, muitas mudanças.

O conceito de geração, para Sarmento (2005), é importante por ser considerado uma categoria estrutural, um conceito relacional, que necessita ponderar os efeitos de classe, gênero, raça e posições sociais. Nesse sentido, a ideia de geração traz à tona a importância de compreender que a infância não é considerada uma idade de transição e, as crianças são atores sociais competentes (Sarmento, 2005, p. 367). Compreender as particularidades geracionais, cruzadas com as categorias sociais, possibilita enxergarmos as crianças para além de suas características relacionadas à deficiência (Oliveira e Souza, 2022). Assim,

> [...] ser criança e, ser deficiente reflete uma especificidade que deve ser analisada levando em consideração os aspectos presentes que diferenciam a infância dessa criança, já que falamos em infâncias e não em infância, sendo a deficiência mais um elemento a ser somado a estes aspectos que contribuem para que a criança tenha uma condição de infância diferenciada (Victor, Machado, *et al.*, 2012, p. 148).

Para Vigotski (1991 e 1995), o ambiente e a criança se transformam constantemente, e é por isso que não se pode determinar um padrão universal para o desenvolvimento, já que há uma relação entre o tempo, o meio e o biológico (Victor, Machado, *et al.*, 2012). Vigotski muito contribuiu com os estudos do desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência, a defectologia. Para ele, a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que a típica, elas se desenvolvem de forma diferente. Vigotski reconhecia a possibilidade de desenvolvimento humano, mesmo em condições atípicas (Victor, Machado, *et al.*, 2012).

> De modo a conhecer a criança, Vigotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante o exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise meticulosa, profunda. Primeiro, realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhes por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores que, em geral, identificavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesma. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhes várias tarefas, e fazendo-lhes perguntas (Barroco, 2007, p. 210).

De acordo com Barroco, Vigotski foi um dos primeiros autores que escreveu sobre a Educação Especial, unindo a teoria à prática. Vigotski defendia a constituição do ser humano de acordo com condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular. Ele

acreditava no desenvolvimento e no potencial da criança com deficiência, para além dos aspectos deterministas biológicos.

A concepção de deficiência, de acordo com Barroco (2007) é notada quando a criança não consegue desenvolver as habilidades esperadas à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. É considerada uma condição, e não uma doença. Se na história da sociedade, a criança "neurotípica" foi por muito tempo invisível, a criança com deficiência era, por vezes em algumas sociedades, aniquilada, segregada e desconsiderada. De acordo com a autora, havia uma tendência de negar ou ignorar a existência das pessoas com deficiência, e eram consideradas como não educáveis.

Segundo Oliveira (2007) o lugar da criança e o da criança com deficiência na sociedade foi determinado por ideias de futilidade e inferioridade, o peculiar e o singular. Marcada por visões estereotipadas e preconceituosas, que consideravam um modelo de "normalidade", onde a criança com deficiência não se encaixaria. Os estudos nos apontam que as concepções de deficiência desdobram em ideias maniqueístas, um dualismo entre o bem e o mal. Para Oliveira (2007), assim como a construção do conceito de criança e infância, a deficiência também se constituiu a partir de diversos contextos culturais e sociais. A dificuldade de aceitar e conviver com a diferença sempre existiram. "A infância da pessoa com deficiência morria antes mesmo de poder trazer seu caráter infantil" (Vitor Machado, *et al*. 2012, p. 141).

Quando Vigotski escreve sobre a defectologia, ele considera que "todo defeito cria estímulo para a compensação" (Barroco, 2007, p. 223). E essa compensação não é a substituição do plano biológico, ou seja, das funções ou órgãos comprometidos, mas sim de introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações. Compensações essas que são processos a serem construídos e desenvolvidos.

Com os pressupostos da sociologia da infância, surge a possibilidade de se construir outras concepções sobre a criança com deficiência. Pois, a "sociologia da infância é, por toda a sua busca, inclusiva, interdisciplinar, e compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural" (Oliveira e Souza, 2022, p. 149).

Por meio das possibilidades encontradas com a sociologia da infância, enxergar a criança - seja ela com deficiência ou não - como atores sociais, de direitos, que produzem cultura, com escuta e voz ativa, oportuniza o seu protagonismo. De acordo com Wanderley et al. (2022), quando a criança é estimulada na sua autonomia, tem a iniciativa de ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Assegurar a autonomia, possibilita que a criança resolva suas próprias ações (Wanderley, et al., 2022).

4. UM DIÁLOGO COM DOCENTES DO AEE: a coleta de dados e os resultados dos estudos apresentados

> Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais (SARMENTO, 1997).

Sarmento (1997), neste excerto, aponta que considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Dessa forma, essas culturas fazem parte dos mundos de vida das crianças, e esses mundos se caracterizam pela heterogeneidade. Assim, há a possibilidade de se ter em mente que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças. Portanto, considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica.

Nesse viés, as crianças com deficiência, a pluralidade é ainda mais evidente, uma vez que, para além dos sistemas de valores, das crenças e representações sociais, há também que se considerar a deficiência, não como uma visão estereotipada e estigmatizada, mas como forma de ponderar que em alguns casos a mediação, com o meio e os demais indivíduos, têm a possibilidade de ser ainda mais estimulada. Isso reforça que "a mediação adequada e os recursos apropriados utilizados com a criança com deficiência [...], impactam diretamente sua trajetória desenvolvimental" (Costa, *et al*. 2021, p. 3). Pela visão da sociologia da infância, a criança com deficiência também apresenta capacidade de ser produtora de cultura.

Utilizou-se nesta pesquisa as ideias de metodologia na abordagem qualitativa, que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Conforme destacam Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa representa uma atividade de interesse tanto imediato quanto duradouro. A abordagem qualitativa busca compreender a complexidade dos fenômenos, explorando fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (Lüdke e André, 1986, p. 34). Uma entrevista semiestruturada não é aplicada de forma rígida, e permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações. As pesquisas em educação, atualmente seguem uma estrutura mais livre, com uma abordagem mais flexível.

A entrevista foi o instrumento utilizado para a identificação das concepções de criança, infância e protagonismo e participação infantil das professoras. Possui uma relação de interação, proporcionando uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986). Recorremos à entrevista por pensarmos, junto com Mazzotti (2004, p. 168), que "a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de questionários, explorando-os em profundidade".

A coleta de dados consistiu em uma entrevista contendo cinco perguntas, realizadas de forma presencial, em que as respostas foram gravadas em áudio e foram transcritas. Os sujeitos da pesquisa são cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), do município de Osasco-SP, cidade em que a pesquisadora reside. Como mencionado, as perguntas têm como objetivo identificar as concepções das professoras com o tema de pesquisa, para que assim pudéssemos identificar se a noção de criança, infância e a importância do protagonismo infantil mudaram com o avanço dos estudos da Sociologia da Infância.

Para tanto, as perguntas foram inicialmente organizadas em uma sequência predefinida. No entanto, durante os diálogos com cada professora, algumas adaptações foram realizadas, dado que a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os nomes das professoras entrevistadas foram preservados, e cada participante foi identificada pelas iniciais de seus respectivos nomes, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas.

As perguntas elaboradas foram:

1- O que é infância?

2- O que é criança?

3- O que é protagonismo e participação infantil?

4- De que forma as crianças com deficiência participam/ são protagonistas no AEE?

5- As crianças com deficiência têm oportunidade de serem protagonistas na instituição escolar em que você leciona?

Para conferir cientificidade ao texto e valorizá-lo, apresentaremos, a seguir, a entrevista de forma que a compreensão facilite a conexão entre as reflexões desenvolvidas e o diálogo com os autores selecionados ao longo da escrita.

A primeira professora participante, A., respondeu sobre o que é infância, de forma ampla:

A: *"A infância é a parte mais importante da nossa vida. É a base de toda nossa construção, do nosso dia a dia, do nosso futuro, é a base. É primordial.*

O que se percebe é que, ainda se tem a concepção de futuro, bem diferente do que se propõe a abordagem teórica da sociologia da infância, e, em relação ao ser criança, ela responde:

A: *"Criança, é viver sua faixa etária, de acordo com tudo aquilo que a gente acredita. O que mais... ah, é viver o ser criança, é passar etapas, brincar, crescer enquanto criança, pra que no futuro se torne um adulto, mas aquela criança lá no fundo, que tem sensibilidade, criatividade, curiosidade. É isso."*

Na sequência, da entrevista, perguntamos a ela, qual o seu entendimento em relação ao protagonismo e participação infantil, ela ilustra, sem base teórica, mas aponta a criança ser 'dono de sua história de vida':

A: *"Eu acho que é você ser dono da sua história……*

A quarta pergunta, foi apontar a criança com deficiência, se elas participam do AEE e, e, a professora A, diz:

A: *"Eu acredito que a participação deles enquanto criança atípica é primordial. Acredito que se eles conseguissem vir sozinhos, não esperariam a família. Mas como tem a dependência da família, torna um pouco mais difícil. Mas, diante de cada construção, cada alcance, cada vitória que eles conseguem, é superar os limites, eu acho que é o que vale a pena. Para mim é primordial essa participação no AEE. E pra nós também quanto professores. Às vezes a gente olha assim, o distante, tá tão longe de mim. Mas quando você está trabalhando a criança e tem essa devolutiva, acredito que ela vale mais que qualquer coisa. Não tem salário que pague. Nós acabamos sendo, na minha visão, luz para eles, como eles também são o poste para nós."*

A partir desta resposta, indagamos se ela consegue ver um pouco de protagonismo no AEE e, ela ilustrou:

A: *"Sim! Vejo sim. Fica às vezes limitado. Mas é o nosso olhar, que às vezes quem está no contexto familiar, familiar mesmo ou escolar, às vezes não vê, porque enxerga primeiro a deficiência, não olha a criança. Então acredito que nós enquanto professores do AEE, temos essa sensibilidade, esse olhar diferente, e aí nós conseguimos ver essa criança."*

E, para finalizar com a primeira professora, a entrevista, pontuamos em relação a escola em que ela atua, se as crianças têm a oportunidade de serem protagonistas? Tal qual, responde:

A: *"Algumas, algumas. É muito difícil porque é ter esse olhar, esse professor, essa escola. A diferença do ver e olhar. Então é raro. alguns tem, mas é raro.*

A segunda participante, identificada como E, diferentemente da primeira, responde:

E: *"Eu acho que a infância é uma fase em que a criança está conhecendo. É a fase da descoberta, do conhecimento. É a fase do explorar. É a fase em que tudo é novo, tudo é divertido, e é importante explorar essa novidade. Tudo é mágico, até as coisas mais simples elas podem ser mágicas. Acho que a infância é isso, é a descoberta de tudo."*

Em sua resposta, a professora romantiza a infância, sem trazer a realidade de que a infância é uma categoria geracional, apontada em nossa pesquisa pelos autores da Sociologia da Infância e, assim, para criança, ela responde:

E: *"Criança... aí, criança para mim é justamente esse ser em desenvolvimento. É esse ser que tá descobrindo, é esse ser que tá aprendendo, é esse ser que tá explorando o mundo. Que a gente tem que tomar muito cuidado, e proteger, porque justamente, por estar explorando o mundo, ele pode explorar coisas indevidas, então nós quanto professores, mediadores, temos que tomar muito cuidado, e tenta levar eles sempre para o melhor caminho, para as coisas que realmente vão fazer a diferença na vida deles. Então criança é esse ser que tá aprendendo."*

Em sua resposta, E, evidencia um pouco da atualidade e, anuncia que criança, é um ser em desenvolvimento, mas para a terceira pergunta em relação ao protagonismo e participação infantil, ela diz:

E: *"Eu acredito que o protagonismo é quando a criança, é.... no caso protagonismo infantil né?! É... a criança, ser protagonista do aprendizado dela, da história dela. Não apenas ela ficar lá sentadinha recebendo informação. É ela buscar essa aprendizagem, é ela explorar, é.... ela conhecer pelos meios, de experiências. Ela explora as coisas. Não só ouvindo e aprendendo por osmose, é ela explorando mesmo."*

Percebemos que, não há na concepção dela, o protagonismo nas narrativas das crianças e, quando perguntamos sobre o protagonismo e participação das crianças no AEE e se elas conseguem ser protagonistas, ilustra:

E: *"Sempre. Sempre com certeza. Na verdade, principalmente eles, porque eu acho que eles, ainda mais que todas as outras, precisam dessa experiência. Precisam fazer, precisam, é.... ser protagonistas dessa aprendizagem para eles aprenderem melhor. É, então sim, é totalmente possível, independente da idade deles, os bem pequenininhos, até os maiores, eles podem sim ser protagonistas do aprendizado deles sempre."*

Na sequência, por conta da resposta, foi solicitado que ela respondesse como é proporcionado às crianças serem protagonistas, assim, ela narrou:

E: *"Eu tento sempre desenvolver atividades que eu sei que tá dentro do campo que eles, que eles, mais ou menos conhecem, porém sempre um passinho que ainda tem que ser*

explorado. Então é uma coisa que eles vão conseguir mais ou menos fazer, mas eles precisam de uma habilidade a mais que eles estão desenvolvendo ali. É... procuro respeitar o tempo deles, então se naquele momento ele não quer fazer, não é o momento para ele, eu vou respeitar, vou esperar até que seja esse momento. Ahn.... vou tentar procurar sempre um campo que ele gosta, então assuntos de interesse, e dentro do assunto de interesse tentar explorar a habilidade que eu quero. Então sempre pensando na criança, o tempo todo."

Na finalização da entrevista com, E, perguntamos se as crianças com deficiência são protagonistas e participantes na instituição escolar que atua, ela nos apresenta:

E: *"Não! Muito sinceramente, não. Pelo menos na maioria das salas que eu vejo, da minha experiência individual que eu vejo, como observo aqui. Na maioria das salas eu percebo que elas ficam no canto da sala, é...não tem, mesmo tendo que fazer o PEI, que é o planejamento individual do aluno, fica no papel, porque na verdade na prática não tem, não tem esse olhar direcionado para a criança. Então no máximo a professora dá uma folhinha e pede para ela pintar. Não tem esse olhar, não tem atividades pensadas realmente para elas, não deixa a criança explorar aquele ambiente, falar. Então não. Não tô dizendo todas, mas minha experiência aqui, muitas não têm. Algumas fazem atividades bacanas, mas a maioria infelizmente ainda não."*

Percebemos, nesta resposta, o quanto as crianças não estão em evidência e, o quanto ainda se tem o afastamento delas nas atividades e, na participação da construção do espaço destinado a elas.

Quanto mais, a linha temporal da entrevista avança, vamos buscando suporte para entender, a não adesão à Sociologia da Infância como aporte teórico e, de possibilidades de ampliação na consideração da criança como ator social e uma infância geracional, em que, ser protagonista de suas vidas e, ser produtora de cultura, ainda carece nas respostas das professoras de AEE, bem como nas instituições em que atuam.

A terceira participante, AN, mostrou a infância como descoberta, sendo o lúdico a forma de aprendizagem, ao mencionar que:

AN: *"Infância é um momento de descoberta, ne?! É onde a criança se utiliza do lúdico para aprender. Onde ela vai construindo seu conhecimento com manuseio, com perguntas e dentro desse período é importante que tenha sempre um adulto que consiga enxergar que as atitudes dela fazem parte da maturidade, daquele momento. E sempre tá ajudando e valorizar...é, esse momento para que consiga estar aguçando esse interesse cada vez mais."*

Em relação ao ser criança, ela já se refere, à idade, e, ainda se refere, que criança, é o mesmo que ter infância, diferentemente do que aborda à sociologia da infância, teoria aqui mencionada é investigada como aporte teórico da análise. Assim, para ela, Criança:

AN: *"Criança? Eu vou falar de idade. É basicamente o que você perguntou anteriormente né?! É uma idade da descoberta. É uma idade da inocência, que a partir dessa inocência vem sendo construída esse amadurecimento através da descoberta. E é um momento que ela é livre, não existe preconceito, não existe a questão do… tem que ser. Tudo tem que ser respeitado. E a criança é um momento de respeito. Onde pede maior atenção do adulto."*

A partir, do que referendou de criança e infância, indagamos a ela, o ser protagonista, no qual responde que:

AN: *"É quando a gente enxerga a capacidade da criança dentro da sua maturidade e permite que ela explore sem bloqueá-la, da essa oportunidade, valoriza cada descoberta. E aí quando ela está, é o que eu digo "mão na massa", você enquanto adulto, professor, educador, você tem que enxergar aquilo como uma ação é… uma ação que pode ajudar ela a construir o conhecimento. E não como algo de momento, faz parte da idade. Então cada atitude, cada ação, tem que ser valorizada, de maneira que faça com que a criança não perca aquilo e não se sinta frustrada. E consiga sempre tá buscando. Vou dar um exemplo de uma criança que eu dei um jogo para ela, e ela não quer aquele, ela quer outro. E eu falo "agora não". Eu guardo um pouco do tempo, deixo que na hora que ela sentir o interesse ela vai explorar. Então quando eu falo não, eu tô bloqueando em outro momento a tá buscando e aprofundando essa curiosidade que faz parte do aprendizado."*

AN, acredita no interesse da criança, e, neste caso, o protagonismo aparece, de certa forma, quando a professora compreende, o tempo da criança. Em relação ao protagonismo e participação das crianças aqui no AEE e se, elas conseguem ser protagonistas na instituição, ela argumenta, baseando-se nas respostas anteriores, no qual não apresenta uma definição coerente:

AN: *"Eu vou responder o que eu respondi anteriormente. É quando eu não, eu não bloqueio ela no momento em que ela tem uma atitude. É, de uma maneira assistida né?! Com intencionalidade, porque ela tem que ter o protagonismo, o direito de escolha. Eu sempre falo, que quando eles chegam querem aquele jogo, aí eu deixo o que ele quer, mas eu deixo os meus ali no caminho. Eu nunca deixo que ele não use aquele que ele teve a iniciativa de pegar. Mesmo que seja uma coisa nada a ver. Então se ele quer só sentar com os carrinhos no chão, ele vai fazer aquilo. Mas assim, eu sempre tô buscando o meu planejamento, ne?! Porque tem intencionalidade para alguma coisa."*

Há na resposta de AN, uma preocupação, uma sensibilidade em ilustrar que, não 'bloqueia' suas crianças nas atividades, e, dessa forma, finalizando a entrevista com ela, perguntamos se, as crianças com deficiência são protagonistas e participantes na instituição escolar? E como AEE e, nos outros ambientes da escola?

AN: *"Acho que varia muito do contexto, do local. É uma resposta assim, a gente que é professora do AEE, a gente vive num mundo isolado. Você não tem esse olhar. Você não consegue ter. Por mais que esteja dentro do período, mas chega uma hora que não é... você tá até orientado, que eles falam pra fazer aquele acompanhamento em sala. Mas as vezes fica difícil você colocar sua opinião, porque eles já têm um planejamento, já tem uma opinião formada e isso requer todo um estudo. Então nem sempre ele é protagonista."*

Ao afirmar que nem sempre as crianças são protagonistas, referendamos mais uma pergunta, pois se fez necessário, mediante resposta anterior, ou seja, em relação à sua experiência de agora, nas duas escolas que você está, consegue enxergar o protagonismo?

AN: *"Pouquinho, muito pouco. Não o que a gente espera. Então assim, tive recentemente uma reunião, e... muito se julgou a nota baixa pela questão das 'inclusões', entendeu? E não das inclusões de forma geral. E até hoje as pessoas usam isso 'alunos de inclusão', e não falando da criança com deficiência. E daí muito se culpou a nota baixa por causa do aluno com deficiência."*

É interessante ver que a professora entende que, não é apenas a inclusão, mas, a possibilidade de as crianças com deficiência ser e estar vivenciando as práticas cotidianas nas instituições, é que fazem delas, protagonistas.

A quarta professora, a V. diz, claramente que, criança é um ser delicado, e, não menciona o ser social, histórico e cultural, respondendo assim:

V: *"O que é criança para mim? Criança é um ser muito delicado. Inocente. Pra mim a criança tem que ser muito bem cuidada, tratada. Ah, criança é vida, é tudo."*

Em sua narrativa, a criança é inocente, retratando apenas, como necessidade de ser cuidada e, não ilustra a sua competência e, nem mesmo como um agente produtor de cultura, já infância para ela é 'tudo a vida de alguém':

V: *"Ah, infância.... A infância é tudo, né?! Na vida de uma pessoa. Se a pessoa não tem uma infância feliz, eu acho que isso carrega para o resto da vida. Então a infância são os primeiros anos de vida de um ser humano, que tem que ser muito bem cuidado né?! Acho que é isso."*

Ao trazer para análise suas respostas, tem-se que a infância também se cuida, mas sem um referencial teórico que abarca a sua cultura. Em relação ao protagonismo e participação infantil, ela sublinha que:

V: *"É.... acho que é a voz da criança né? Na escola. É ser participativo, individual. É o empoderamento de cada um. A individualidade. Eu acho que isso é um protagonismo."*

Aqui, V. afirma que ser participativo é ser individual, mas, ao ser questionada se acredita no protagonismo das crianças com deficiência no AEE e se elas têm espaço na participação, aponta que:

V: *"Eu acredito que não. Não dessa forma empoderada que deveria ser. Eu creio que não."*

Um não imediato e inusitado, e, quando perguntamos se, na instituição ela também não vê essa criança sendo protagonista ou participante em nenhum momento, ela narra que:

V: *"Acho que tem dois viés aí né?! Ela é protagonista de um lado negativo, não do lado participativo. Ela é protagonista. Quem é o aluno protagonista na escola? É aquele visto negativamente. Então assim, é aquele que dá crise, é aquele que tem que tá ligando para o pai. Olha vem aqui, seu filho isso, isso, assim. Tá em crise, bateu, agrediu. É... enfim, acho que nesse sentido ele é protagonista, mas o protagonismo de forma positiva eu acho que não tem. Na minha concepção e no meu ponto de vista."*

Parece haver equívocos nas respostas da professora V. pois, ao mesmo tempo em que ela aponta um lado negativo, enfatizando 'as crises' e, não o lado em que a criança possa ter a possibilidade de ser vista como um ser social e, que tem a possibilidade de participar de forma ativa na instituição.

Na finalização das entrevistas com as professoras do AEE, a V.U. sublinha um conhecimento e, ilustra a criança como sujeito de direitos e, afirma ser, a professora a garantir tais possibilidades, ao dizer que:

V.U: *"Criança para mim é um sujeito de direitos. A criança tem direitos e deveres também, né? Mas ela é um sujeito de direitos. A gente tem que garantir todo o direito dela. A gente como pessoa, não só como professor. Como ser humano enquanto cidadão. A gente tem que pensar nesse ser que está em formação, e garantir os direitos dele. E a educação pra mim seria o braço, como posso dizer……um dos braços, é.... que deve assegurar os direitos da criança."*

Aqui, temos uma professora que abraça a ideia, do ser social ativo e de direito, mas quanto à resposta do que é infância, traz como um desabrochar e, evidencia além da experimentação, a infância como garantia de ser criança:

V.U: *"Infância eu acho que, eu entendo como um momento, um desabrochar. É um momento da vivência, da experimentação, do…. da prática, do fazer. Então é bem a questão dos pilares. Infância pra mim é garantir os pilares da educação. Criança tem que experimentar, tem que ser, estar, tem que ser, e tem que desabrochar."*

Na sequência, saber em relação ao protagonismo e participação, faz da entrevista um diálogo em que a criança se destaque de forma ampla e, ao ser questionada, sobre esse tema, ela diz que:

V.U: Olha, eu acredito que ainda deixe muito a desejar. Na verdade, eu acredito que a criança ainda deveria ter um papel mais efetivo né? Hoje o adulto ainda acaba direcionando muito. Então poucas pessoas escutam o que criança quer, o que a criança gosta. Até mesmo a forma como ela aprende, né?! É... então eu acho que a criança tem o direito de ser protagonista, mas na prática não acontece 100%. Por isso que é tão importante você ouvir as crianças né?! Dar voz às crianças. Na prática não acontece como deveria. Mas acho que é de suma importância, porque muitas vezes você só vai conhecer mesmo a criança escutando ela. O que ela tem para te trazer."

Nesta sequência de resposta, a V.U. justifica que, na instituição em que desenvolve suas atividades, há sim um protagonismo das crianças, principalmente quando salienta sobre a escuta, espaço na sociologia da infância de importante aspecto, veja:

V.U: *"Sim, acho que aqui é um dos poucos lugares que a gente consegue. Porque a gente sempre procura tirar deles, né?! O que eles gostam, como eles aprendem. É…. e a partir daí você vai traçando estratégias para desenvolver as atividades com eles. Sempre a partir do que eles trazem. Isso é escuta. Eu acho que o que falta um pouco é isso. Na sala de aula é mais difícil porque são muitas crianças, então antes da gente começar a aula a gente tem um bate papo. Antes de começar o atendimento a gente tem um bate papo. E você consegue ir tirando deles como foi o final de semana, o que fizeram. E a partir daí você vai buscando estratégias para desenvolver sua prática né?! Então algumas coisas que não ficaram bem resolvidas você vai retomar, o porquê que tá triste, o porquê que está feliz, e vai desenvolvendo."*

Agora, na finalização com a última professora, na pergunta referente ao AEE, e, à criança com deficiência, ela aponta que:

V.U: *"Olha, eu acho que até tem, mas não 100%, porque são muitas crianças né?! E infelizmente alguns professores eles colocam como "30 mais um", não é trinta e um. E aí assim, nem sempre dá voz à essa criança. Mas tem os outros profissionais que estão mais próximos né?! Que procuram ouvir mais, dar voz para a criança. Como eu falei, não é 100%, mas acho que tem, como eu falei. Na sala de aula eu acho que é mais difícil, mas em outros espaços talvez sim."*

As falas revelaram uma compreensão multifacetada de infância e criança. A professora A entende infância como a base do futuro, destacando aspectos desenvolvimentistas, enquanto E, AN e V.U enfatizam a infância como descoberta e experimentação. Esses relatos refletem resquícios da visão tradicional do "vir-a-ser", mas também apontam um avanço para reconhecer a infância como um espaço de vivências próprias. Segundo Sarmento (2005), a infância deve ser compreendida como um "campo social" autônomo e plural.

Assim, ao analisar as respostas das professoras, podemos concluir que o protagonismo infantil foi descrito como a autonomia e a possibilidade de a criança ser "dona de sua história" (A) ou ativa no processo de aprendizagem (E). Porém, na prática, há lacunas. Apesar do AEE oferecer oportunidades de protagonismo, muitas vezes a deficiência é vista antes da criança (A, V). V.U destaca que a voz das crianças é parcialmente reconhecida, reforçando que "dar voz" é essencial para garantir sua agência (Corsaro, 2011).

Embora o AEE seja percebido como um espaço mais favorável à participação, o protagonismo dessas crianças nos demais espaços escolares é limitado. E V.U mencionam que, em salas regulares, prevalece uma abordagem assistencialista ou excludente. A crítica de AN sobre o uso do termo "alunos de inclusão" reforça estigmas, distanciando a prática escolar dos princípios da inclusão plena. Segundo Mantoan (2015), a escola deve enxergar a deficiência como uma diversidade a ser valorizada, promovendo ambientes realmente participativos.

A análise indica a coexistência de avanços e desafios. Enquanto o AEE oferece práticas promissoras para o protagonismo infantil, a inclusão escolar plena requer mudanças estruturais e culturais, especialmente no reconhecimento das crianças com deficiência como sujeitos sociais plenos. A sociologia da infância contribui ao enfatizar a necessidade de um olhar que transcenda as barreiras da deficiência, valorizando a agência e a capacidade de participação de todas as crianças.

Nesta constante, sublinhamos que, a situação da infância remete-nos para uma realidade paradoxal. Por um lado, a situação global da infância ainda enfrenta diversos desafios relacionados a concepções antigas de criança e infância, o não lugar da criança na sociedade, a

visão de incompletude e incapacidade que algumas sociedades ainda possuem, a exclusão e sofrimento que a infância enfrenta. Por outro lado, apresentou diversos avanços e conquistas significativas com as contribuições da sociologia da infância, proporcionando a construção de reflexões sobre a realidade social.

Logo, quando a sociologia da infância se preocupa em estudar a infância e a criança, também assim, se preocupa com a realidade da sociedade, ou seja, as respostas estão no caminho, mas ainda e, não culpabilizando as professoras de respostas sem referência, e sem um conhecimento amplo da criança e sua/s infância/s aponta-se que há uma necessidade de maior debruçamento em estudos, que valorize a cultura, o interesse, a escuta e as narrativas das crianças , e da crianças com deficiência de forma mais aparente.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: apenas um início para os fins que ainda não se tem

A título de conclusão, a infância é uma categoria social, do tipo geracional, porque se modifica com as gerações, é socialmente construída. As crianças são atores sociais, com características próprias, co-construtoras da infância e da sociedade, ou seja, produtoras de cultura. Todas as crianças são competentes no que fazem, de acordo com a sua realidade e o contexto em que estão inseridas. Dessa forma, podemos considerar que não existe apenas um único tipo de criança, mas crianças conforme a classe social, e a realidade em que elas pertencem (Vitor e Machado *et al.*, 2012; Sarmento, 2005, 2008; Qvortrup, 2001; Prount e James, apud Sarmento, 2008; Delgado, 2013).

Enfrentamos o desafio de analisar a infância da criança sem limitar nosso foco exclusivamente à deficiência. Concluímos, em Vigotski (1991), que o indivíduo com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares (Barroco, 2007). É na mediação com outro indivíduo, que a criança com muito comprometimento pela deficiência apropria-se de tudo o que é humano. É na mediação que ela aprende a produzir cultura.

A sociologia da infância contribui para que as crianças sejam protagonistas e participativas nos espaços coletivos e individuais, ou seja, que tenham espaço para tomar decisões, fazer escolhas, que suas vozes sejam ouvidas. Ela ilustra a pluralidade que as crianças apresentam em sua(s) infância(s).

Dessa forma, considera-se e inteira-se a pluralidade como uma aproximação de análise para compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação. Com isso, concluímos, de acordo com Castro e Maia (2022, p.149) que “A educação voltada para as crianças com deficiência por meio da sociologia da infância, [...] suscita a capacidade, a escuta,

o olhar, as vivências, o protagonismo, pois as crianças são agentes importantes na sociedade e capazes de transformar o mundo à sua volta."

Portanto, a pesquisa apresentou reflexões sobre a concepção de infância, protagonismo e participação infantil em contextos educacionais, especialmente envolvendo crianças com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A abordagem teórica da Sociologia da Infância, fundamentada em autores como Sarmento (2005) e Corsaro (2001), sugere que a criança é um sujeito social ativo, com capacidade de agência e protagonismo, em oposição à visão tradicional que a posiciona como um "adulto em formação".

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Novo ator no campo social. **Revista Educaçã**o, São Paulo, v. especial, p. 56-69, 2013.

ABREU, M.; MARTINEZ, A. F. **Olhares sobre a criança no Brasil**: Perspectivas Históricas. In: RIZZINI, I. (org.). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

CAMPOS, R. K. do N.; RAMOS, T. K. G. A concepção de infância em Rousseau. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.11, n.01, p.239–250, dez. 2018. Doi: https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654

CASTRO, R. de F. S. R. de; MAIA, J. N. C. Infância, ser criança e deficiência no contexto escolar. In: CASTRO, R. de F. S. R. de; GOMES, V. L. (Org.). **O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência**: das políticas públicas ao espaço escolar. 1º ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 148-170, 2022.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. T. M. de S.; ABREU, F. S. D. de.; SILVA, D. N. H. **Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Psicologia Escolar E Educacional, v.*25*, 2021. Doi: https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740 e208740.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e crianças**: O que nós adultos sabemos sobre elas? In: Palestra: Curso de extensão Infância e televisão. Rio Grande do Sul, RS, nov. 2003.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias e crianças: Ainda incógnitas para nós adultos/as? **Cadernos de Educação, FaE/UFPEL**, Pelotas v.23, p. 177 – 195, jul./dez. 2004.

FERNANDES, F. "As 'Trocinhas' do Bom Retiro". In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, p. 153-256, 1979.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER F. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa qualitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na Educação Infantil**: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança. 282 f. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Vitória, Vitória, Espírito Santo, 2007.

OLIVEIRA, F.; SOUZA, T. Criança com deficiência na Educação Infantil: Pesquisas da CAPES nos períodos de 2015 a 2019. *In*: MAIA, J. N. C., et al. (Org.). **A sociologia da Infância: Possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**. 1º ed. Campo Grande-MS, UFMS, cap. 7, p. 137-159, 2022.

PIRES, S. F. S; BRANCO, A.U. **Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio as práticas sociais. Brasília-DF, Brasil, 2007.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: Do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417. mai/ago, 2005.

PROUT, A. Never learn nothing: a case study of pupil learning in parenthood classes. In: CAMPBELL, G.; FARLEY, P.; HYDE, H.; LEDWITH, F. **Health education, youth and community**: a review of research and developments. London: Falmer Press, 1987.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância**: Contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

IANNI, O. **A Sociologia de Florestan Fernandes**. Estudos Avançados, v.10, n.26, p.25–33, 1996. Doi: https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100006

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In M. PINTO e M. J. SARMENTO (Coord.), **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n.91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17-39, 2008.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. F. da., & MAIA, J. N. C. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à/s infância/s: **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 28, n.64, p.49–68, 2023.
Doi: https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1743

VICTOR, S.L.; MACHADO, L. M. da C. V.; RANGEL, F. A.; RAYMUNDO, D. N. A produção do conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE/UFES**, Vitória, ES., a.9, v.18, n.35, p.133-152, jan./jun., 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Obras Completas**. Tomo III. As funções psicológicas superiores. Editora Visor. Espanha, Madrid, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WANDERLEY, A. T. de A. A.; SOUZA, F. R. de; CAVALCANTE, T. F. **A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 29, n. 2, p. 229–253, jul, 2022.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ROTINA PARA TEA

ADAPTATION OF MATERIALS AND TEA ROUTINE

Camila de Vila Nova Gonçalves[1]
Claudiana de Vila Nova Gonçalves[2]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[3]

RESUMO

A presente pesquisa destaca a educação como um direito humano fundamental, reconhecida internacionalmente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva para todos, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, o presente estudo foca na adaptação pedagógica necessária para que esses estudantes possam participar de forma igualitária no ambiente escolar, por meio de ferramentas específicas de ensino e aprendizagem. O objetivo principal é ressaltar a construção de uma rotina educacional inclusiva para alunos com TEA, promovendo a justiça social e garantindo seus direitos educacionais. Objetivos específicos incluem a criação de mecanismos para concretizar a inclusão escolar e a valorização de práticas pedagógicas como o assessoramento, atividades lúdicas e a afetividade como elementos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA. Metodologicamente, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica para construir uma base teórica sólida sobre o tema, evidenciando a importância de um ambiente escolar que acolha esses grupos sociais historicamente marginalizados. O estudo visa, assim, contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos relevantes na educação inclusiva, buscando aproximar cada vez mais a realidade de uma escola que atenda plenamente às necessidades dos estudantes com TEA.
Palavras-chave: Formação de Professores. Direitos. Igualdade.

ABSTRACT

This research highlights education as a fundamental human right, internationally recognized since the Universal Declaration of Human Rights of 1948, and emphasizes the importance of

[1] Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ, nlispector@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ, camila.goncalves@sme.prefeitura.sp.gov.br
[3] Professora Orientadora, UFMS/CPAQ, pós doutora em Educação, fatima.cunha@ufms.br

an inclusive approach for all, especially for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this sense, this study focuses on the pedagogical adaptation necessary for these students to participate equally in the school environment, through specific teaching and learning tools. The main objective is to emphasize the construction of an inclusive educational routine for students with ASD, promoting social justice and guaranteeing their educational rights. Specific objectives include the creation of mechanisms to achieve school inclusion and the valorization of pedagogical practices such as counseling, playful activities and affection as essential elements for the learning and development of students with ASD. Methodologically, the research is based on a bibliographic review to build a solid theoretical basis on the subject, highlighting the importance of a school environment that welcomes these historically marginalized social groups. The study thus aims to contribute to the production and dissemination of relevant knowledge in inclusive education, seeking to bring the reality of a school that fully meets the needs of students with ASD ever closer.

Keywords: Teacher Training. Rights. Equality.

1. INTRODUÇÃO

A educação como um direito humano básico foi consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ela também é “crucial para lidar com a pobreza global, melhorar a saúde... e permitir que as pessoas desempenhem um papel pleno e ativo em suas comunidades”. A educação inclusiva é, muito simplesmente, uma declaração do direito fundamental de todos de acessar a educação e não ser excluído. Na prática, muitos grupos de pessoas não acessam esse direito, então os principais instrumentos internacionais e documentos de desenvolvimento explicaram com mais detalhes o que significa acessar os direitos educacionais. Cada vez mais, é reconhecido que a cooperação para o desenvolvimento deve refletir uma estrutura de direitos humanos e, portanto, promover a educação para todos em suas diretrizes de financiamento e políticas (Santos, Rodrigues, 2021).

Nesse sentido, a adaptação para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é abordada dentro da questão da educação inclusiva como sendo um mecanismo pedagógico de implementação para que a inclusão dos estudantes nessas condições seja concretizada da forma adequada. Outrossim, essa adaptação consiste na elaboração de um conjunto de ferramentas implementadas dentro de um planejamento de ensino e aprendizagem específico que possa fazer com que os alunos com TEA possam integrar as salas de aula em condições de igualde com os demais alunos regulares.

Nessa senda, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em ressaltar a importância de uma construção de rotina direcionada a potencializar a educação inclusiva dos estudantes

com TEA, a fim de promover não só a concretização dos direitos dessas crianças, mas também a justiça social dentro do ambiente escolar. Nos objetivos específicos, contempla-se a intenção de abordar a educação inclusiva como sendo uma conjuntura na qual se demonstra essencial desenvolver mecanismos para a concretização dos direitos de inclusão, evidenciando a sua importância dentro do contexto escolar. Ademais, também se busca disseminar os conhecimentos necessários à compreensão da importância de outras questões que podem auxiliar para essa concretização, como o assessoramento pedagógico, as práticas lúdicas e a afetividade na educação dos alunos com TEA.

Para tanto, realiza-se pesquisa, por meio de revisão bibliográfica, a fim de construir uma fundamentação teórica sólida para o entendimento da importância de proporcionar a esses grupos sociais, historicamente segregados, um ambiente escolar justo e acolhedor. Dessa forma, pretende-se fazer com que a presente pesquisa possa contribuir para a disseminação e produção de conhecimentos relevantes na esfera educacional para tornar cada vez mais próxima uma realidade escolar inclusiva para os estudantes com TEA.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RECURSOS NECESSÁRIOS À SUA EFETIVAÇÃO

A proposta da presente pesquisa trabalha a hipótese de que a efetivação da Educação Inclusiva vai além da simples matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, visando exclusivamente a socialização. A inclusão escolar deve abranger todos os alunos e só se torna significativa se possibilitar seu ingresso, permanência e aproveitamento acadêmico. Isso só pode ser alcançado através da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso se aplica tanto aos alunos com deficiências ou outras condições peculiares de desenvolvimento, quanto àqueles que, por qualquer motivo, necessitam de diferentes formas de interação pedagógica, suportes adicionais (como recursos, metodologias e currículos adaptados) e tempos diferenciados, ao longo de todo ou parte do seu percurso escolar (Dias; Henrique, 2018).

A adaptação de materiais e rotinas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover uma inclusão eficaz. Isso envolve não apenas a modificação de recursos didáticos, mas também a organização de um ambiente escolar que atenda às necessidades específicas desse público. Materiais adaptados podem incluir recursos visuais, como cartões de comunicação e pictogramas, que facilitam a compreensão e a expressão dos alunos com TEA. Além disso, a criação de rotinas estruturadas e previsíveis ajuda a reduzir a

ansiedade e promove um ambiente seguro e acolhedor (Jardim, 2023).

A implementação de estratégias pedagógicas adaptadas também desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com TEA, e pode envolver o uso de metodologias como o ensino estruturado, que organiza o ambiente de aprendizagem em atividades claramente definidas e sequenciadas, facilitando a compreensão e o engajamento dos alunos. Da mesma forma, a modificação de currículos para incluir conteúdos relevantes e adequados ao nível de desenvolvimento de cada aluno é fundamental para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (De Lima Lino, 2022).

Outrossim, a verdadeira inclusão escolar só é alcançada quando todos os alunos, independente de suas necessidades específicas, têm acesso a um ambiente educacional que respeita e valoriza suas diferenças. Isso não apenas promove o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos (Reganhan; Manzini, 2009).

Em uma escola inclusiva, o aluno é o foco central de toda ação educacional, sendo essencial assegurar que cada aluno tenha uma trajetória de aprendizagem significativa e desenvolva as competências necessárias para participar plenamente da sociedade como cidadão. Isso requer um entendimento profundo das potencialidades e das necessidades individuais de cada aluno, proporcionando um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e que promova o sucesso acadêmico e pessoal de todos (Dias; Henrique, 2018).

Tais teorias corroboram a ideia de que a escola inclusiva não se limita apenas a integrar alunos com deficiências em classes regulares, haja vista que abrange todos os estudantes, reconhecendo que cada um tem suas próprias características e ritmos de aprendizagem. Para isso, são necessárias práticas pedagógicas adaptadas, currículos flexíveis e suportes adicionais que garantam que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas (De Lima Lino, 2022; Machado, 2019).

Para que uma escola se torne inclusiva, é essencial contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional. Gestores escolares desempenham um papel crucial na formulação de políticas inclusivas e na alocação de recursos necessários para apoiar alunos com necessidades especiais. Professores são fundamentais na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptando o currículo e utilizando metodologias que atendam às diversas necessidades de aprendizagem de seus alunos (Dias; Henrique, 2018).

> O trabalho com crianças que apresentam TEA por muitas vezes exige da dinâmica escolar uma mudança significativa nas suas estruturas diárias. Devido as características comportamentais este aluno pode vivenciar situações de extremo desconforto caso a escola não modifique suas práticas cotidianas e busque formas de garantir e efetivar as situações de equidade no aprender. Porém, sabe-se que este processo de transformação escolar, onde muda-se o foco do aluno e passa-se a olhar de forma criteriosa as respostas educacionais que o sistema oferece a estes alunos, não é algo simples de ocorrer. Neste aspecto acredita-se que o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado se caracterize como algo fundamental no sentido de colaborar significativamente neste processo (Dias; Henrique, 2018, p. 37).

Além disso, os familiares desempenham um papel vital como parceiros na educação de seus filhos, compartilhando informações relevantes sobre suas necessidades e colaborando com os educadores para criar um ambiente de apoio em casa e na escola. Membros da comunidade local também têm um papel importante, oferecendo apoio e oportunidades para a participação dos alunos em atividades sociais e culturais inclusivas (Jardim, 2023).

Ademais, a construção de uma escola inclusiva também não se limita à adaptação de recursos físicos e pedagógicos, na medida em que requer uma mudança cultural e atitudinal. Isso envolve promover uma cultura de respeito à diversidade, valorizando as contribuições únicas de cada aluno para o ambiente escolar. Dessa forma, somente através da colaboração e do compromisso de todos os envolvidos, é possível criar um ambiente onde todos os alunos possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais (De Lima Lino, 2022).

Para isso, cada estudante deve ser tratado e avaliado individualmente, focando em suas especificidades e dificuldades de forma personalizada. Isso exige que os profissionais da educação tenham um considerável conhecimento de estratégias que possam colaborar eficazmente com o desenvolvimento de cada aluno. Nesse contexto, a parceria entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial desempenha um papel crucial e fortalecedor (Reganhan; Manzini, 2009).

Do Nascimento et al (2021, p. 86) corrobora essa ideia, argumentado que:

> O autismo vem ganhando visibilidade nos últimos anos por ter várias especificidades e assuntos em que ainda não se sabe muito a respeito e precisa ser pesquisado. É o déficit no desenvolvimento do indivíduo que muda a forma que ele compreende o mundo, dificultando sua interação com as pessoas e pode ser identificado ainda quando criança. Sabemos que existem inúmeras dificuldades para ensinar essas crianças, sendo assim é necessário de certas metodologias para alcançar esse aprendizado.

Ademais, enquanto o professor do ensino regular se responsabiliza por transmitir os conteúdos acadêmicos de maneira acessível e compreensível para todos os alunos da turma, o professor da educação especial trabalha para identificar e implementar as melhores ferramentas e estratégias que permitam ao aluno com necessidades específicas acessar esses conteúdos. Isso pode envolver adaptações no material didático, utilização de recursos de tecnologia assistiva, como softwares de leitura, comunicação alternativa, ou apoios visuais, entre outras estratégias (Machado, 2019).

Essa colaboração não se limita apenas ao compartilhamento de responsabilidades, mas também ao trabalho conjunto na avaliação das necessidades individuais de cada aluno e no desenvolvimento de planos de ensino personalizados (PEPs). O professor da educação especial traz sua expertise em identificar as barreiras de aprendizagem e em desenvolver estratégias para superá-las, enquanto o professor do ensino regular contribui com seu conhecimento acadêmico e pedagógico para adaptar o currículo de forma inclusiva (Do Nascimento et al, 2021).

Dessa forma, a parceria entre esses profissionais não apenas fortalece o processo educacional inclusivo, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo uma cultura de colaboração e aprendizagem mútua. É através dessa união de esforços que se torna possível oferecer uma educação de qualidade que atenda verdadeiramente às necessidades de todos os alunos, preparando-os para uma participação plena e bem-sucedida na sociedade (Do Nascimento et al, 2021; Dias, 2018).

Segundo Machado (2019), o termo autismo vem do grego autos, que significa “de si mesmo”. Essa condição patológica envolve a percepção de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: distúrbios de comunicação, dificuldades de interagir socialmente e a realização de práticas repetitivas limitadas. O DSM-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, e a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial da Saúde, demonstram um consenso ao caracterizar esse transtorno. Nesse sentido, o TEA é definido por déficits de comunicação, inserção social e outras questões comportamentais, sendo considerado como uma tríade que se desenvolve na pessoa por intermédio de transformações no sistema nervoso central. Ademais, o autismo pode estar relacionado a outras diversas síndromes e outros distúrbios de desempenho cognitivo. A educação inclusiva de estudantes com TEA no espaço educacional, dessa forma, não envolve apenas inclui-las fisicamente na sala de aula, mas também a sua integração no meio social e nas atividades grupais e individuais. Além disso, Machado (2019) afirma que todo o grupo escolar deve ter condições de fazer transformações,

porquanto o autismo representa uma condição que atinge as crianças de forma muito intensa em determinados casos, fazendo com que elas não consigam, muitas vezes, realizar atividades da mesma forma que as outras crianças.

Nesse cenário, tais condições, que podem resultar nesses déficits comportamentais causam importantes transfigurações sensoriais e comportamentais em sua vida social e em sua aprendizagem e capacidade de envolvimento com a coletividade. Dessa forma, deve haver políticas pedagógicas e métodos especializados para que a criança com TEA compreenda a vida e a sua integração no espaço educacional, e se sinta segura e confortável. Ademais, crianças com TEA devem ter oportunidades de desenvolver a sua autonomia e liberdade de expressão. O estabelecimento de uma rotina escolar com estímulos visuais e sensoriais para que ela possa se orientar e se preparar para atividades e eventos na escola pode ser uma opção viável para fazer com que esses estudantes sejam incluídos de forma integral nas salas de aulas, nas atividades em grupo e nas práticas lúdicas e interativas durante o ensino e aprendizagem (Machado, 2019).

Segundo explicam Gomes, Silva Reis e Sass (2023), o ambiente ideal para um aluno com TEA seria uma sala de aula onde cada detalhe, desde a disposição das carteiras até a forma como as instruções são dadas, tem um propósito claro: apoiar a jornada única de aprendizado de cada aluno. Para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse cuidado e atenção são ainda mais cruciais. Não se trata apenas de mudar um pouco a rotina ou adaptar um material aqui e ali. É sobre construir uma experiência educacional que respeite, de fato, quem eles são. Os alunos com TEA muitas vezes veem o mundo de uma forma diferente. Para alguns, as palavras flutuam no ar como peças de um quebra-cabeça desordenado. Para outros, os sons e luzes que a maioria das pessoas mal nota podem ser tão intensos quanto uma tempestade. Nesse sentido, surge um questionamento sobre o que isso significa para os educadores. A resposta revela que a necessidade de encontrar maneiras de falar essa "língua" que nem sempre é conhecida, de criar pontes que conectem seus universos únicos ao currículo da sala de aula.

2.1 Assessoramento pedagógico como uma alternativa para implementação da rotina dos alunos com TEA

A educação, a partir da década de 1980, passou por transformações significativas, impulsionadas pela revolução tecnológica e pela emergência de novas teorias educacionais, especialmente as teorias construtivistas. Essas mudanças foram fundamentais para redefinir a forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos, destacando a necessidade de uma

educação inclusiva de qualidade. Nesse novo paradigma, o educando deixou de ser visto como um mero receptor de informações e passou a ser reconhecido como um agente ativo no processo de aprendizagem, portador de conhecimentos prévios que influenciam sua formação (Lopes; Nascimento, 2019).

As teorias construtivistas, influenciadas por pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, enfatizam a importância da interação do aprendiz com o ambiente e com os outros. Essa interação é considerada essencial para a construção do conhecimento, onde o sujeito aprende a partir de suas experiências e reflexões sobre o mundo. O foco, portanto, se deslocou do conteúdo a ser ensinado para o próprio aprendiz, que é visto como um ser capaz de formular hipóteses e construir significados a partir das relações que estabelece com o meio. Essa abordagem revolucionou a concepção educacional, propondo que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o aluno é incentivado a participar ativamente de seu processo formativo (Lopes; Nascimento, 2019).

Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma resposta à necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizado que respeite e valorize suas singularidades. A inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência no ambiente escolar, mas envolve a criação de condições que promovam sua participação efetiva e significativa. Assim, a escola passa a ser vista como um espaço de convivência e troca, onde a diversidade é reconhecida como um valor e não como um obstáculo (Dos Anjos Silva, 2022).

A partir dessa perspectiva, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades de cada aluno, respeitando seus conhecimentos prévios e seu ritmo de aprendizagem. O professor assume um papel de mediador, promovendo um ambiente em que todos os estudantes possam interagir, colaborar e aprender uns com os outros. Isso implica a utilização de metodologias diversificadas, que estimulem a participação ativa dos alunos e reconheçam suas contribuições individuais. Nesse sentido, o uso de recursos tecnológicos, atividades lúdicas e abordagens que valorizem a afetividade e a interação social se tornam ferramentas essenciais para a efetivação da educação inclusiva (Dos Anjos Silva, 2022).

O diagnóstico do autismo é um processo que, por enquanto, depende inteiramente de uma avaliação clínica. Devido ao desconhecimento das causas específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), não é possível detectá-lo através de exames laboratoriais ou procedimentos objetivos. Esse processo de diagnóstico é feito por profissionais especializados, que, por meio de consultas e observações detalhadas, conseguem identificar sinais

característicos do espectro em cada criança, respeitando as particularidades e os diferentes graus de manifestação do transtorno (Neves; Nascimento, 2020; Camargo et al, 2020).

Falar sobre autismo hoje é bem mais comum do que era há alguns anos. A informação sobre o TEA está cada vez mais acessível, e com o aumento de diagnósticos, as pessoas se mostram mais abertas a entender e acolher as crianças que vivem essa realidade. A sociedade tem se transformado aos poucos, com uma busca mais consciente por conhecimentos sobre o autismo e um olhar mais atento para as necessidades dessas crianças (Neves; Nascimento, 2020; Camargo et al, 2020).

Embora o TEA geralmente seja identificado ainda na infância, há casos em que o diagnóstico só ocorre mais tarde. Mesmo assim, são justamente nos primeiros anos de vida que surgem os sinais mais evidentes, permitindo que os profissionais intervenham de maneira mais eficaz. Esse período da infância é crucial, pois é quando todos nós, independentemente de termos autismo ou não, desenvolvemos habilidades e aprendizados que carregaremos pelo resto da vida. Para as crianças com autismo, esse acompanhamento precoce é ainda mais importante (Freitas; Gonçalves, 2023).

A observação atenta e o entendimento das características do autismo infantil são passos fundamentais para que pais, professores e profissionais de saúde possam oferecer o suporte adequado. Compreender os sinais específicos do TEA desde cedo não só facilita o diagnóstico, mas também garante que as intervenções necessárias sejam realizadas no momento certo, promovendo um desenvolvimento mais harmonioso e integrador para essas crianças. Afinal, todo aprendizado adquirido nessa fase da vida tem um impacto profundo e duradouro, moldando o modo como elas se relacionam com o mundo ao longo dos anos (Sampaio; Magalhães, 2018).

Nesse sentido, Santos e Rodrigues (2021, p. 05) explicam:

> Partindo dessa ideia é notável nos dias atuais as dificuldades na aprendizagem do aluno com autismo na Educação Infantil, nesse sentido é preciso que haja diferentes formas de ensino que facilitem o desenvolvimento dessas crianças, e para isso educadores do ensino regular tenta praticar aulas através do lúdico fazendo com que se tenha um bom entendimento através das brincadeiras vivenciadas. Existem diversas crianças diagnosticadas com autismo na Educação Infantil, com isso alguns professores não sabem como lidar com esse tipo de deficiência, porém não basta ser professor temos que ir a busca do melhor para nossos alunos, através de conhecimentos precisos e que nos faça ter empatia por todas as situações que encontrarmos facilitando assim o modo de ensino principalmente no que desrespeita a aprendizagem das crianças autistas. Há uma luta constante dos alunos autistas nas escolas das séries regulares de ensino. Algumas escolas não

> estão preparadas para atender crianças com essa deficiência por não ter profissionais habilitados e até mesmo por não saber utilizar metodologias que favoreçam o desenvolvimento da criança. Com isso a prática pedagógica aos alunos autistas da Educação Infantil precisa de cuidados e educação que estejam ligadas através de brincadeiras que estimulem o ensino nessa modalidade e o desenvolvimento destas crianças. É grande o desafio que encontramos nas escolas, pois requer compreensão de acordo com as relações da criança autista.

Professores altamente qualificados e competentes são a chave para sistemas educacionais capazes de cumprir essa demanda, que se apresenta como sendo uma questão de alta relevância social. Esta tem sido uma mensagem constante resultante do trabalho da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em educação por meio de programas como o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS). Em uma sociedade do conhecimento, os professores também são cada vez mais vistos como profissionais do conhecimento, trabalhando na linha de frente de um dos mais importantes sistemas de criação e transferência de conhecimento da sociedade: a educação (Cameron, 2013).

A aprendizagem combinada repensa as rotinas estabelecidas e o sequenciamento do trabalho e do ensino dos alunos para melhorar a compreensão e depende fortemente de recursos pedagógicos. Esta abordagem visa a ser envolvente e coerente para os alunos, bem como otimizar o acesso aos conhecimentos do professor, reduzindo as tarefas rotineiras. O relatório discute três formas principais de combinação: sala de aula invertida, modelos baseados em laboratório e combinação em sala de aula (Sampaio; Magalhães, 2018).

Diversos estudos e pesquisas exploram como a elaboração de um planejamento assessoramento pedagógico eficaz, juntamente à implementação dos processos de formação de docentes, podem capturar o interesse dos alunos enquanto têm um propósito sério, como promover a autorregulação e as habilidades para lidar com a complexidade e o desconhecido. Essas pedagogias se baseiam explicitamente nos recursos educacionais, como a aplicação de atividades interacionais, interpretativas, estimulantes para o senso crítico e para a participação e desafio progressivo, bem como nos elementos humanos de narrativas e identidades, colaboração e competição (Cameron, 2013).

Mover um curso para um ambiente combinado, online ou à distância requer algum nível de avaliação e redesenho do curso. Ter uma compreensão do processo de ensino, tanto dentro quanto entre as disciplinas, pode ter um efeito profundo no desenvolvimento de um programa

acadêmico coeso. Com uma compreensão da pedagogia, um desenvolvedor de curso eficaz pode implementar uma mudança pedagógica positiva sem prejudicar a integridade de uma disciplina. Espera-se que os professores processem e avaliem novos conhecimentos relevantes para sua prática profissional básica e atualizem regularmente a base de conhecimentos de sua profissão. Este desafio está situado em um sistema educacional em rápida mudança, que deve entregar as "habilidades do século 21" em salas de aula cada vez mais diversificadas e condicionado pela expansão da base de conhecimento científico baseado em pesquisa sobre ensino e aprendizagem (Cunha, 2014; Cameron, 2013).

Esse processo de renovação contínua dos saberes profissionais dos professores é uma parte importante, talvez a mais importante, da profissionalização dos professores. Essas novas demandas e oportunidades podem exigir que os professores atualizem seus métodos de ensino, empreguem práticas de ensino inovadoras e mobilizem várias fontes de conhecimento. Para alguns países, isso pode implicar uma requalificação da força de trabalho docente atual e uma atualização da base de conhecimento da profissão dentro das instituições de formação de professores e através das comunidades profissionais. Entender como é a base de conhecimento atual ajudará a determinar se em que medida é necessário atualizar as habilidades dos professores (Cunha, 2014).

As metas de alto nível de alfabetização das escolas são mais bem alcançadas em contextos cotidianos e culturalmente significativos. Esta contextualização utiliza os fundos de conhecimento e habilidades dos alunos como uma base para novos conhecimentos. Essa abordagem promove o orgulho e a confiança, bem como um maior desempenho escolar (Marcelo Garcia, 2010; Mayor Ruiz, 2007; Cunha, 2015; Cunha, 2014).

O aumento da instrução contextualizada é uma recomendação consistente dos pesquisadores em educação. As escolas normalmente ensinam regras, abstrações e descrições verbais, e ensinam por meio de regras, abstrações e descrições verbais. As escolas precisam ajudar os alunos em risco, fornecendo experiências que mostram que conceitos abstratos são extraídos e aplicados ao mundo cotidiano (Marcelo Garcia, 2010).

"Compreender" significa conectar o novo aprendizado ao conhecimento anterior. Ajudar os alunos a fazer essas conexões fortalece o conhecimento recém-adquirido e aumenta o envolvimento do aluno com as atividades de aprendizagem. Teóricos do esquema, cientistas cognitivos, comportamentalistas e antropólogos psicológicos concordam que a aprendizagem escolar se torna significativa ao conectá-la às experiências pessoais, familiares e comunitárias dos alunos (Cunha, 2014).

A educação eficaz ensina como as abstrações da escola são extraídas e aplicadas ao mundo cotidiano. A colaboração com pais e comunidades pode revelar padrões apropriados de participação, conversação, conhecimento e interesses que farão a alfabetização, a matemática e as ciências significativas para todos os alunos (Cunha, 2014).

O desenvolvimento da competência do assessoramento pedagógico deve ser um método presente em todas as atividades educacionais durante o dia escolar, a fim de proporcionar aos alunos com TEA uma atividade docente mais especializada em suas dificuldades e sua inclusão concreta em sala de aula. A alfabetização é a competência mais fundamental necessária para o sucesso escolar, uma vez que, por meio da linguagem se torna possível a comunicação entre educador e educando, por intermédio da qual pode ser promovida a relação de aprendizagem a partir de uma pedagogia inovadora. O conhecimento escolar e o próprio pensamento são inseparáveis da linguagem. Linguagem social cotidiana, linguagem acadêmica formal e léxicos de assuntos são essenciais para o sucesso educacional (Sampaio; Magalhães, 2018).

Por conseguinte, depreende-se, também, que a atividade docente nos sistemas de assessoramento pedagógico se mostra mais efetiva enquanto aplicada por meio de metodologias inovadoras, as quais dispensam a mecanização das atividades e promovem um ambiente educacional mais interativo e participativo. Dessa forma, trata-se salientar a importância de aplicar a pedagogia a partir de práticas que ultrapassem os padrões tradicionais, a fim de oportunizar o aprendizado e a formação dos docentes de maneira mais eficaz.

2.2 O lúdico e afetividadde na educação do aluno autista

Brincar é uma atividade física ou mental prazerosa, intrinsecamente motivadora, orientada para o processo, livremente escolhida, na qual a criança se envolve ativamente e espontaneamente, principalmente em um ambiente seguro. As crianças devem se divertir, ou não é considerada uma brincadeira. As crianças do período neonatal à adolescência passam de 3% a 20% do dia brincando. Dessa forma, trata-se de uma atividade diária fundamental que permite que as crianças aprendam e dominem várias habilidades que envolvem habilidades de negociação, resolução de problemas, inteligência emocional, melhorando sua destreza manual, compartilhamento, tomada de decisões e trabalho em grupo. Brincar ajuda as crianças a descobrir seus interesses. Brincar promove a integração do desenvolvimento mental com a vida social (Santos; Rodrigues, 2021).

Além disso, a brincadeira não estruturada permite que as crianças se exercitem mais,

gastem mais calorias, evitem os efeitos da vida sedentária e permaneçam saudáveis. As crianças não precisam aprender a brincar; elas o adquirem naturalmente, evidenciando que a brincadeira é relevante para o desenvolvimento da infância. Consequentemente, a brincadeira se torna a linguagem da criança, e os brinquedos se tornam as palavras da criança. A brincadeira e os brinquedos se tornam um meio para prevenir ou resolver dificuldades sociais e/ou psicológicas às quais a criança pode ficar exposta. Os adultos geralmente subestimam as capacidades das crianças, especialmente quando se trata de brincar, e devem conduzir as crianças durante a brincadeira com uma agenda que parece vital para elas, sem permitir que brinquem de acordo com o que querem ou precisam. Entretanto, não há muitas oportunidades para as crianças brincarem sem diretividade, regras, condições e/ou agenda, porque os adultos geralmente mudam ou negligenciam a estrutura e o fluxo da brincadeira da criança (Silva Leite; Dantas, 2020).

A brincadeira tem sido defendida em sistemas educacionais, médicos, de saúde mental e/ou ambientes comunitários, sendo reconhecida atualmente como sendo um mecanismo potencializador de deveras áreas de desenvolvimento da criança, como a cognitiva, social e educacional. Ademias, a brincadeira auxilia na comunicação e no entendimento da linguagem da criança, para que seja possível entender as nuances e complexidades envolvidas em seu crescimento e desenvolvimento ao longo da infância (Lopes; Nascimento, 2019).

Dessa forma, Santos (2021, p. 03) afirma:

> É papel da escola, formar pessoas críticas e criativas que criem, inventem, descubram e sejam capazes de construir conhecimento. Não devendo aceitar simplesmente o que os outros já fizeram, aceitando tudo o que lhe é oferecido. Daí a importância de se ter alunos que sejam ativos e logo aprendam a descobrir, adotando assim uma atitude mais de iniciativa. Entende-se a função da educação promover o desenvolvimento global da criança; para tanto é preciso considerar os conhecimentos que ela já possui proporcionar a criança vivenciar seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo. Nesse sentido a educação deve trabalhar a criança, tomando como ponto de partida este ser humano com características individuais e que precisa de estímulos, para crescer criativo, inventivo e acima de tudo crítico. Quando o aluno chega à escola, traz consigo uma gama de conhecimento oriundo da própria atividade lúdica.

Para Piaget (2010), o desenvolvimento intelectual se divide em duas esferas: a cognitiva e a afetiva. A esfera cognitiva se caracteriza pelas funcionalidades inerentes à memória, ao raciocínio, à formação dos conhecimentos e as associações feitas nos processos de construção de pensamentos. Já a esfera afetiva se desenvolve por meio das sensações, emoções,

sentimentos, dos relacionamentos entre os conhecimentos formados na esfera cognitiva e os sujeitos e interações sociais, em que são constituídos vínculos e conceitos aos quais se relacionam a afetividade da criança. Segundo explica o autor, ambos podem se manifestar concomitantemente, uma vez que não se pode realizar um comportamento afetivo sem a presença da função cognitiva. No desenvolvimento infantil, o autor relata que os comportamentos afetivos caracterizam as formas de interação de organização dos conhecimentos e das relações consolidadas com a sociedade, pois, à medida que a criança adquire as capacidades linguísticas, ela se dirige diretamente a pessoa com quem deseja se comunicar, caracterizando a descentralização da afetividade e resultando na socialização.

Wallon (1971) ressalta que os conceitos de afetividade e emoção não se confundem. A afetividade constitui concepções mais abrangentes e podem implicar efeitos orgânicos. Wallon (2007) explica que a atividade infantil acarreta componentes como a afetividade, as funções motoras e a inteligência, uma vez que estes estão interligados. Nesse sentido, sua evolução traz uma dinâmica em que conforme avança o desenvolvimento, as atividades da criança se tornam cada vez mais intencionais e conscientes, e passam a representar os meios pelos quais a criança expressa as suas emoções.

Ademais, Wallon (2007) complementa que os movimentos são fundamentais para a evolução da afetividade e da cognição, haja vista que, inicialmente, os movimentos expressam a dimensão da afetividade da criança. Assim, o desenvolvimento é um processo progressivo, que traz conflitos internos e externos, considerando que, no âmbito da psicogênese, as interações em seu ambiente promovem a progressão dos conhecimentos adquiridos pela criança, que funcionam como recursos e mecanismos pelos quais ela estabelece sua relação com a sociedade.

No ambiente escolar, a participação dos professores nas atividades recreativas tem papel fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que a interação com aluno sob perspectivas além da autoridade oportuniza a criação de um ambiente acolhedor e confortável para a criança. Além disso, a construção de relações amigáveis entre alunos, professores e demais colegas em sala de aula fazem com que sejam incentivados comportamentos cooperativos e inclusivos, além de ajudar a exemplificar, por meio de atividades atrativas, como praticar o respeito, a reciprocidade, a gentileza, a proatividade e diversos outros comportamentos que vão contribuir para que a criança desenvolva a afetividade a partir de relações saudáveis dentro do seu meio escolar e social (Wallon, 2007).

Segundo esclarece Piaget (1981), as emoções devem ser trabalhadas em todas as esferas

da vida, inclusive, na esfera educacional. Elas fazem parte dos processos psicossociais, os quais representam bases fundamentais na educação, e sobre os quais foram desenvolvidas diversas teorias a fim de promover melhor a compreensão e o reconhecimento das características emocionais estabelecidas nos contextos histórico-sociais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre a Educação Inclusiva e os recursos necessários para sua efetivação destaca a importância de ir além da simples inclusão física de alunos com deficiência em escolas regulares, enfatizando que uma verdadeira inclusão só é alcançada quando são considerados todos os aspectos da trajetória acadêmica e social desses alunos. A abordagem inclusiva deve focar não apenas na socialização, mas também no aprendizado e no desenvolvimento individual, assegurando que cada estudante tenha suporte adequado para seu progresso acadêmico e pessoal.

A adaptação de recursos e metodologias específicas para atender as necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para criar um ambiente acolhedor e seguro. O uso de recursos visuais, como pictogramas e cartões de comunicação, e a organização de rotinas estruturadas são ferramentas que ajudam esses alunos a se sentirem mais confortáveis e capazes de interagir com o ambiente de aprendizado. Esses ajustes são necessários para minimizar a ansiedade e proporcionar um espaço que respeite suas particularidades.

Outro aspecto crucial é a modificação do currículo e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas para alunos com TEA, como o ensino estruturado, que organiza o ambiente de aprendizagem de maneira clara e previsível. Isso não só facilita o entendimento e o engajamento dos alunos, mas também garante que eles tenham acesso a uma educação significativa e de qualidade, alinhada ao seu nível de desenvolvimento.

A inclusão escolar envolve uma mudança cultural e atitudinal, que requer uma abordagem colaborativa entre todos os envolvidos, como gestores, professores e famílias. A atuação integrada de professores do ensino regular com especialistas em educação especial é apontada como uma estratégia eficaz para garantir que os alunos com necessidades específicas recebam o suporte adequado. Essa parceria é fundamental para o desenvolvimento de planos de ensino personalizados e para a adaptação dos materiais e metodologias de acordo com as demandas de cada aluno.

Os desafios de inclusão para estudantes com TEA são evidentes na necessidade de adaptar o ambiente escolar para atender às suas características únicas de percepção e comportamento. Um ambiente educacional ideal para esses alunos deve ser planejado de forma a minimizar estímulos sensoriais excessivos e oferecer suporte contínuo para que eles possam se engajar plenamente nas atividades escolares.

Ademais, a seção da pesquisa que trata sobre assessoramento pedagógico discute uma questão essencial na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): a implementação de estratégias eficazes para atender suas necessidades específicas. Vou realizar uma análise em alguns pontos centrais mencionados, destacando os desafios, as oportunidades e as perspectivas para a aplicação desse tipo de apoio pedagógico. Destaca-se a complexidade do diagnóstico do TEA, que é realizado por meio de uma avaliação clínica detalhada, uma vez que não há exames laboratoriais que identifiquem diretamente o transtorno. Essa realidade evidencia a necessidade de um assessoramento pedagógico que seja informado e adaptável. É essencial que os profissionais de educação estejam capacitados para reconhecer sinais do autismo e saibam como ajustar suas práticas pedagógicas para promover um ambiente de aprendizado inclusivo.

Essa abordagem é particularmente importante nos primeiros anos de vida das crianças com TEA, pois esse período é essencial para o desenvolvimento de habilidades que influenciam o restante de suas vidas. A intervenção precoce não só contribui para uma melhor integração das crianças com autismo no ambiente escolar, mas também para o desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Por fim também foram analisadas questões acerca das atividades lúdicas, demonstrando que o brincar é descrito como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma forma natural de as crianças explorarem o mundo ao seu redor, desenvolverem habilidades sociais e cognitivas, e expressarem suas emoções. No contexto de alunos autistas, essa prática é ainda mais importante, pois permite que eles desenvolvam habilidades de negociação, resolução de problemas, inteligência emocional, e outras competências sociais e cognitivas de forma mais intuitiva e segura.

Outrossim, essa abordagem enfatiza que a brincadeira deve ser prazerosa e livre de diretividade, o que é crucial para a autonomia e a criatividade da criança. Isso é especialmente relevante para crianças com TEA, que muitas vezes encontram dificuldades em ambientes altamente estruturados e rígidos. Ao proporcionar um espaço onde a brincadeira é espontânea e dirigida pelas próprias crianças, estamos oferecendo oportunidades para que elas desenvolvam

suas próprias formas de interação e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, foi possível evidenciar que a educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio que demanda um olhar atento e sensível às necessidades individuais desses estudantes. É fundamental compreender que cada aluno com TEA possui suas próprias características, que exigem abordagens pedagógicas específicas e adaptadas para garantir seu desenvolvimento acadêmico e social. A inclusão desses alunos no ambiente escolar é uma forma de respeitar e promover a diversidade, possibilitando que eles tenham acesso ao conhecimento e à interação social em igualdade de condições com seus colegas.

A formação de professores também se demonstrou um elemento fundamental nesse processo, haja vista que educadores preparados são capazes de identificar as necessidades específicas de seus alunos com TEA e aplicar estratégias pedagógicas que realmente façam a diferença no aprendizado. A formação contínua oferece aos docentes ferramentas teóricas e práticas para lidar com os desafios da inclusão, promovendo um ambiente mais acolhedor e estimulante. O desenvolvimento de habilidades, como a compreensão das características do TEA e a aplicação de metodologias diferenciadas, é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Além disso, as práticas pedagógicas inovadoras e interativas são de extrema importância no contexto da educação inclusiva. Estratégias que utilizam o lúdico, a tecnologia e métodos criativos de ensino são fundamentais para engajar os alunos com TEA, potencializando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Práticas interativas permitem que esses estudantes se sintam mais motivados e participativos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa. A utilização de recursos como jogos, atividades sensoriais e tecnologia assistiva pode facilitar a compreensão dos conteúdos e ajudar na superação das barreiras de comunicação e socialização.

Portanto, a educação inclusiva de alunos com TEA só será efetiva se houver uma combinação de três pilares essenciais: a valorização das necessidades individuais dos alunos, a formação contínua e especializada dos professores, e o uso de práticas pedagógicas inovadoras e interativas. Esses elementos são fundamentais para criar uma escola que seja realmente inclusiva, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um

ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante.

5. REFERÊNCIAS

CAMARGO, Sílgia Pimentoal Hoher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em revista, v. 36, p. e214220, 2020.

DE LIMA LINO, Géssica Cristina; DE LIMA LINO, Thiago Henrique. Como tornar a Aula de Ciências inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 5, n. 5, p. 436-450, 2022.

DIAS, Sabrina Alves; HENRIQUE, Keila Endo Neves. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 19, n. 1, 2018.

DO NASCIMENTO, Gabriela Gomes et al. Crianças Autistas E O Processo De Aprendizagem: Desafios Da Docência. Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444, v. 5, n. 2, 2021.

DOS ANJOS SILVA, Cristiane Alves. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo observacional sobre desafios do professor em sala de aula. Scientia Generalis, v. 3, n. 1, p. 271-280, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar; GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com tea em escolas públicas:: contradições na oferta de serviços terapêuticos. Atos de Pesquisa em Educação, v. 18, p. e11133-e11133, 2023.

GOMES, Karine; SILVA REIS, Leidiani; SASS, Rafael Farias. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA. I SELICEN-Seminário das Licenciaturas–PIBID. PRP. UFFS & II SILE-Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul, 2023.

JARDIM, Maria das Dores Soares Damaceno. Adaptação pedagógica e elaboração de materiais didáticos no ensino de matemática para aluno com transtorno do espectro autista. 2023.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. Revista Gepesvida, v. 5, n. 10, 2019.

NEVES, Amanda Queiroz das; NASCIMENTO, Lucy Mary da Cunha. Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil de escolas particulares regulares. 2020.

REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Eduardo José. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, p. 127-137, 2009.

SANTOS, S. S., Souza Rodrigues, O. P., & Formiga Bispo, M. L. S. (2021). O lúdico na

aprendizagem do aluno autista na educação infantil. Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC, (10). Recuperado de https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/simeduc/article/view/14739

SILVA LEITE, Carleane Maria; DANTAS, Siebra Morais. A Afetividade no Desenvolvimento Cognitivo do Aluno com Transtorno de Espectro Autista–TEA/Affectivity in the Cognitive Development of the Student with Autistic Spectrum Disorder-TEA. ID on line. Revista de psicologia, v. 14, n. 53, p. 41-51, 2020.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA E A BIDOCÊNCIA DE PROFESSORES REGENTES E PROFESSORES DE APOIO NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO-MS

SPECIAL EDUCATION: CONTINUING TRAINING AND BIDOCENCE OF REGULATOR TEACHERS AND SUPPORT TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF ANASTÁCIO-MS

Alzira do Socorro Luciolo[1]
Cícera Alves Cabral[2]
Priscila Lopes Miranda[3]
Helen Paola Vieira Bueno[4]

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de abordar a formação continuada e a bidocência de professores regentes e de apoio na área da educação especial. Essa é uma área que a cada dia vem necessitando de mais estudos sobre o referido tema, uma vez que as crianças com deficiência estão chegando com mais frequência aos espaços escolares. Diante desse cenário, faz-se necessário abordar o assunto procurando compreender melhor esse processo para melhor atender a essa clientela específica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que, após a revisão de literatura especializada sobre a temática, realizou-se uma pesquisa de campo para estabelecer relações entre a teoria e a prática. Dessa maneira, esse estudo busca destacar a importância do professor regente e do professor de apoio em sala de ensino regular, enfatizar a relevância desses profissionais no processo de ensino e aprendizagem na educação especial e ainda, apresentar resultados de uma pesquisa de campo realizada com docentes que atuam na área. Por meio das análises, pôde-se avaliar a importância da bidocência para a educação especial e observar que ainda há muito a ser

[1]Pedagoga. Especialização em Gestão Escolar e Educação Infantil. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: alzira.luciolo@hotmail.com.
[2]Pedagoga. Especialização em Educação Infantil.Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: ciceraalvescabral@hotmail.com.
[3]Graduada em Matemática. Estudante de Pedagogia. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: pri.lopesmiranda@gmail.com.
[4]Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. E-mail: helen.bueno@ufms.br

abordado sobre o tema por futuros e promissores pesquisadores.
Palavras-chave: Formação continuada. Educação Especial. Bidocência.

ABSTRACT

This research was developed with the aim of addressing the continuing training and bi-teaching of leading and support teachers in the area of special education. This is an area that requires more studies on this topic every day, since children with disabilities are arriving at school spaces more frequently. Given this scenario, it is necessary to approach the subject seeking to better understand this process to better serve this specific clientele. This is a qualitative research, in which, after reviewing specialized literature on the topic, field research was carried out to establish relationships between theory and practice. In this way, this study seeks to highlight the importance of the leading teacher and the support teacher in the regular education classroom, emphasize the relevance of these professionals in the teaching and learning process in special education and also present results of a field research carried out with teachers who work in the area. Through the analyses, it was possible to evaluate the importance of bi-teaching for special education and observe that there is still a lot to be addressed on the topic by future and promising researchers.
Keywords: Continuing training. Special Education. Bidocency.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada é essencial para a prática educacional inclusiva, pois proporciona uma compreensão mais inclusiva e eficaz da pedagogia. Em um contexto marcado por desafios, diversidade, singularidades culturais e limitações dos estudantes com deficiência, torna-se necessário um olhar mais humanizado e democrático.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza-se como qualitativa, descritiva e de pesquisa de campo, onde foram utilizados questionários para entrevistar 10 professores regentes e de apoio que atuam na área de educação especial. O objetivo é coletar dados e analisar a perspectiva desses professores quanto ao tema central desse estudo que é a formação continuada e a bidocência entre professor regente e o profissional de apoio, destacando sua relevância para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dessa demanda mais específica, que a cada dia se faz mais presente no contexto escolar.

Em virtude ao número crescente destes estudantes matriculados nas salas regulares de ensino e dos benefícios que a inclusão promoverá no processo de ensino e aprendizagem deste índivíduo é imprescindível que a rede municipal de ensino e os órgãos competentes promovam ações e estratégias para formação continuada desses profissionais, uma vez que o público alvo da Educação Especial tem apresentado múltiplas deficiências e especificidades.

Segundo o portal do MEC (2019) o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019. E um aumento de 34,4% em

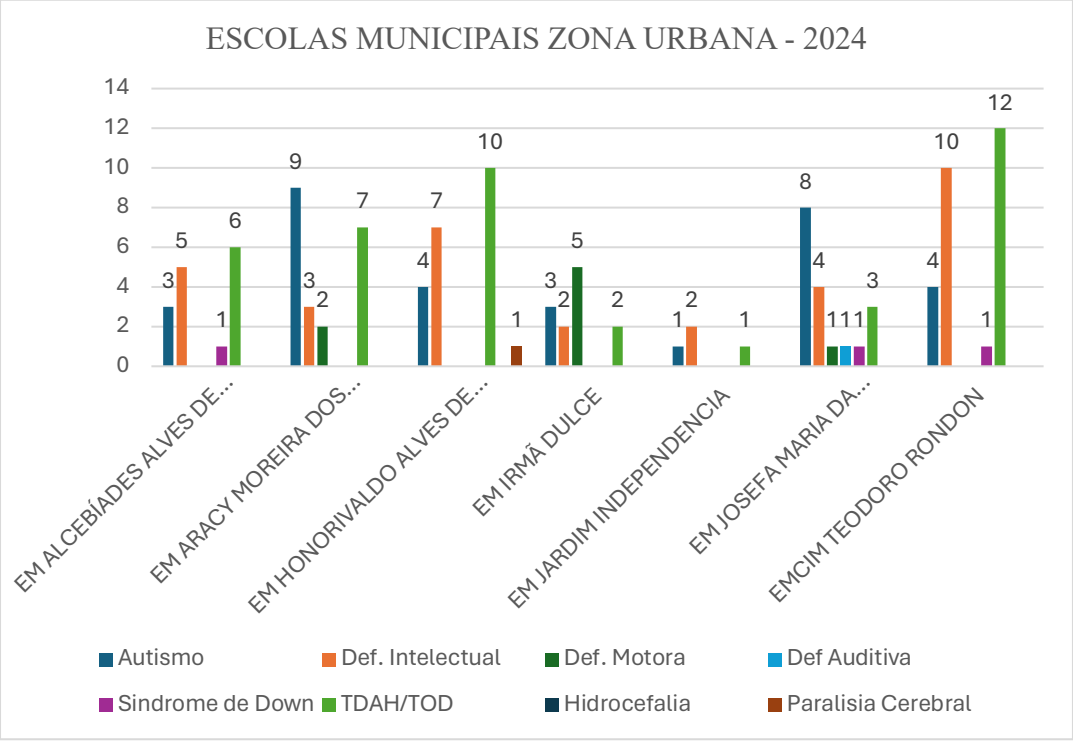
relação a 2015. O percentual de estudantes com deficiencia, autismo ou altas habilidades matriculados em salas comuns tem aumentado gradualmente para todas etapas de ensino.

O Núcleo de Educação Especial foi criado através do decreto de n.º 698, de 18 de novembro de 2020, Com intuito de atender as demandas e prestar assistência aos estudantes públicos- alvo da Educação Especial, uma das metas previstas e alcançadas no plano Municipal de Educação. Os atendimentos Educacionais Especializados (AEE) ocorrem no contra turno e com professores em sala de ensino regular.

Até a presente data o Núcleo atende 154 estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento, desde a Educação Infantil ao 5° ano do Ensino Fundamental. Atualmente o Núcleo atua juntamente com 70 profissionais sendo a grande maioria habilitados na área da pedagogia e com especialização na área de Educação Especial e Inclusiva.

O agrupamento de informações a seguir, serviu de análise com fins de desenrolamento, desenvolvimento e avanços da pesquisa, tendo em vista uma das problemáticas anunciadas. Da mesma forma, contribuiu para constatação não apenas para compreensão de levantamentosde dados quantitativos de estudantes inclusos na sala de ensino regular no Município de Anastácio-MS, mas também para traçar os delineamentose das implicações do presente artigo.

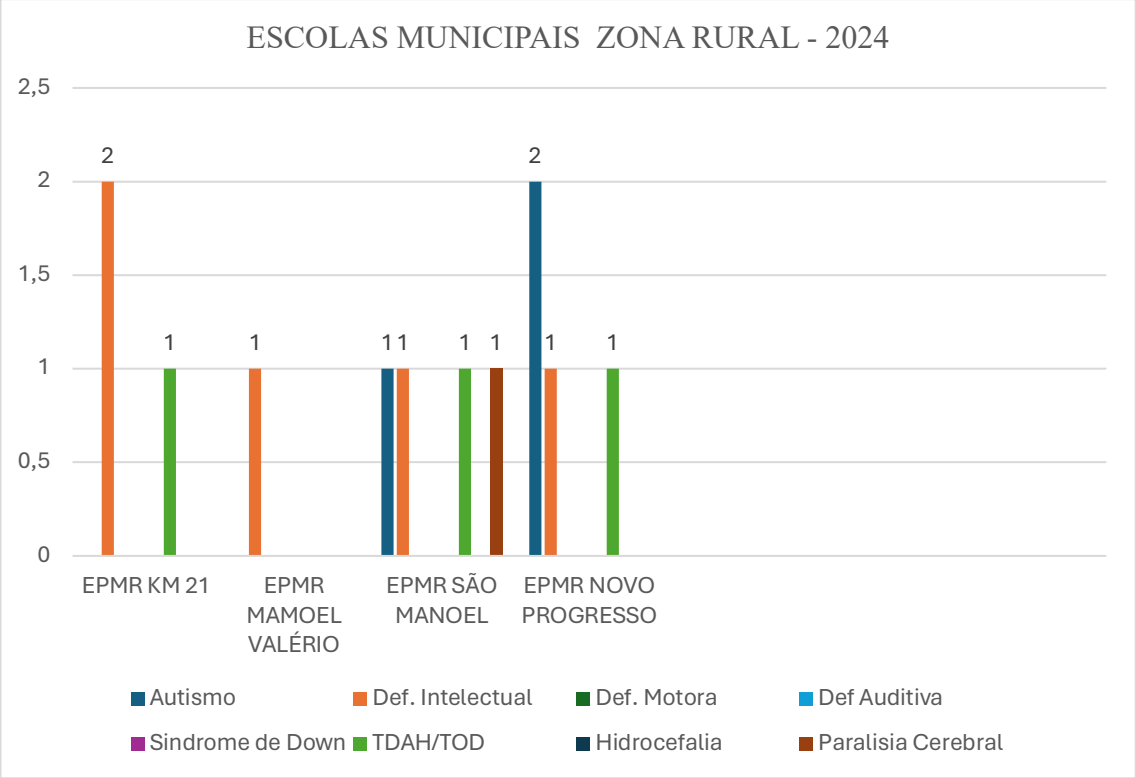
Tabela 1: Escolas Municipais da Zona Urbana de Anastácio-MS-2024



Fonte: Organizado pelas autoras com base em dados extraídos da Secretaria de Educação Municipal-SEMED (2024)

A tabela abaixo apresenta os dados obtidos dos estudantes devidamente matriculados nas salas de ensino regular das Escolas Rurais do Município de Anastácio-MS, tal como suas deficiências e especificidades de todos os estudantes.

Tabela 2: Escolas Municipais da Zona Rural de Anastácio-MS-2024



Fonte: Organizado pelas autoras com base em dados extraídos da Secretaria de Educação Municipal-SEMED (2024)

A tabela 2 evidencia a coleta de dados obtidos dos estudantes devidamente matriculados nas salas de ensino regular das Escolas rurais do Município de Anastácio-MS, bem como suas deficiências e especificidades dos estudantes.

Percebe-se que durante o ano letivo de 2024 a Secretaria Municipal de Educação de Anastacio/MS, em parceira com o Núcleo de Educação Especial, atendeu a demanda de 154 estudantes com deficiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, matriculados nas respectivas Unidades Escolares rural e urbana do município de Anastácio.

De acordo com Carvalho (2000), a educação inclusiva só será eficaz se ás práticas pedagógicas e as instituições de ensino elaborar ações e estratégias que incluam todos os tipos de alunos sem que para tanto sejam considerados os seus talentos,suas deficiências, origem socioeconômica ou aspectos culturais. Nesse sentido, devem-se construir ambientes e estruturas escolares capazes de satisfazer às necessidades de todos os alunos, por meio da dedicação de profissionais competentes e qualificados.

Para tanto, considera-se necessário ressaltar que a bidocência demonstra uma preocupação das instituições com a formação dos professores e estudantes, na perspectiva do ensino cooperativo, com ações favoráveis à excelência acadêmica e o incentivo à construção da autonomia e à convivência com a diversidade.

Sendo assim, também busca-se analisar nesse estudo, os subsídios teóricos e metodológicos sobre a inserção e permanência de estudantes inclusos no ensino regular e a bidocência desses profissionais que compartilharão a docência numa mesma sala de aula, trabalhando juntos de forma colaborativa.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REGENTE E DE APOIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nos dias de hoje, o conhecimento é indispensável na formação de todo profissional, pois é um dos principais ativos de um indivíduo que prima pela busca constante de aprimoramento. Nessa perspectiva, Oliveira (2017) também defende essa importância da formação continuada dos professores em seus diversos contextos, no meio social, cultural e educacional formal ou não formal.

A autora citada destaca que apenas uma formação continuada comprometida com o bem de todos pode fazer a diferença no que refere-se à construção do conhecimento crítico, da autonomia dos estudantes e da mediação da consciência desses educandos.

Oliveira (2017) destaca que a formação continuada é essencial aos educadores pois propõe atividades nas escolas que devem ser aplicadas pautadas em um currículo democrático e flexível às necessidades especificas dos estudantes, uma vez que os educandos com necessidades especiais possuem suas limitações específicas de aprendizagem e devem ser respeitados em suas condições.

> O educador mediador tem que ser capaz de desenvolver métodos de ensino adequado às necessidades dos alunos, como também, acompanhar as etapas de evolução dos mesmos ao longo do ano, lhes prestando total apoio, reconhecendo as etapas atingidas pelos educandos e mediando o ensino-aprendizagem dos mesmos (Oliveira, 2017, p. 2).

Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada no cenário especial e inclusivo busca a capacidade de reflexões dos acontecimentos e da trajetória das pessoas com deficiência. Sob essa mesma perspectiva, Martins e Andrade (2016) explica que há um quadro legal que normatiza a formação continuada para o exercício profissional, mas que ainda assim é necessário se garantir que esse processo seja de qualidade para que os educadores exerçam sua função com

eficiência, beneficiando o desenvolvimento dos estudantes que precisam de um atendimento mais específico, como as pessoas com deficiência.

As autoras ressaltam a importância de o conhecimento não ser direcionado apenas aos professores que atuam com estudantes com deficiência, mas a todos os profissionais que atuam na educação, principalmente pela equipe escolar que mantém contato ou participa, mesmo que de forma mais indireta, o dia a dia dos educados com necessidades educacionais especializadas.

Entretanto, Martins e Andrade (2016) ressaltam que a formação continuada deve acontecer de maneira a enriquecer os conhecimentos teórico-práticos dos professores, além de promover espaço para que possa partilhar de suas vivências, dificuldades, medos e descobertas.

Nesse sentido, importante analisar o conceito de bidocência, que projeta um ensino colaborativo entre os papéis pedagógicos entre o professor regente e o professor de apoio, não havendo distinção do trabalho de um ou de outro, apenas buscando o melhor para os alunos em questão.

> A ênfase na Bidocência se sustenta pelo ensino colaborativo, ou seja, pela efetiva parceria entre os professores para que a inclusão seja uma realidade no processo do ensino e da aprendizagem de alunos com ou sem deficiência na sala de aula, espaço das pedagogas autoras da presente pesquisa, uma vez que a formação em pedagogia pressupõe a formação de um professor capaz de atuar na educação auxiliando no processo educativo (Curto, Moraes, Garboza, 2020).

Contribuindo com a discussão, Oliveira (2017) pontua que a formação continuada é um recurso direcionado à educação, visando sua melhoria. Assim, defende que os professores precisam se apropriar dos conhecimentos para que possam fazer a diferença na sociedade inclusiva. Essa formação, ainda segundo a mesma autora, desempenha um papel primordial e uma visão crítica dos educadores acerca do contexto escolar, bem como da inclusão social, buscando estratégias e métodos educativos na reabilitação de estudantes com deficiência.

Por fim, conclui que a formação continuada precisa oferecer saberes necessários para os educadores se comunicar com os mais variados grupos de pessoas, respeitando a diversidade desses grupos, cor, raça, religião, gênero e classe econômica, fará a diferença na conquista pela inclusão social e pela modificabilidade cognitiva de todas as pessoas em sociedade.

2.1 Formação continuada no município de Anastácio-MS

Por meio das coletas de dados realizadas através do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Anastácio/MS, nesse sentido as formações

continuadas ofertadas durante o ano letivo de 2024 efetuaram-se em parceria com os seguintes programas: Programa MS Alfabetiza- Todos pela Alfabetização da Criança, Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/CO), Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA), juntamente com União, Estado e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Tendo como principal objetivo fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e assim melhorar os indicadores educacionais dos estudantes devidamente matriculados nas redes pública de todo território de Mato Grosso do Sul, bem com a prática pedagógica dos profissionais que atuam diretamente no chão da escola.

Cabe destacar que é primordial ter um olhar aguçado e humanizado para o desenvolvimento educacional dos estudantes assim como, em cada nível e etapa da educação básica, contribuindo de maneira significativa para os avanços e empenho educacional, como também as habilidades de leitura e escrita.

Frente a isso, o cronograma e ações dos programas mencionados e demais formações ocorrem em diferentes etapas do ano, firmado em regime de colaboração entre governo e município, com objetivo de alfabetizar todos os estudantes de acordo com suas idades e níveis de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/17).

Deste modo cabe destacar que a Rede Municipal de Anastácio/MS, promoveu formações continuada para qualificar de forma presencial um percentual bastante significativo de profissionais que atuam diretamente com os estudantes, dentre eles pontuamos: Participaram 30 professores no Programa MS Alfabetiza, 35 professores no programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e 31 professores da Educação Infantil através do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/CO).

Fortalecendo de maneira significante desempenho e as práticas pedagógicas dos docentes e estudantes. É essencial destacar que essas parcerias proporcionaram subsídios teóricos e metodológicos. Atendendo um percentual de 2.326 estudantes, em duas etapas da Educação Básica, dentre elas foram incluídos: 1.642 do Ensino Fundamental I e 684 da Educação Infantil com idade de 4-5 anos.

2.1 A importância do professor regente tendo o professor de apoio em sala de ensino regular

As crianças com deficiência estão a cada dia mais sendo inseridas nos espaços escolares e lhes são assegurados pela legislação vigente no país, direitos de acesso e permanência às salas regulares de ensino.

Nesse sentido, Brito et al (2016) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96) assegura que os estudantes com deficiência física, mental e sensorial, podem e devem estudar em classes comuns, conforme destacam os artigos 58 e 59, da referida lei, uma vez que há a necessidade da existência de serviços de apoio especializado e também o preparo dos professores para lidar com as necessidades desses educandos.

De acordo com Brito et al (2016, p. 4)

> Embora a realidade esteja ainda muito aquém da legislação existente, após a aprovação da lei, vive-se um momento de crescimento do número de alunos com necessidades especiais ocupando os diferentes espaços escolares, pois agora as escolas regulares são obrigadas a aceitar crianças que antes só podiam estudavam em escolas especiais. Essa ação permite que o paradigma da inclusão venha ao longo dos anos se consolidando, buscando instituir nos ambientes educacionais a não exclusão escolar dos deficientes, através de atuações que garantem o acesso e permanência desses alunos no ensino regular.

Diante dessa afirmação, pode-se dizer que o processo de inclusão ainda está longe do ideal, entretanto, pode-se acreditar que, mesmo de forma lenta, esse processo é gradual e visa atingir a todos os estudantes com deficiência, primando pela qualidade do aprendizado independente de suas limitações.

Ainda no que tange ao trabalho em conjunto do professor regente e o professor de apoio, Fontes (2013) apud Christo e Mendes (2019) pondera que enquanto houver uma desarticulação entre essas funções dos professores generalistas e dos professores especialistas, o estudante público-alvo da Educação Especial continuará sendo somente responsabilidade da Educação Especial, isto é, do professor de apoio ou do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Dessa maneira, conforme a mesma fonte, é necessário que esses profissionais tenham condições de atuar de forma a garantir a escolarização desse público. Assim, todos os profissionais da instituição de ensino se sentirão responsáveis pelo processo de inclusão dessa clientela.

2.2 Bidocência: A importância desses profissionais no processo de ensino e aprendizagem na educação especial.

Brito et al (2016) no que tange à inclusão de estudantes com deficiência nas salas regulares de ensino, argumenta que há uma diversidade de estratégias que podem ser utilizadas com esse propósito. As autoras apontam a bidocência como uma alternativa importante na educação inclusiva.

Beyer (2005) *apud* Brito et al (2016) também defende esse ensino colaborativo, em que o professor regente pode contar com a parceria de um profissional com conhecimento específico na área da Educação Especial.

> A relação que ocorre na bidocência é de construção uma vez que os dois profissionais de perfis diferentes se juntam em prol da aprendizagem dos estudantes. Porém, faz-se necessário que os professores bi docentes conheçam suas atribuições enquanto docentes e principalmente que os conhecimentos pedagógicos de ambos sejam compartilhados entre eles e disponibilizados a todos os alunos em sala de aula. O trabalho do professor titular e do bi docente se complementam, pois tanto um como o outro podem assumir e coordenar o trabalho com a turma ou com a criança que necessita de um acompanhamento maior, ajudando o aluno a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Por lei, as turmas de inclusão devem ter no máximo vinte alunos, sendo o número de alunos com deficiência limitado a dois (Brito et al, 2016, p. 7).

É importante ressaltar, ainda que é fundamental que o professor regente e o professor de apoio trabalhem de forma unificada, o que inclui a divisão do planejamento das atividades. Assim, o professor regente e o especialista, o profissional bi docente deve ser flexível em seu planejamento e deve expor e absorver opiniões.

Sendo assim, Brito et al (2016) ressaltam ainda que para que a bidocência dê certo, os dois profissionais devem manter uma linguagem homogênea diante da turma. Dessa maneira, o professor bidocente deixa de ser simplesmente um auxiliar do estudante com deficiência e passa a ter espaço no processo ensino-aprendizagem de toda a turma, através do seu planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo.

Sob essa mesma perspectiva, Dias (2015) também ressalta a importância da elaboração do planejamento pelo professor regente e professor de apoio, pois precisam refletir sobre suas práticas educativas, observando o desempenho dos educandos, para que encontrem a melhor maneira de eles aprenderem, levando em conta as suas necessidades.

Nesse cenário, é fundamental que o planejamento contemple os dados de identificação, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação. Deve-se destacar ainda que todo o planejamento é flexível.

Sobre esse trabalho colaborativo citado anteriormente, Capellini (2008) *apud* Vinhal e Tartuci (2017) reafirmam que essa estratégia exige um compromisso dos profissionais envolvidos, apoio mútuo, flexibilidade, partilha de saberes.

Para a mesma fonte, o ensino colaborativo precisa ser desenvolvido por dois docentes: o professor de classe comum e o especialista. Esses profissionais precisam planejar as atividades

didáticas com procedimentos de ensino que propiciem o aprendizado do estudante público-alvo da educação especial na classe comum.

Concluindo, Brito et al (2016) explicam que toda a turma se beneficia da bi docência, uma vez que ambos estão atuando, envolvidos e comprometidos na construção do conhecimento, e à medida que um outro aluno apresente dificuldade, este também é contemplado pelo ensino colaborativo, podendo assim ajudar no descobrimento de distúrbios de aprendizagem dos demais alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização da pesquisa teórica, pautada em pesquisadores que contribuem com a temática aqui em destaque, passou-se à uma pesquisa de campo, em que foram investigados professores de apoio acerca do tema aqui proposto.

Nesse sentido, foram distribuídos questionários a dez profissionais de apoio que atuam com pessoas com deficiência no município de Anastácio-MS. Destes, nove mulheres e um homem. Apenas um desses profissionais não possui pós-graduação completa, ou seja, um deles está cursando ainda uma especialização em Neuropsicopedagogia. Com o objetivo de manter em sigilo os nomes dos entrevistados, serão descritos por números de um a dez.

Os entrevistados possuem uma boa experiência atuando na área da Educação Especial, com mais de três anos trabalhando com estudantes com deficiência. Apenas um profissional está em início de carreira e trabalha apenas há um ano com essa clientela.

Foi questionado aos professores de apoio, o que consideram como suas atribuições e responsabilidades na Educação Especial/Inclusiva. As respostas são parecidas. Algumas são mais sucintas enquanto que as outras, mais explicativas e a professora 1, respondeu:

> *Tudo o que for necessário para atender o estudante que for público alvo da Educação Especial. Desde os cuidados com a higiene do estudante até as adaptações curriculares, que garantam acesso à aprendizagem, sem barreiras e com acessibilidade.*

Complementando as respostas, a professora 6 destacou:

> *Proporcionar a participação da criança assistida no ambiente escolar, visando garantir sua aprendizagem, permanência e participação por meio dos recursos de aprendizagem (adaptação de materiais) que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.*

Outra questão da entrevista, pergunta se: *"O estudante com deficiência precisa de profissional de apoio especializado para desenvolver a aprendizagem e se os cursos de formação oferecidos são suficientes para atender essa demanda?* Dentre as respostas, 7 professores acreditam que as formações na área da Educação Especial são suficientes para que consigam atender a demanda, enquanto que um dos entrevistados disse que nem sempre e dois responderam de forma negativa.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art 5º, aponta sobre o apoio técnico e financeiro para a formação profissional que contempla as seguintes ações:

> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

E o Decreto nº 8.752 (2016) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica determina:

São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

Diante dessas legislações vigentes, pode-se perceber que há um processo de regularização da formação de professores da educação especial em nosso país e que essas conquistas visam dar mais credibilidade ao professor e oportunizar mais momentos de educação de qualidade para os alunos com deficiência.

Outro ponto abordado no questionário refere se a escola em que os professores atuam oferece condições adequadas de trabalho, como luminosidade, ventilação e materiais pedagógicos. Dos entrevistados, cinco afirmaram que recebem o apoio necessário. Outros professores afirmaram:

> A professora 5 respondeu: *Sim. Escola nova, reformada e tenho devolutivas excelentes".*
> A professora 1 relatou: "*Os materiais pedagógicos eu que compro ou confecciono, de acordo com as necessidades dos meus estudantes".*
> A professora 2 também citou a falta de materiais pedagógicos*: "Luminosidade e ventilação, sim. Materiais pedagógicos, não".*
> A professora 8 também negou ter apoio necessário da escola na qual atua: *"Não. O professor de apoio ainda tem que preparar seu próprio material e a estrutura da escola ainda não é adequada para receber alguns tipos de deficiência (a física inclusive)".*

Quando abordado sobre os recursos/materiais utilizados que a escola oferece, a professora 1 disse: *"Apenas xerox preto e branco*". Entretanto, foram citados pelos professores: jogos de encaixe, alinhavo, quebra-cabeça de duas peças, massas de modelar, alfabeto móvel, computadores, jogos adaptados, impressoras, blocos, sala de AEE, livro didático com imagens que auxiliam na compreensão de textos, folhas A4, cartolinas, tinta guache, materiais lúdicos visuais e táteis, dentre outros. Apenas a professora 10 respondeu *"nenhum"*.

> Os materiais didáticos são tudo aquilo que podemos utilizar como um objeto de estudo para trabalhar com os alunos, ajudando no desenvolvimento da aula como um todo, apresentando propostas e soluções para possíveis temas a serem levantados, e mesmo que os livros sejam parte da base de boa parte do ensino e seja considerado um material didático por excelência, ainda podemos pensar em muitas outras coisas como sendo materiais didáticos, por exemplo, quando pensamos pela perspectiva do nosso material, podemos utilizar filmes, textos, imagens ou a letra de uma música para trabalhar com os alunos (Olsemann, 2021, pp. 6-7)

Foi perguntado se no chão da escola em que os entrevistados atuam há o chamado trabalho em equipe envolvendo direção, coordenação e professores voltados à Educação Especial/Inclusiva no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dos entrevistados, seis responderam afirmativamente.

> Quando situações adversas surgem, cabe ao professor trabalhar com aquilo que tem na mão. A seguir, há alguns exemplos de alguns materiais que originalmente não foram criados com o intuito de educacional, mas que podem ser contextualizados para elaborar atividades com seus alunos: filmes; músicas; revistas; jornais; conteúdos disponíveis na internet; vídeos; propagandas; [...] (Olsemann, 2021, p. 7).

Já os professores 4 e 10 responderam negativamente. A professora 8 disse que*: "Ainda que pareça que sim, há muito o que avançar, há uma grande discussão no que se refere à responsabilidade com esses estudantes, ficando muito sob a única responsabilidade do professor de apoio"*.

O professor 9 argumentou: *"Um pouco, porém pode melhorar para que possamos incluir ainda mais esses estudantes e proporcionar um aprendizado ainda melhor"*.

Uma outra questão abordada foi: Como é possível promover uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência, que visa valorizar a diversidade e considerar as diferentes potencialidades do estudante.

Para a professora 6,

> *"Deve-se sempre visar as características e necessidades presentes em cada criança e desenvolver um trabalho que gere nos mesmos o conceito de igualdade*

> *e, para isso, é necessário que em determinados momentos na sala de aula, se converse sobre a deficiência do colega e seja explicado suas dificuldades e necessidades. Para o/a estudante surdo, se faz necessário o ensino diário da LIBRAS em sala, para que todos (alunos e professores) desenvolvam a comunicação e, por fim, a interação entre ambos, caracterizando-se assim, a inclusão".*

Os professores respondentes afirmam que para se fazer uma educação de qualidade na educação especial deve-se focar, além da formação continuada, nas características de cada criança, nas suas necessidades e a partir desse ponto ir desenvolvendo atividades pedagógicas, lúdicas e de aprendizagem em geral voltadas para o desenvolvimento desse aluno.

> Alguns fatores têm sido reconhecidos, como sendo fundamentais, para o desenvolvimento da inclusão na educação, nas escolas regulares. Mas para além destes fatores, a UNESCO, destaca que esse desenvolvimento só será possível a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes, que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. Acrescenta também que o ensino inclusivo implica que os professores estejam abertos à diversidade, e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem a relacionar na sala de aula a suas experiências de vida. Os professores devem, pois, ser vistos como parceiros basilares para iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional (Rocha, 2021, p.4).

As demais respostas seguem uma linha de raciocínio parecida, ou seja, citam o conhecimento que se deve ter dos estudantes com deficiência, as práticas pedagógicas, a interação família e escola, dentre outras estratégias, e falam sobre a importância que o professor deve ter desses aspectos, pois isso pode definir um desenvolvimento mais elaborado no aluno com deficiência.

> A formação possibilita um aprofundamento e uma interação na atuação tanto nas salas regulares como nas salas de recursos ou até em centros de atendimento. Portanto, tanto a formação inicial quanto a continuada faz com que o professor esteja mais próximo da realidade encontrada nas salas de aula e com que o seu conhecimento atue diretamente sobre os alunos (Haddad, 2020, p. 78).

Quando questionados se participam das formações continuadas oferecidas pelos gestores em educação da escola, os dez profissionais de apoio afirmaram que se fazem presentes em todos esses momentos.

Foi perguntado aos professores de apoio se esses momentos de formação continuada são suficientes para contribuir com sua prática pedagógica no trabalho com estudantes com deficiência, e, mais uma vez, todos responderam que as formações oferecidas não são suficientes.

De acordo com Mantoan (2015, p.81),

> Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Finalmente, foi questionado que temas seriam úteis e interessantes abordar nas formações em Educação Especial e os professores de apoio entrevistados propuseram: autismo – TEA, Terapia ABA, TDAH, Síndrome de Down, dentre outros.

A formação continuada de professores de educação especial deve abordar além, dos aspectos teóricos e práticos do dia a dia na escola, questões como legislação, competências socio emocionais, parcerias com famílias e comunidade entre outros assuntos. Segundo Nóvoa,

> A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (2002, p. 38).

A formação continuada, portanto, é essencial para professores de educação especial, pois permite a atualização constante sobre práticas pedagógicas inclusivas, metodologias específicas e tecnologias assistivas que melhoram o aprendizado dos alunos com necessidades especiais. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências emocionais e de adaptação, que são fundamentais para enfrentar os desafios diários e promover um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação especial é uma área que vem crescendo diariamente para atender a demanda de crianças com deficiência que estão ingressando nos espaços escolares cada vez com mais frequência. Nesse sentido, esse estudo procurou abordar a necessidade de que profissionais estejam preparados para atuar com essa clientela mais específica e, portanto, faz-se necessário que o Estado ofereça formação continuada para professores regentes e de apoio, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Dessa forma, a formação continuada no município de Anastácio/MS foi ofertada através dos programas Programa MS Alfabetiza- Todos pela Alfabetização da Criança, Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/CO), Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA), em regime de colaboração entre União, Estado e Universidade Federal do Mato Grosso do sul. Durante o ano de 2024 foram realizadas duas palestras e reuniões pedagógicas

mensais, para os profissionais da Educação Especial.

Assim sendo, Nóvoa(1992), ressalta que a formação continuada não pode ser mais um "problema" para os professores, tem de ser um "apoio" suplementar que eles recebem para realização de seu trabalho.

Diante de tais fatos, em um primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado e, em seguida, a pesquisa de campo para que profissionais que atuam nessa área pudessem contribuir com suas experiência, anseios e expectativas.

Ao realizar as entrevistas com alguns professores regentes e professores de apoio que atuam na rede municipal de ensino em Anastácio-MS, foi possível observar que a maioria ainda encontra alguns tipos de dificuldades para atuar, como falta de materiais adequados, bem como espaços estruturados para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, ao procurar dar voz a esses profissionais, ficou evidente que procuram oferecer o que tem de melhor para sua clientela, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano de uma instituição de ensino.

Com o término desse estudo, evidencia-se que ainda há muito o que se fazer para a melhoria da educação especial nas escolas e dentre as alternativas está a formação continuada que deve oferecer subsídios necessários e reais para que os professores tenham condições de contribuir com o aprendizado de seus estudantes de forma significativa.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11-jul-2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 12-jul-2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular-educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, K. dos S. de et al. **Crianças com necessidades educacionais especiais: a bi docência como alternativa na educação inclusiva.** Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20593>. Acessado em junho de 2024

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem**: educação inclusiva**.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019.

CURTO, A. V.; MORAES, H. S. de; GARBOZA, L. A bidocência como colaboradora na alfabetização no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Mais Educação.** Vol. 3, N. 8, 2020.

DIAS, F. P. D. **O papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular**. 2015. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15331/1/2015_FabianaPereiraDias_tcc.pdf . Acessado em junho de 2024.

HADDAD. M. E. O. **Educação especial e inclusiva na perspectiva histórico-social brasileira voltada à área de psicologia**. Curitiba: Contentus, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, C. de A. F.; ANDRADE, L. B. P. de. **A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.** 2016. Disponível em https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-anejamentoeanalisedepoliticaspublicas/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf . Acessado em junho de 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa:

Educa. 2002.

OLIVEIRA, R. M. A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na educação especial. 2017. Disponível em https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continua-educadores. Acessado em junho de 2024

OLSEMANN, A. **Análise e desenvolvimento de material didático para o ensino de português para estrangeiros.** Curitiba: Contentus, 2021. p 52.

ROCHA, E. M. N. da S. **O papel do docente de educação especial na escola inclusiva**: das atribuições às funções. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor. IESF- Escola Superior de Educação de Fafe. 91 páginas, Medelo, Portugal, 2021.

VINHAL, J. M.; TARTUCI, D. "Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência", p. 165 -178. In: **Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas**. São Paulo: Blucher, 2017.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EFICAZES

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: EFFECTIVE STRATEGIES AND PRACTICES

Franciely Barbosa Yovio[1]
Marilângela Silva de Oliveira Coutinho[2]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo destacar a relevância da formação continuada para implementar práxis que atendam eficazmente a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Após a criação da Lei 12.764/12 que considerou o autista como pessoa com deficiência, amparando e garantindo seus direitos essenciais para que tenha um processo inclusivo social mais efetivo, tornou-se fundamental uma atualização constantes dos desafios a serem enfrentados e suas perspectivas para encontrar meios que possibilitem um processo ensino-aprendizagem com qualidade. Acredita-se que para incluir essas crianças de forma eficiente e adequada, a comunidade escolar, principalmente o docente, deve esta preparado e capacitado. Foi realizado um estudo bibliográfico, que elucidou pontos essenciais para análise da problemática, aliada a pesquisa empírica por meio das experiências vivenciadas em sala de aula, cuja contribuição foi importante para a construção deste trabalho. Após a realização da pesquisa constatou-se que a formação continuada de professores contribui para o processo de inclusão de crianças autistas no ensino fundamental, já que passam a compreender melhor como intermediar a socialização e a aprendizagem destas crianças.

Palavras-chave: Formação Continuada. Inclusão. Autismo.

[1] Estudante da Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, UFMS, yoviofranciely@gmail.com
[2] Estudante da Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, mari.pe.silva@gmail.com
[3] Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, Coordenadora dos Laboratórios de Arte e Ludicidade Na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. franchys.santana@ufms.br

ABSTRACT

The aim of this paper is to highlight the importance of continuous training in order to implement practices that effectively address the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in elementary schools. After the creation of Law 12.764/12, which considers autistic people as people with disabilities, protecting and guaranteeing their fundamental rights so that they can have a more effective social inclusion process, it has become essential to constantly update the challenges to be faced and their perspectives in order to find ways to enable a quality teaching-learning process. It is believed that in order to include these children efficiently and adequately, the school community, especially the teachers, must be prepared and trained. A bibliographical study has been carried out, which has revealed essential points for the analysis of the problem, combined with empirical research through classroom experiences, whose contribution has been of paramount importance for the construction of this work. After carrying out the research, it was found that the in-service training of teachers contributes to the process of inclusion of autistic children in elementary school, as they come to understand better how to mediate the socialization and learning of these children.

Keywords: Continuing Education. Inclusion. Autism.

1. INTRODUÇÃO

O professor é o sujeito que produz conhecimento suficiente, capaz de elaborar propostas e estudos a fim de contribuir para o saber do aluno, tendo como recursos métodos, conteúdos e objetivos que dão acesso a esse conhecimento em sala de aula. Mas antes de tudo o que seria formação continuada?

Refletir sobre formação continuada é pensar na escola como um campo de grandes experimentos para o professor e o aluno, considerando que é um processo no qual têm um espaço para a construção de sua identidade profissional, a fim de trabalhar em benefício do processo ensino-aprendizagem.

A formação é o processo de educação que qualifica o docente após todo conhecimento adquirido na escola e em sua graduação, é uma extensão do conhecimento, pois a formação é a maneira de qualificar e prepará-lo para a prática pedagógica, contribuindo assim para seu desempenho eficaz. Para Machado (2012) o termo “formação continuada” aponta para a compreensão de um processo que se efetiva após a formação inicial, que foi realizada, na maioria das vezes, na universidade, ou seja, é relevante destacar que os docentes quando concluem sua formação inicial estão munidos de diversos conhecimentos teóricos sem nenhuma experiência profissional na prática pedagógica.

Considera-se formação continuada todos cursos e aperfeiçoamentos realizados após a graduação, assim como palestras, formações, leituras de livros, artigos, etc. Onde também são formas de buscar conhecimentos e aperfeiçoamento para que possa qualificar o docente, sobretudo

durante toda a carreira. Também se estrutura como uma prática relacionada às buscas constantes para a qualificação do profissional, tendo como objetivo a melhoria da sua prática docente e trajetória, além de ser uma forma de se preparar adequadamente para o futuro, buscando a eficácia no processo ensinar&aprender. Diferente da formação inicial, ela é voltada para o aperfeiçoamento do conhecimento ao longo da sua carreira. Seu conceito surgiu no Brasil em 1996, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Nº 9.394/96, onde preconiza direito aos professores a autonomia de ampliar a sua atuação acadêmica, desde a atuação na Educação Infantil até o ensino superior. A mesma ainda é reforçada mediante a adoção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

> **§ 4º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Visando a garantia da qualidade do ensino, a formação do educador deverá ser permanente e este processo é assegurado por lei, conforme citado acima, além da Resolução CNE/CP Nº01 de 27/10/2020 onde estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (1998), objetivando garantir a qualidade e a coerência na formação docente. Sendo assim, é um processo complexo, porém obrigatório em que o professor apropria-se da sua experiência de vida pessoal e profissional com a finalidade de utilizar todo esse conhecimento em sua práxis. Com o avanço dos estudos na educação brasileira e o fortalecimento das altas demandas pedagógicas, a formação continuada passa a ser obrigatória para aqueles profissionais que querem atuar na educação, gerando uma procura significativa em todos os modelos, inclusive com as pós-graduações.

Consequentemente a ampliação desse conhecimento tem resultado em buscas para o aperfeiçoamento da práxis frente às deficiências dos alunos, como no caso do Transtorno do Espectro Autista - TEA, objeto de pesquisa deste estudo. Inicialmente ressalta-se as políticas educacionais que levam a compreender como é a escolarização dessas crianças, faz com que os profissionais estudem cada vez mais sobre o assunto, pois o processo de ensino-aprendizagem com o espectro autista é longo e precisa ser trabalhado com qualidade para se ter sucesso. Contudo, o que queremos desvendar é: Qual a importância da formação continuada para o currículo do professor? Essas formações contribuem de que maneira para a educação de crianças autistas no ensino fundamental e qual é o processo que o professor enfrenta para chegar na concretização desse conhecimento com o seu ambiente escolar?

2. O AUTISMO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Atualmente, a formação de professores para lidar com as deficiências enfrenta diversos desafios. Primeiramente, muitos educadores ainda possuem um conhecimento limitado sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades, o que pode dificultar a identificação precoce e a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, a carência de recursos e o apoio institucional insuficiente podem comprometer a eficácia das práticas inclusivas.

Imbernón (2021) afirma que outro desafio significativo é a diversidade das necessidades dos alunos com TEA, que demanda uma abordagem individualizada e adaptativa. Os professores precisam desenvolver habilidades específicas para lidar com comportamentos desafiadores, promover a comunicação eficaz e criar ambientes de aprendizagem acolhedores e estruturados, uma vez que cada ser é único e traz consigo seu histórico de vida, consecutivamente gera um cidadão específico com demandas específicas, dentro das suas necessidades cognitivas e adaptativas. Nesse sentido, destaca que a formação contínua é essencial para que os educadores se atualizem e aprimorem sua práxis.

A colaboração entre escolas, famílias e outros profissionais de saúde é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Os professores frequentemente enfrentam a dificuldade de coordenar essas parcerias e garantir que todos os envolvidos estejam alinhados nas estratégias de ensino e suporte. A formação continuada pode ajudar a fortalecer essas redes de apoio e promover um ambiente educacional mais integrado e inclusivo (Imbernón, 2021).

2.1 Autismo: onde tudo começou

O autismo é classificado pelo Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM V (2014) – como um transtorno invasivo do desenvolvimento. O mesmo apresenta uma tríade como sintomatologia básica: dificuldade de interação social, déficit da comunicação verbal, interesses restritos e padrões repetitivos (estereotipias). Pessoas com autismo podem ser classificadas atualmente em três graus: leve, moderado e severo (Facion, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista é bem amplo e existem diversas características e níveis de habilidades, por isso é caracterizado como um espectro, devido às diversidades de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Mas o que é o autismo e como ele começou?

O termo autismo originou-se do grego autós que significa “de si mesmo”. Em 1943,

> um médico psiquiatra e pesquisador chamado Leo Kanner, observou 11 casos privativos, entre eles a solidão extrema, e os denominou como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Em 1944, Hans Asperger pesquisador austríaco, descreveu 4 crianças que tinham dificuldade em interagir socialmente. O autismo surge no primeiro ano de vida, ocasionados geneticamente ou por implicações neurológicas. O mesmo foi classificado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (Souza, 2014, p. 03).

Compreender o autismo precocemente era difícil, pois não havia o conhecimento da sua existência, porém atualmente após anos de estudos, já existe uma possibilidade de tratamento e reconhecimento. Mesmo sem haver cura, os tratamentos terapêuticos e por medicamentos dentro do quadro de nível autístico, ajudam com o bem estar e qualidade de vida das pessoas atípicas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido diagnosticado tanto em crianças quanto em adultos, e a busca por conhecimento sobre o tema tem aumentado significativamente. Conforme afirmado por Papim (2020, p.15) " O Transtorno do Espectro Autista teve sua descoberta há pouco tempo, na história das psicopatologias do desenvolvimento".

Segundo as pesquisas desenvolvidas na literatura, seu diagnóstico exige que os sintomas estejam desde o início do desenvolvimento e isso gera um impacto muito elevado e significativo sobre o funcionamento em múltiplos contextos do indivíduo.

De acordo com o referido manual, o autismo apresenta-se em três (3) níveis de gravidade, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Níveis de Gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Quadro 1 – Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível 3 (exigindo apoio muito substancial)	Nível 2 (exigindo apoio substancial)	Nível 1 (exigindo apoio)
Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando **prejuízos graves** de funcionamento e **grande limitação** nas interações sociais.	**Déficit grave** na comunicação verbal e não verbal, causando **prejuízos** de funcionamento e **limitação** nas interações sociais.	**Déficit** na comunicação social causando **prejuízos notáveis** nas interações sociais; **interesse reduzido** por interações sociais.
Inflexibilidade de comportamento, **extrema dificuldade** em lidar com mudanças, comportamentos restritos/repetitivos que **interferem acentuadamente** no funcionamento.	**Inflexibilidade** de comportamento, **dificuldade** em lidar com mudanças, comportamentos restritos/repetitivos que **interferem** no funcionamento.	**Inflexibilidade** de comportamento, **dificuldade** em trocar de atividade, **obstáculos** para independência (dificuldade de organização e planejamento).

Fonte: *A*merican Psychiatric Association (2014,p.52), adaptado pelas autoras.

Conforme verificamos no quadro acima, o grau de suporte para o TEA é dividido em três níveis, que orientam e ajudam os profissionais a trabalharem uma intervenção adequada de acordo com cada nível e especificidade do paciente, promovendo ações que venham possibilitar qualidade de vida.

No DSM-5, o transtorno é frequentemente associado a outras comorbidades, por exemplo, a ansiedade, Deficiência Intelectual(DI), transtornos depressivos, transtornos mentais e outros diagnósticos. Além disso, pode haver também patologias psiquiátricas associadas, onde as mais comuns encontradas são: transtorno-obsessivo-compulsivo; transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH); transtorno de ansiedade e que devem ser tratados, pois tendem a aumentar sobremaneira as dificuldades adaptativas.

Sendo assim, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que possui déficits na interação social, comunicação, comportamentos restritos e estereotipados, prejudicando assim o convívio social de quem tem a deficiência permanente.

2.2 Inclusão Escolar e seus aspectos legais

A inclusão escolar é uma prática fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, diversos dispositivos legais foram criados para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

De acordo com a lei 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde foram estabelecidos diretrizes e normas para este público, preconizando em seu "art.1º § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo-lhes acesso a educação, saúde e assistência social."

Necessário se faz destacar que os marcos legais da inclusão, deram-se inicialmente pela Constituição Federal (1988). Em seu Art. 205 onde afirma que "a educação é direito de todos e reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência/2015) em seu capítulo IV Artº 27":

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil,2015).

O estatuto da pessoa com deficiência, Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, promovendo a acessibilidade, inclusão social e educação inclusiva. Esta lei proíbe qualquer forma de discriminação e busca garantir a plena cidadania e participação efetiva na sociedade. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/1996, passou-se a ser garantido por lei, que crianças e adolescentes com autismo tenham direito à educação inclusiva, adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno.

A educação, sendo um direito garantido por lei, exige que os docentes, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, possuam o conhecimento necessário e preciso para a inclusão efetiva dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de aula, proporcionando assim uma boa interação no ambiente escolar entre todos os alunos e o pleno desenvolvimento do discente.

Para promover a verdadeira inclusão nas escolas, é vital que essas instituições adequem suas infra estruturas e práticas pedagógicas. Isso engloba desde a remoção de barreiras arquitetônicas até a disponibilização de materiais didáticos apropriados, como recursos em braile ou intérpretes de Libras.

Além disso, a capacitação contínua dos professores em educação inclusiva é fundamental para que estejam aptos a lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Em síntese, a inclusão escolar no Brasil é sustentada por um sólido conjunto de leis que asseguram o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Todavia, a efetivação desses direitos exige um compromisso constante por parte das escolas, dos educadores e da sociedade em geral.

A inclusão escolar é um serviço à cidadania garantido por lei, que juntamente com à educação trabalham na construção de uma sociedade equitativa, a fim de incluir os alunos com deficiência no ambiente escolar, portanto cabe ao docente adaptar e integrar o aluno no ambiente escolar atendendo às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, físicas, cognitivas e emocionais. Sendo assim, a formação continuada é um caminho no qual o docente tem de percorrer para mediar com qualidade o processo ensino-aprendizagem que seu aluno terá em seu ambiente escolar (Brasil, 2015).

2.3 A formação continuada no aperfeiçoamento da práxis docente

A educação está em constante transformação e a formação constante e qualificada contribui para que essa aprendizagem se desenvolva cada vez mais. Tudo isso só é contínuo se o docente se propõe a estudar, para assim contribuir na construção do conhecimento do seu aluno. Para

Chimentão (2009) estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional. Sendo assim, existe a necessidade de buscar por capacitação profissional.

A formação continuada de professores possibilita que esses conhecimentos sejam essenciais e de qualidade para a educação em si. Essa contribuição é fundamental para a construção e formação do conhecimento do aluno na escola, principalmente os alunos com TEA que necessitam de uma atenção maior do professor, a fim de assegurar que o conhecimento seja claro e que contribua para a construção do seu conhecimento com o objetivo de alcançar o seu desenvolvimento integral. Este processo visa manter os docentes atualizados com as novas metodologias de ensino, avanços tecnológicos e estratégias pedagógicas.

Conforme apontado por Libâneo (2013), a formação continuada permite que os professores desenvolvam habilidades necessárias para enfrentar os desafios diários da sala de aula. Não se trata apenas de participar de cursos e treinamentos, mas também de engajar-se em atividades que promovam a troca de experiências e reflexões sobre a prática docente. Essa capacitação é fundamental para garantir a qualidade do ensino, pois acredita que a educação está em constante transformação, exigindo que os educadores se mantenham atualizados e em constante aperfeiçoamento.

Entretanto, ela não deve ser encarada como algo esporádico, mas como um processo permanente e bem-estruturado na carreira docente. Essa atualização, envolve tanto a aquisição de novos conhecimentos teóricos quanto o desenvolvimento de habilidades práticas. Ele sugere que os programas de formação devem ser contextualizados e alinhados às necessidades específicas dos professores e das escolas onde atuam. Isso inclui a oferta de cursos, seminários, oficinas e outras formas de capacitação que permitam a troca de experiências e a reflexão sobre a prática educativa, uma vez que o contexto social sempre perpassa por modificações populacionais a cada geração.

Além disso, reforça a importância do apoio institucional na formação continuada e as escolas e os sistemas de ensino devem criar condições favoráveis para que os docentes possam participar dessas atividades formativas, oferecendo tempo, recursos e incentivos. Esse suporte é essencial para que se sintam valorizados e motivados a buscar constantemente o aprimoramento de sua prática pedagógica, contribuindo, assim, para uma educação de qualidade e equitativa (Libâneo, 2013).

Para Nóvoa (1992), a formação deve ser um processo contínuo e integrado, que valorize tanto os conhecimentos teóricos quanto as experiências práticas dos professores. Isso inclui a participação em comunidades de aprendizagem, onde educadores podem compartilhar práticas e inovar em conjunto.

O autor considera como uma jornada essencial que deve estar integralmente conectada à

profissão. Para ele, não se limita a momentos pontuais, mas é um processo permanente de reflexão sobre a práxis, intercâmbio de experiências entre colegas e atualização frente às novas metodologias e tecnologias educacionais. Destaca-se a relevância dos grupos de aprendizagem, onde os professores colaboram, compartilham práticas e aprendem juntos. Estas comunidades oferecem um ambiente de apoio mútuo e desenvolvimento profissional, onde o conhecimento é construído coletivamente, promovendo a inovação pedagógica e atendendo às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, defende que a formação continuada deve ser considerada como um direito e um dever dos professores. As instituições educacionais e as políticas públicas têm um papel de extrema relevância em fornecer oportunidades de formações adequadas e acessíveis, garantindo assim que os professores possam evoluir profissionalmente ao longo de toda a sua carreira. Essa abordagem integral valoriza a profissão docente e contribui para a melhoria contínua da qualidade da educação.

Imbernón (2011) destaca que um professor bem preparado é capaz de utilizar novas tecnologias e metodologias de forma eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Considera a formação continuada dos professores como um processo importante para a melhoria da educação. Para ele, este desempenho deve ser incorporado ao cotidiano das escolas e abranger tanto a atualização teórica quanto a prática pedagógica. Acredita que os docentes devem participar de cursos, workshops e atividades que incentivem a troca de experiências e a reflexão crítica sobre suas práticas.

Além disso, destaca o papel fundamental das políticas públicas e das administrações escolares na promoção da formação continuada. Ele defende que as escolas devem fornecer o suporte necessário, como tempo e recursos, para que os professores possam participar dessas atividades formativas. Esse apoio institucional é essencial para que a formação contínua seja eficaz e contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Tardif (2002) menciona que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre a função do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Pois, antes de tudo precisam alinhar seu conhecimento ao que o aluno tem de bagagem, desta forma assim conseguirá atingir seus objetivos. Mas para isso acontecer é necessário ter um estudo que leve ao professor para novos aprendizados, a fim de contribuir para a formação escolar do seu aluno. Consequentemente o docente tem uma trajetória antes de sua vida escolar, cuja socialização vem antes da vida profissional, ou seja, é nesse momento que sua formação continuada ajuda no desempenho para o ensino aprendizagem do aluno.

> É válido ressaltar que os professores não devem ficar apegados a laudos médicos ou a rótulos para ensinar os alunos com deficiência e/ou transtornos, mas devem conhecer as

> particularidades desses estudantes para que práticas de fato inclusivas possam ser desenvolvidas (Souza, 2022, p.8).

O docente não possui uma receita para ensinar seu aluno, porém ele encontra caminhos que o levam a ter um bom desempenho pedagógico a cada dia vivenciado em sua sala de aula. É um processo gradativo de capacitações, que no futuro será de grande valia para o docente quanto para o aluno.

3. MOTIVAÇÃO PELA BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Utilizamos a pesquisa descritiva e exploratória em relação aos objetivos propostos, segundo Gil (2002, p.41), "pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e pesquisa a campo".

Para desenvolver este estudo, foi adotada a pesquisa descritiva e exploratória em relação aos objetivos propostos, que consistiu, inicialmente, na revisão de literatura sobre formação continuada e os conceitos do Transtorno do Espectro Autista- TEA. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam do tema. A análise bibliográfica permitiu identificar os principais conceitos, teorias e práticas relacionadas à formação continuada de docentes que atuam com esta deficiência.

A pesquisa empírica foi conduzida por meio de observação do cotidiano das autoras. Destaca-se que na tentativa de adequar os ambientes de aprendizagem à realidade contemporânea, os docentes são levados a buscar um novo referencial para a educação, considerando a gravidade dos problemas enfrentados no setor educacional. Essa busca exige um novo compromisso e criatividade na descoberta de soluções possíveis para os desafios enfrentados.

Neste sentido, a formação permanente deve unir teoria e prática a partir da própria ação ontológica do ser. Ela direciona para um caminho onde novas descobertas se engendram pela compreensão da sistematização da construção de um mundo melhor. Para tal fim, a busca pela formação permanente atua como instrumentalizadora de aptidões que permitem a superação dos obstáculos e adversidades produzidas pela educação. Isso reflete no desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis ao longo da atuação profissional docente.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento governamental aprovado em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 como um documento normativo que define o conjunto de competências e

habilidades essenciais que todo estudante brasileiro deve desenvolver ao longo da educação básica, pois traz consigo exigências para que os docentes desenvolvam novas competências e habilidades alinhadas às diretrizes curriculares, além de enfatizar a formação inicial e continuada, abordando a importância do professor como agente transformador da educação, onde é sugerido também a formação continuada de maneira pensada para o âmbito da vivência real e humana e não apenas como um curso e/ou palestra.

Além disso, devem ser consideradas as dimensões do conhecimento, das relações interpessoais, do desenvolvimento humano e da emancipação. A instituição educacional é um lugar privilegiado para a formação contínua, pois está diretamente ligada à realidade, promove a troca de experiências e é o espaço de reflexão dos docentes (Nóvoa, 1992).

Tardif (2002) argumenta que a formação dos professores não deve se restringir apenas ao conhecimento teórico, mas também deve envolver uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas do dia a dia. Aponta que a prática docente é moldada por um conjunto diversificado de saberes provenientes de diversas fontes, como a experiência pessoal, a formação inicial e contínua, além do contexto social e institucional em que o professor atua.

Portanto, os programas de formação permanente oferecem aos educadores a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática e de compartilhar experiências com seus colegas. O autor enfatiza a relevância do saber experiencial, ou seja, aquele que é adquirido por meio da prática cotidiana no ambiente escolar. Esse conhecimento é construído ao longo do tempo, a partir das experiências vividas e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula.

A formação continuada deve, portanto, valorizar e integrar esses saberes, promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática. Dessa forma, os docentes podem aprimorar suas competências e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, ajustadas às necessidades dos alunos e às realidades das escolas.

Além disso, destaca que a formação continuada deve ser um processo colaborativo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Ele acredita que a troca de conhecimentos e experiências entre professores, gestores e outros profissionais da educação é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e sustentável. A formação contínua, assim, torna-se um espaço de construção coletiva, onde os educadores se sentem apoiados e encorajados a inovar e a buscar soluções criativas para os desafios da educação contemporânea. (Tardif, 2002).

3.1 Relato pessoal

Desde o início do ano letivo em 2024, tivemos a oportunidade de trabalhar com dois alunos

de turnos distintos, o Felipe (10 anos-nome fictício para preservar a identidade da criança), diagnóstico fechado com autismo e deficiência intelectual e o Luan (6 anos-nome fictício para preservar a identidade da criança), criança sem diagnóstico fechado, porém um possui uma pré-indicação médica, sem acompanhamento clínico, mas com sinais claros de autismo, pois apresenta dificuldade na fala, locomoção, dificuldade na aprendizagem, rigidez cognitiva, etc.

Ambos são alunos da rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes, cidade da região metropolitana do Recife/PE, onde atuamos como apoio pedagógico. Juntos trouxeram momentos desafiadores, mas também acarretaram uma nova visão e perspectiva ao nosso cotidiano na sala de aula.

O maior desafio com o discente Felipe era alfabetizá-lo, pois apesar das suas limitações cognitivas, era copista e demonstrava um pouco de consciência fonológica de algumas letras. Ao decorrer do ano foi estimulado e desafiado, onde saiu do nível quase zero, pois mesmo sendo copista, não tinha plena consciência do que escrevia e evoluiu para o nível silábico-alfabético, onde consegue ler textos com sílabas simples e algumas palavras complexas, escrever seu nome completo sem ficha e contar de 1 até 100.

Contudo, o apoio e o papel da família, foi e tem sido um grande aliado para a evolução contínua do aluno, pois sempre trouxe todas as atividades de casa feitas, realizando leituras pequenas para reforçar a sua memorização e até mesmo o trabalho com sua auto estima em mostrá-lo que é capaz, ou seja, o trabalho realizado não é apenas cognitivo, mas principalmente o trabalho do emocional da criança, a sua autoconfiança. Sempre foi estimulado em sala de aula com autonomia para a participação ativa e que isso fosse possível na sua memorização, houve incentivo em ajudar os colegas de sala com dificuldade de aprendizagem em atividades simples e muitas vezes, esse procedimento era realizado por sua livre e espontânea vontade, pois era notável o seu bem estar em poder ensinar outras crianças a atividade.

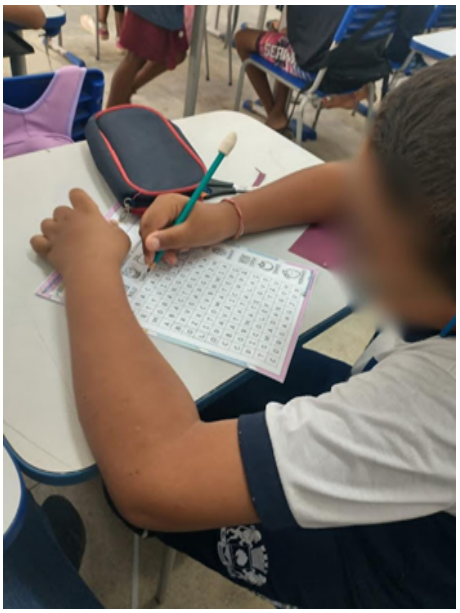
Em contrapartida, o segundo aluno frequenta o 1° ano do ensino fundamental, conforme já dito anteriormente, o mesmo não apresenta laudo concluído, não possui acompanhamento médico, nem medicamentoso, os pais não acompanham a vida escolar do aluno, de modo que não comparecem no ambiente escolar, nem tampouco o incentivam a realizar suas tarefas escolares, pois percebe a diferença da escrita das atividades de casa, o que de antemão já dificulta o trabalho pedagógico e consecutivamente o aprendizagem do mesmo. Apesar da sua rigidez cognitiva em segurar o lápis e em alguns momentos recusar-se a explorar o conteúdo, a criança há consigo o conhecimento do alfabeto e dos números até 20. Além disso, é notório identificar uma diferença quando o mesmo comparece bem alimentado e seu sono regulado, causando assim sua participação nas atividades 100% proveitosas.

Desde o ingresso na rede municipal, mensalmente é ofertado 1 e/ou 2 vezes no mês curso de formação continuada, de modo obrigatório para todos os apoios pedagógicos do município. A formação é disponibilizada para os profissionais que acompanham alunos com um déficit ou múltiplas deficiências, isso inclui tanto o autismo, quanto a deficiência intelectual, baixa visão, cegueira, síndrome de down, etc. Cada apoio, participa da formação, dentro do quadro da deficiência do seu aluno especificamente.

A cada encontro é ensinado sobre determinada deficiência, suas características, como agir, cuidar, ensinar o conteúdo de forma adaptável, adaptação e criação de materiais pedagógicos, podendo ser criado com o hiperfoco da criança ou não. Essa experiência não apenas me ensinou sobre inclusão, mas também me fez refletir sobre a importância da aprendizagem única e adaptação a necessidade específica de cada aluno. Ambos casos mostraram que cada criança, dentro de sua realidade, é possível desenvolver suas capacidades, bastam ser desafiados e estimulados, alavancando sua autoestima, fazendo-o reconhecer de que são capazes de brilhar com suas especificidades, por onde quer que vá.

Abaixo a descrição de algumas atividades desse estudante.

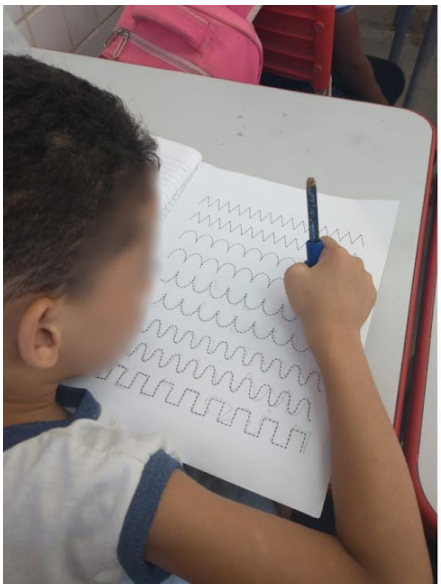
Figura 1 - Atividades de caça- palavras



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

O uso dessa atividade visa colaborar na concentração, treinamento da leitura e persistência, durante o desenvolvimento da atividade o aluno precisa analisar o caça- palavras e assim fazer a procura do que está se pedindo no enunciado. A concentração e a leitura são fundamentais para a realização dessa atividade.

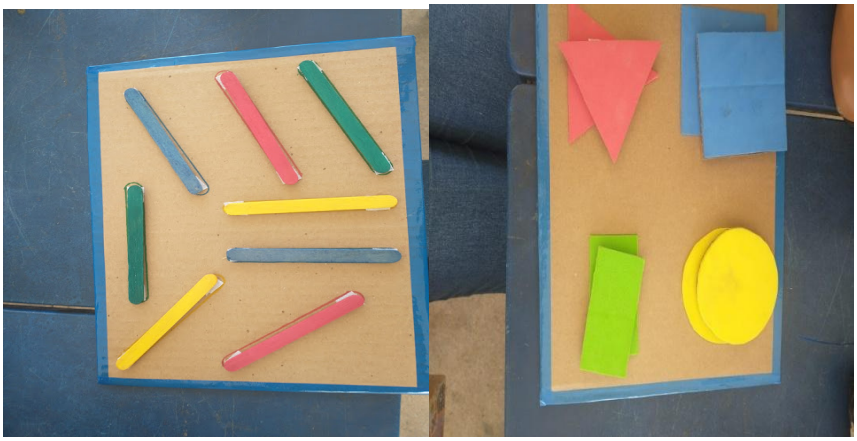
Figura 2- Atividade de coordenação motora



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

Exercício para trabalhar a coordenação motora grossa, devido a sua limitação física esse tipo de exercício auxilia no desenvolvimento da noção espacial e escrita do aluno, colaborando no aprimoramento e desenvolvimento motor- cognitivo durante a transcrição das atividades propostas em sala de aula.

Figura 3 - Algumas atividades adaptadas



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

Algumas atividades adaptadas, as mesmas foram feitas de materiais recicláveis como o

papelão e palitos de picolé, que será aproveitado nas atividades propostas em sala de aula, a fim de trabalhar com formas e texturas algumas atividades. O baixo custo do material e o fácil acesso é um dos recursos utilizados em sala de aula.

Figura 4 - Momento da formação continuada



FONTE:Arquivo pessoal/2024.

Apresentação das formadoras e início da formação continuada, abordando o conteúdo sobre deficiência intelectual, que visa contribuir para a formação dos professores para uma prática pedagógica com qualidade e compreensão sobre o assunto. Essas formações são essenciais para ofertar uma educação com qualidade e equidade a todos os estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado, conclui-se que a formação continuada, sendo um processo de extensão da qualificação da prática docente, deve ser um compromisso contínuo. Sua relevância para o processo ensino-aprendizagem do aluno cotidiano escolar é fundamental para o desenvolvimento do estudante. Dentro dessas contribuições, que se manifestam de diversas maneiras, destaca-se a sua extensão para a formação, todo o processo é garantido por lei, tanto para a qualificação profissional quanto para a qualidade do ensino e garantia da educação especial,

conforme relatado anteriormente. Entre essas nuances, emerge uma expectativa inclusiva que, para tal feito, é necessário um conhecimento prévio e de qualificação e preparo profissional. Sendo assim, esse conhecimento contribui eficazmente para o processo ensino-aprendizagem de alunos com TEA, porém o professor ainda busca nas leis um apoio para essa qualificação, a fim de manter um desempenho consolidado.

Com o aumento dos casos de crianças autistas, a demanda por matrículas na educação especial em escolas regulares também cresceu significativamente nos últimos anos. Isso exige dos profissionais de educação um preparo contínuo e um aprimoramento educacional constante para garantir a verdadeira inclusão no ambiente escolar. As formações continuadas são essenciais para levar esse aprimoramento para dentro da sala de aula, proporcionando a atualização dos profissionais com novas metodologias, estratégias pedagógicas e outros recursos.

Para que essa transformação ocorra, é necessário que os educadores estejam abertos a novas práticas pedagógicas, deixando de lado métodos de ensino tradicionalistas. Mesmo diante dos inúmeros desafios que o cenário atual da educação apresenta, as dificuldades enfrentadas na busca por um novo referencial é necessário para mudar essa perspectiva. o caminho é longo, porém essa busca pela mudança que deve motivar a insistência dos professores para uma melhoria da educação brasileira.

Conclui-se que a formação continuada de professores é fundamental para a inclusão eficaz e de qualidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que ao participarem de capacitações continuamente, os educadores não apenas adquirem conhecimentos sobre metodologias e práticas pedagógicas inclusivas, mas também desenvolvem habilidades para atender às necessidades específicas e diversificadas desses alunos, promovendo um ambiente propício, acolhedor e equitativo.

5. REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Ano de publicação: 2014. **Título: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 5th Edition.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP Nº01 de 27/10/2020 **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação.**Base nacional comum curricular.** Brasília:MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, LBI. 13.146/2015.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** , Lei do autismo. 12.764/2012.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996 .Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CHIMENTÃO; Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** 4º CONPEF Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 7 a 10 de julho de 2009. Universidade Estadual de Londrina- UEL PR. ISBN 978-85-7846-045-7.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2011

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores:** Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013a

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez.2013b

MACHADO, Juliana Aquino. **O sujeito da formação continuada na escola.** Revista de Educação, Ciência e Cultura | v. 17 | n. 2 | jul./dez. 2012. p. 132.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem:** os desafios da Educação Especial [Recurso Eletrônico] Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2020. p15.

SAVALL, Ana.C. R; DIAS. Marcelo(org) . **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:** do conceito ao processo terapêutico. Livro Eletrônico São José/SC: FCEE, 2018. ISBN 978-85-54307-077-3. p18.

SOUZA, Francisnaide dos Santos. **Formação de Professores e o transtorno do Espectro Autista:** um estudo de revisão. Revista Prática Docente, v.7, n.11,e020, 2022. http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416

SOUZA, Nathália R.B. **O ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO.** Campina Grande/ PB. 2014.

TARDIF, Maurice. S**aberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO

BURNOUT SYNDROME AMONG EDUCATION TEACHERS

Andriely Kelly Miyuri Tavares da Silva Mikoda [1]
Carla Cristina Rodrigues Lima Alves [2]
Helen Paola Vieira Bueno [3]

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar e entender os principais motivos pelos quais professores adoecem além do psicológico e, consequentemente, da saúde física com maior frequência durante a execução de suas funções voltados para sua área de atuação, o magistério. Sabe-se que inúmeros são os desafios quando o docente se propõe a ensinar e exercer sua profissão docente. O aluno é o sujeito em transformação devendo o professor ter o olhar cuidadoso de atenção para esse aluno, assim como, visão direcionada para seu crescimento pessoal e ensino-aprendizagem. Também sem deixar de incluir os alunos com necessidades educativas especiais que precisam ser incluídos em sala normativa, pois lhes são assegurados por seus direitos, portanto, o olhar do professor com esse aluno deve estar voltado para essa nova realidade em sala de aula. Para tanto, a pesquisa buscou refletir sobre os seguintes questionamentos: (a) Quais os fatores que levam os profissionais da educação adquirirem, com um tempo de atuação na docência, a Síndrome de Burnout; (b) Quais as dimensões do Burnout, as frustrações quando o assunto é ensino-aprendizagem no ambiente educacional e (c) Quais devem ser as providencias e ações que podem ser tomadas quanto as medidas preventivas sobre a questão do adoecimento do docente durante a atuação no trabalho docente. Contudo, foi necessário obter-se as referências com base em artigos de revistas científicas, artigos de mestrados e doutorados para ser direcionado este Trabalho Final de Curso.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Professores. Educação. Educação Especial.

[1] Graduação em História. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: andrielymikoda@gmail.com
[2] Licenciatura em Letras-Português. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: carla.r.lima@hotmail.com
[3] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização, mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze and understand the main reasons why teachers become ill beyond psychological and, consequently, physical health more frequently during the performance of their duties focused on their area of expertise, teaching. It is known that there are countless challenges when teachers set out to teach and practice their teaching profession. The student is the subject in transformation and the teacher must have a careful look at this student, as well as a vision directed towards their personal growth and teaching-learning. Also without forgetting to include students with special educational needs who need to be included in the normative classroom, as their rights are guaranteed to them, therefore, the teacher's perspective with this student must be focused on this new reality in the classroom. To this end, the research sought to reflect on the following questions: (a) What are the factors that lead education professionals to acquire, after working in teaching, Burnout Syndrome; (b) What are the dimensions of Burnout, the frustrations when it comes to teaching-learning in the educational environment and (c) What should be the measures and actions that can be taken regarding preventive measures on the issue of teachers becoming ill while working in teaching work. However, it was necessary to obtain references based on articles from scientific journals, master's and doctorate articles to direct this Final Course Work.
Keywords: Burnout Syndrome. Teachers. Education. Special Education.

1. INTRODUÇÃO

A síndrome de burnout é um fenômeno que se tornou um objeto de estudo em meados de 1970, onde, segundo os autores Maslach, Leiter e Schaufeli (2001), os primeiros artigos foram escritos pelo psiquiatra Freudenberger (1975) e pela psicóloga social Maslach (1976). Ambos os estudiosos traziam diferentes visões referente ao burnout, no qual o primeiro levou em consideração a experiência de um grupo de indivíduos (contando com a dele mesmo) referente ao esgotando emocional e a perda de motivação e comprometimento, o que o levou a rotular tais efeitos como burnout. Por outro lado, a segunda pesquisadora se voltou aos trabalhadores da área de serviços, implicando no estudo do estresse emocional e suas implicações na identidade e comportamento profissional destes indivíduos.

Desde a década de 1970 até a atualidade as pesquisas referentes a síndrome de burnout têm crescido exponencialmente. Devido a sua crescente importância na saúde dos trabalhadores, a partir do ano de 2022, a Organização Mundial de Saúde (OMS) a incorporou na lista de doenças ocupacionais, e no Brasil corresponde ao código QD85, na CID-11. Segundo a definição da OMS, a síndrome de burnout é o resultado de um estresse crônico dentro de um ambiente de trabalho e é caracterizada por três dimensões: a) sentimentos de esgotamento ou exaustão de energia; b) aumento da distância mental do trabalho, ou sentimentos negativos ou cinismo; c) sensação de ineficácia e falta de realizações.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo debater os efeitos da síndrome de burnout sobre os professores da educação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, debateremos

os fatores que levam tais profissionais a terem os sintomas de burnout, além de buscar compreender o contexto em que estão inseridos.

2. SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SUAS DIMENSÕES

Atualmente, temos vivenciado um fenômeno de natureza educacional incomum, mas que já acontece há tempos e somente agora vem ganhando forças e suscitando questionamentos entre profissionais de diversas áreas de atuação. Desse modo, a pesquisa será direcionada, especificamente a professores da educação básica que lidam com a formação de pessoas. Quais as causas, fatores, características e dimensões da síndrome de burnout.

Em um primeiro momento é necessário o entendimento quando se refere a definição do termo atualmente chamado, "síndrome de burnout". Há muito tempo notava-se entre os docentes e, não se entendia o porquê, de queixas constantes vindas da parte dos profissionais da educação, assim como profissionais de outras áreas, as licenças médicas para justificar a ausência desses trabalhadores, o por que desse fenômeno com maior frequência nos profissionais atuantes na educação?

Sobre estes questionamentos, pesquisas em andamento sobre o assunto mostram que o burnout em docentes está relacionado entre outros fatores com o estresse exagerado na carga horária de trabalho desses profissionais, fazendo com que estes exerçam sobre si um auto grau de "cobrança, no que se refere a falta de independência, sobretudo, na criação de estratégias, metodologias, didática de ensino e isso tudo ocasionam a sensação de solidão, frustração e impotência gerando os fatores que será dissertado no decorrer do artigo, as três dimensões do burnout compostos pelo "conceito multidimensional e sociopsicológico" apresentando situações como a perceção do esgotamento de energia e de recursos emocionais, logo, são características em que desencadeiam no docente sentimentos de que não são capazes de gerenciar seu campo afetivo (Exaustão emocional), a "coisificação" dos contatos diários com seu público, geram atitudes e sentimentos negativos, que levam ao tratamento de seus atendidos com ironia ou cinismo (Despersonalização).

Desse modo, a Síndrome de Burnout ao ser conceituada pelos pesquisadores da área em questão quer dizer: "queima" ou "combustão total", ou seja, um "estado de esgotamento completo da energia individual associado a uma intensa frustração com o trabalho" (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

E com base nesse pressuposto, deve-se elucidar um breve contexto histórico do trabalho docente a seguir. De acordo com Christina Maslach (2001), a escola constitui-se a partir do século

XV no período em que emerge uma sociedade disciplinar quanto as transformações da modernidade no que se refere homem sendo o sujeito em “transformação” e “moldável” a uma sociedade dominada pela Igreja (Maslach, p. 15, 2001).

A partir daí abrem-se às chamadas camadas populares para o ensinamento do povo para o aprendizado da leitura das sagradas escrituras, sendo o próprio clero o responsável pelo exercício docente. Em consequência disso, incorporou-se a visão da prática do magistério de que “o professor detém privilégios, com alto nível de qualificação e de autonomia, que o situa no campo do trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual” (Moura p. 02, 1997).

A partir disso, o professor desempenha vários papéis, nos quais lhe é exigido que se mostre amigo e companheiro dos alunos e ao mesmo tempo exige-se uma postura de julgamento, disciplinante ao extremo; tal ambiguidade proporciona um estresse emocional intenso em ambas as partes.

Segundo, Nacarato, Varani e Carvalho (2000) op. cit. Carlotto e Câmara (2004, p. 77) a atividade do professor é muitas das vezes estendida/vivenciada como vocação missionária, negando-se à sua ação uma dimensão crítica da ética e das políticas educacionais.

Logo, o sujeito de transformação é a criança em desenvolvimento escolar e com isso gera para a sociedade maior grau de atenção e preocupação sobre a nova ideia de construção de conhecimentos direcionado a esse indivíduo, consequentemente, de que forma dar-se-á a elaboração da aprendizagem, sendo esse fenômeno denominado pelos pesquisadores de: “impregnação cultural”, posteriormente, sendo chamada de “escolarização” o qual ganha forças no século XIX. (Krentz, 1986). Isso evidencia-se com o excerto que diz

> [...] no contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequência para a vida nas salas de aula (Enguita, 1989, p. 125).

No que diz respeito ao fragmento acima, o discurso da eficácia inclui-se o papel do professor formador sendo aquele responsável por instituir as normas, os princípios, a organização, os valores, os objetivos das metas a serem alcançadas, entre outros atividades, em seu trabalho docente. A escola, portanto, passa a ser o ambiente de idealizações para um futuro atingível, em detrimento disso, surge a cobrança extrema do exercício, “com perfeição,” por parte da instituição e do docente sobre sua atuação em sala de aula.

Segundo Gasparini (2006), as características do trabalho docente no Brasil são evidenciadas pelas “transformações na organização do trabalho docente” como novas exigências

em que a competência desse professor pede um perfil adaptado, ou seja, as rápidas transformações no mercado de trabalho cujo elucidadores modificam a atividade de ensinar e isso requer do docente maior flexibilidade, um profissional proficiente em múltiplas tarefas, e, quando não promovem os meios compatíveis, criam uma sobrecarga de trabalho, consequentemente, o agravamento do quadro de tensão e desequilíbrio emocional deste docente. Sobre essa questão, o Ministério da Saúde reconhece a síndrome de burnout sendo mais um problema de saúde a ser tratada em diversas áreas de atuação, sobretudo, nos trabalhadores da educação, como mostra no trecho abaixo

> ...O Ministério da Saúde reconhece a "Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional" como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros (Brasil, 2001).

Este trecho diz respeito as respostas com o passar do tempo a esse docente como consequência dos estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho o qual cria nesse educador o sentimento de exaustão emocional.

Além desses fatores acima mencionados, não se pode deixar de elucidar o fator expectativa que as famílias depositam sobre o trabalho docente, pela falta de tempo que não tem, por alegarem motivos de trabalho, em não se dispor na educação de seus filhos, isso traz como consequência, "a ausência de acompanhamento no processo educativo desse alunado, os quais delegam para escola e para os professores completa responsabilidade do aprendizado dessa criança" (Lapo e Bueno, pg. 22, 2003).

Para acrescentar sobre a questão das expectativas alimentadas pelas famílias, o fragmento abaixo de Lüdke e Boing (2004), elucidam que "[...]os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse "profissional" as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele" (Ludke e Boing, 2004, p. 23).

Sobre a questão das expectativas do professor no trecho citado acima, pode-se dizer, não são poucas essas expectativas e, consequentemente são questões que traz apreensão e ansiedade nesse docente, são perguntas que, infelizmente, não depende unicamente do educador as respostas, como: a) O que devo fazer para diminuir as dificuldades de retenção de aprendizado do meu aluno? b) Quais os caminhos devem-se tomar para que o discente seja motivado na busca do conhecimento? c) E porque as famílias, muitas das vezes, não faz seu papel na tarefa de educar suas crianças? d) Porque

uma parte desses alunos chegam em sala sem limites? E porque as famílias delegam, unicamente para a escola o papel de educar?

Desse modo, quando se trata de a relação família e escola os pesquisadores, Abell e Sewell (1999) afirmam

> "A relação com familiares dos alunos, se mostra muitas vezes problemática e estressante, seja pela falta de envolvimento deles no processo educacional – acreditando serem a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos – seja pelo excesso – acreditando ser o professor incompetente e inexperiente e, muitas vezes, o causador dos problemas apresentados pelo aluno" (Abell e Sewell, 1999, p. 119).

Além dessas perguntas que muitos educadores se fazem, outros fatores estão relacionados e que podem afetar diretamente os resultados dos trabalhos desse docente, gerando, consequentemente, estresse, frustrações, ansiedades e problemas de saúde físico e mental do professor. Além de tudo isso, o professor ainda se depara com o julgamento equivocado dos familiares, ou seja, de acordo com: Cherniss (1995), muitos pais acreditam que os docentes estão mais preocupados com seu ganho mensal e com suas férias do que com a educação, lamentavelmente não entendem que lidar com um número significativo de alunos em sala demanda paciência, conhecimento e preparo na ministração de conteúdos, didática para ensinar, metodologia aplicáveis entre outros.

.

2.1 As dimensões da Síndrome de Burnout

Como foi dito anteriormente, a síndrome de burnout é um fenômeno que atinge profissionais da área de serviços humanos (professores, médicos, policiais, enfermeiras, entre outros). Diante do exposto, essa pesquisa se dedica a pesquisar essa síndrome no âmbito da educação, no qual os professores de diferentes níveis de escolaridade são acometidos. Para se quantificar esses estudos, um dos instrumentos mais utilizados é o "*Maslach Burnout Inventory*" (MBI) que foi desenvolvido por Maslach e Jackson (1981), fundamentado em dados de um questionário e entrevistas, tendo uma escala de frequência que varia de acordo com as respostas.

O MBI é composto por 22 itens que integram as três dimensões do burnout. Para compreender e analisar suas extensões, em base da leitura dos autores de Maslach, Leiter e Schaufeli (2001) e Carlotto (2002), tornou-se evidente a caracterização de cada uma delas, sendo: a) Exaustão Emocional (EE), descrita pela falta de energia, tanto emocional quando física, o que resulta no esgotamento do trabalhador; a) Despersonalização (DE), onde o trabalhador se distancia dos demais indivíduos, os encarando como objetos impessoais; c) Realização Profissional (RP), no qual os

trabalhadores tendem a se avaliarem negativamente em relação ao seu serviço, gerando insatisfação e frustração.

Para se compreender tais efeitos nos docentes, é imprescindível analisar o cenário em que estão inseridos que os levam a experienciar o burnout. Em uma pesquisa realizada pela Unesco em 2004, no capítulo 1 do livro "O perfil dos professores brasileiros", é debatida a questão do professor no século XXI, onde é necessária uma ressignificação do profissional, acompanhando as diversas mudanças dentro da sociedade, e, além disso, tendo que lidar com problemas como o aumento das exigências e o acúmulo de tarefas sobre os mesmos. Embora seja uma pesquisa antiga, ainda se aplica na atualidade ao analisarmos a crescente pressão nos profissionais da educação e o particular panorama que se deu com a pandemia do COVID-19.

Nessa circunstância, os professores passaram a lidar com uma nova realidade, onde foram forçados a desenvolver habilidades com novas tecnologias em um curto período para lecionarem, além de uma maior exigência de correlacionarem seus deveres profissionais com o pessoal. Apesar de ter sido um contexto excepcional em relação aos anos posteriores, é visível como contribuiu para o desenvolvido do burnout nos docentes.

A Exaustão Emocional (EE) se manifesta pelo esgotamento físico e mental dos professores ao se envolverem em demasiado à instituição de ensino. Dentro do MBI, são respondidas nove afirmativas, dentre elas: a) eu me sinto fatigado quando acordo de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho; b) eu me sinto frustrado com o meu trabalho; c) eu sinto que estou no meu limite. Essas afirmativas e outras auxiliam na pesquisa quantitativa desse sintoma, e ao considerarmos a fase da sociedade atual podemos pontuar que com o surgimento de novas tecnologias que estão a integrar o ensino e aprendizagem (sendo a mais recente o uso da Inteligência Artificial (IA) e a cobrança excessiva sobre esses profissionais acabam por desencadear essa sensação de falta de energia em seus âmbitos de trabalho.

A Despersonalização (DE) se manifesta pelo afastamento dos profissionais de seus clientes, nesse caso do professor de seus alunos. No MBI, constam cinco afirmativas no questionário, dentre elas podemos citar: a) eu sinto que me tornei mais insensível em relação às pessoas desde que comecei neste trabalho; b) eu realmente não me importo com o que acontece com alguns indivíduos. Quando os professores estão passando pela despersonalização, é uma forma de lidarem com o estresse excessivo de seus trabalho e se manifesta de diversas formas. Dentro desse cenário o professor passa a: tratar de forma impessoal os alunos e colegas de trabalho; ter menos empatia aos demais, tendo uma visão mais distante e objetiva ao tratar de diversos assuntos; serem mais céticos e cínicos em relação ao próprio trabalho e os alunos; a terem menos satisfação sobre o trabalho, resultando em uma visão negativa sobre seus serviços.

Essa visão negativa leva à Realização Profissional (RP) no qual os professores não veem elementos positivos em suas funções. Esse item no MBI constam oito itens no questionário, onde podemos destacar: a) eu realizei muitas coisas valiosas neste trabalho; b) eu lido de forma muito eficaz com os problemas dos meus destinatários; c) no meu trabalho, lido com problemas emocionais de forma muito calma. Em sala de aula, muitos professores não têm suas expectativas atendidas, perdem a motivação e não conseguem observar pontos positivos em suas funções, o causa efeitos em sua saúde física e mental.

2.2 A síndrome de burnout e a legislação brasileira

Internacionalmente, a síndrome de burnout foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como doença ocupacional em 2022, na CID 11, código QD85. Por outro lado, no Brasil foi reconhecida internamente através de uma publicação do Ministério da Saúde no Diário Oficial da União em 27 de novembro de 2023, onde há a atualização da lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho (LDRT) de 28 de setembro de 2017, e seu código — segundo a lista — é CID-10, Z73.0. Além desses fatores, é importante salientar leis anteriores da legislação brasileira que possibilitavam essa interpretação antes de ser oficialmente reconhecida.

Segundo a lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, artigo 20 são considerados acidentes do trabalho

> I – doença profissional, assim estendida a produzia ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respetiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social;
> II – doença do trabalho, assim estendida a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e como ele se relacione diretamente [...] (Brasil, 1991).

O artigo destacado abre interpretação referente ao burnout, mais especificamente relacionado aos professores dos diversos níveis de ensino. Profissional este, como discutido anteriormente, tem uma demanda de trabalho e cobrança excessivo, além de uma necessidade de se manter atualizado sobre as novas práticas pedagógicas e se reformular diante de desafios. Desafios estes que podem ser as tecnologias emergentes ou mesmo uma mudança brusca da rotina de seus alunos e colegas de serviços, tal como durante a pandemia do COVID-19. Uma vez que os professores realizam uma atividade de interação humana acarreta no desenvolvimento da síndrome de burnout e pode ser enquadrada na lei 8.213/91, artigo 20.

O decreto nº 7.602/2011, atualizado em 2019, traz a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (PNSST) e segundo o documento tem como objetivo a

> promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e a prevenção de acidentes e de danos à saúde advindos, relacionados ao trabalho ou que ocorram no curso dele, por meio da eliminação ou redução dos riscos nos ambientes de trabalho (Brasil, 2011).

Além disso, o decreto deixa claro que para que alcance seus objetivos é implementado por meio de ações continuadas das ações do governo em relação aos trabalhadores. Nisso é observado as responsabilidades aos demais órgãos como o Ministério do Trabalho, ao Ministério de Saúde e ao Ministério da Previdência Social.

Ao Ministério do Trabalho são atribuídas funções que promovam regulamentação na segurança e da saúde do trabalhador. E por meio da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO) são realizados pesquisas, análises e testes de medidas que visem compreender os problemas que afetam a segurança e saúde do trabalhador e formas de reduzir tais riscos, além de desenvolver e executar ações educativas com a intenção de melhorar as condições de trabalho. Dentre as competências do Ministério da Saúde podemos destacar a promoção da revisão periódica da listagem oficial de doenças relacionadas ao trabalho e estimular o desenvolvimento de processos de capacitação de recursos humanos em saúde do trabalhador.

Por último, o Ministério da Previdência Social tem entre suas funções: a) formulação e a proposição de diretrizes e normas relativas à interseção entre as ações de segurança e saúde no trabalho e as ações de fiscalização e reconhecimento dos benefícios previdenciários decorrentes dos riscos ambientais do trabalho; b) coordenar, acompanhar, avaliar e supervisionar as ações do Regime Geral de Previdência Social, bem como a política direcionada aos Regimes Próprios de Previdência Social, nas áreas que guardem inter-relação com a segurança e saúde dos trabalhadores; c) coordenar, acompanhar e supervisionar a atualização e a revisão dos Planos de Custeio e de Benefícios, relativamente a temas de sua área de competência. Ademais, por meio do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) são realizadas ações de reabilitação profissional e a avaliação da incapacidade laborativa em relação aos benefícios previdenciários.

Em relação aos benefícios do INSS, é importante frisar que ao ser requerida a aposentadoria por incapacidade permanente deve-se seguir os requisitos presentes nas Regras de aposentadora, sendo eles: ter 12 contribuição e

> Benefício concedido àquele que for considerado, pela Perícia Médica Federal, incapaz para o trabalho e insuscetível de reabilitação para o exercício de atividade que lhe garanta subsistência.
> Não é exigida carência nos casos de acidente de qualquer natureza, inclusive o decorrente de acidente de trabalho e, quando após filiar-se ao RGPS, o segurado for acometido de alguma das doenças ou afecções especificadas em lista elaborada pelos Ministérios da Saúde e da Economia (Brasil, 2024).

Tendo em vista tais circunstâncias, se a origem do burnout esteja relacionando as condições de trabalho, o requerimento da aposentadoria pode ser de caráter acidentário. Porém, vale ressalvar que mesmo que seja concedida a aposentadoria, é necessário uma avaliação periódica pela perícia médica para verificar se o trabalhador se mantém incapaz de dar seguimento ao serviço.

Dentro desse panorama apresentado, compreendemos que a legislação brasileira têm se adaptado de acordo com a realidade dos trabalhadores que são submetidos a uma pressão exacerbada em seus locais de serviço e desenvolvem a síndrome de burnout como resultado. Além da legislação em constante atualização, há também de doenças que são revisitadas e modificadas, o que se dá pelo avanço das pesquisas referentes a tal síndrome e seus impactos que apesar de existirem há décadas têm ganhado força desde a pandemia do COVID-19.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No atual contexto são muitas as transformações acontecendo em tempo real em que demanda do professor desempenhar vários papeis ao mesmo tempo: o de educador, psicólogo, pai e mãe, conselheiro, amigo entre outros papeis e, é a partir daí que surgem os questionamentos a respeito das funções laborais do professor nesse processo de transformação no cenário educacional.

Nesse sentido, o professor deve desenvolver sim, seu trabalho educacional, mas sem esquecer de que é um profissional que deve atentar para seus limites, como qualquer outro trabalhador, logo, deve atentar sobre os cuidados de sua saúde física e psicológica. Pois, é fato, escolas exigirem resultados positivos que pedem do educador uma doação máxima para a formação de sujeitos em crescimento e desenvolvimento.

Desse modo, as instituições de ensino cobram resultados satisfatórios e eficazes nesse sentido e sobrecarregam de atividades o professor sem se preocupar com o que pode lhe acarretar de prejuízos.

O professor não pode fazer aquilo que está além das suas possibilidades de educador, ou seja, cada um deve e pode fazer sua parte: família, educadores, pedagogos, direção, secretários, assistentes da limpeza, da merenda e os demais. Desse modo, todos devem estar envolvidos para melhorias e resultados condizentes com a realidade educativa da escola e dos alunos. A forma de pensar do professor deve ser de trabalho em conjunto: sociedade; escola, família, Estado entre outros, para a "realização do ensino aprendizagem do sujeito em desenvolvimento, para que assim, de fato seja feita a diferença no dia-a-dia desse aluno e, consequentemente, o professor se sinta satisfeito com os resultados do trabalho desenvolvido com os alunos" (Shirom, pg. 113, 2003).

Partindo do pressuposto acima citado, verifica-se que os resultados obtidos na presente pesquisa identificaram que é cada vez maior o sentimento de distanciamento e menor o de realização no trabalho entre os professores e profissionais da educação. Nesse sentido, diversos são os fatores que contribuem para tal fato.

Dentre eles podemos destacar a carga horária, que quanto mais elevada maior é o sentimento de desgaste emocional e menor o sentimento de realização com o trabalho, cabendo lembrar aqui que a pesada carga horária se dá pela necessidade do profissional em obter um melhor e real ganho salarial defasado e esquecido pelo poder público. Além disso, a elevação do número de alunos atendidos aumenta e contribui para o desgaste emocional, o distanciamento do propósito como educador e a diminuição da realização profissional.

Em última análise, verifica-se que educadores que atuam em escolas públicas possuem maior desgaste emocional, maior despersonalização, sentimento de desvalorização e menor realização profissional.

Assim sendo, a Síndrome de Burnout ocorre, entre outros fatores, pelo desenvolvimento conjunto da baixa realização profissional e da exaustão emocional, considerando o processo de desenvolvimento em trabalhadores da educação. (Gil-Monte, Peiró e Valcárcel, 1998; Gil-Monte, 2005). Além disso, outros fatores associados à síndrome de burnout em professores, categorizam-se em dois grandes grupos de variáveis segundo Maslach, Schaufeli, e Leiter (2001)

a) fatores individuais, que compreendem as variáveis sociodemográficas como sexo, idade, estado civil, situação conjugal, escolaridade, formação, remuneração e fatores de personalidade que abarcam suas características, as estratégias de enfrentamento (*coping*), a autoeficácia, o *locus* de controle, a autoestima, a motivação e a empatia;
b) fatores contextuais relacionados ao cargo/trabalho em que se consideram carga de trabalho, pressão do tempo, quantidade de alunos e horas trabalhadas, realização de atividades administrativas, relações interpessoais entre gestores, colegas, alunos e funcionários e familiares, as condições físicas e os recursos disponíveis, o apoio social, a autonomia, demandas emocionais, satisfação, normas de funcionamento, valores organizacionais, modelo de gestão, políticas educacionais, questões pedagógicas e de gestão curricular, cultura da escola, além de aspectos sociais, econômicos e culturais (Boa e Deps, 2015; Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001; Nogueira, 2012).

Em uma revisão, realizada por Carlotto (2010), foi identificado que a síndrome de burnout estava mais associada a um perfil de professores mais jovens, do sexo feminino, com maior carga horária e maior número de alunos contatados diariamente, com menores satisfação com o trabalho e reconhecimento dos resultados obtidos em suas atividades docentes.

Mais recentemente, uma pesquisa realizada por Santos e Nascimento Sobrinho (2012), revelaram que os resultados identificaram uma nítida associação entre a atividade docente e o

burnout devido ao excesso de trabalho, a indisciplina dos alunos, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento profissional e de reciprocidade na relação com os alunos, o conflito relativo à sobrecarga do papel de educador, a relação professor-família, a presença de dúvidas quanto à competência profissional, problemas de relacionamento com colegas, formação insuficiente para a prática do trabalho e o excesso de responsabilidades.

A despersonalização aumenta com maior tempo de serviço, percepção das expectativas familiares, mau comportamento dos alunos, falta de participação nas decisões institucionais considerada como fator de estresse, de oportunidade futura de crescimento, de estabilidade e trabalho como espaço total de vida, de estabilidade no emprego, de atuar em escola pública, de menor satisfação com o crescimento profissional, de maior variedade de habilidades, de melhor situação funcional. No entanto, essa dimensão tende a diminuir com maior satisfação intrínseca com a tarefa, mais contato social, melhor relação com colegas e alunos.

A realização profissional diminui conforme o maior tempo de exercício profissional, pensamento de mudar de profissão, percepção de mau comportamento dos alunos como estressor, acreditar que o trabalho interfere na vida pessoal, considerar a profissão menos interessante do que quando começou, acreditar que a profissão está gerando estresse, atuar em escola pública, maior carga horária e número de alunos, menor satisfação com crescimento e contato social e estabilidade no trabalho; no entanto aumenta com maior satisfação no trabalho, melhor relacionamento com colegas e alunos, oportunidade futura de crescimento, segurança e trabalho como espaço total de vida..

A análise desse conjunto de variáveis indica a investigação focalizada em estressores, características do cargo e a satisfação no trabalho. Embora sejam variáveis que tenham demonstrado sua importância nos modelos explicativos de *burnout*, verifica-se a necessidade de ampliação, a fim de dar maior consistência aos resultados das investigações, pois, segundo o modelo teórico de burnout de Maslach, nas características do trabalho é que residem suas maiores causas (Maslach e Leiter, 1997).

Para além do estudo da presença de demandas de trabalho, as pesquisas devem direcionar-se para a investigação de variáveis como a falta de recursos físicos e materiais no trabalho. Nessa categoria, pôde se verificar que existe um número maior de possibilidades a ser avaliado. Com base nesses dados, perceberam-se opções de maior diversificação de resultados, podendo também apresentar como variáveis de futuros estudos, além das já citadas neste trabalho, a preparação insuficiente dos profissionais para a prática do trabalho, o excesso de responsabilidades, a diferença entre os níveis de ensino, a violência que está cada dia mais presente nas escolas, o tempo e a

qualidade de deslocamento dos profissionais de casa para o trabalho e vice-versa, além de pesquisas que visem ao ambiente físico escolar, bem como a cultura e as normas da instituição.

Assim, essa revisão bibliográfica pode ser útil para subsidiar novos estudos e intervenções a partir da identificação das lacunas do conhecimento a respeito do assunto aqui abordado. Nesse sentido, o presente estudo objetivou levantar os principais resultados de pesquisas anteriores já realizadas no tocante aos fatores associados ao *burnout* em professores, no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre os fatores associados ao *burnout* em professores nos permitiu concluir que há evidências que revelaram um maior perfil constituído por mulheres, profissionais mais jovens e que fazem uso de estratégias de enfrentamento focalizadas na emoção ou evitação. São docentes que atendem a um número maior de alunos diariamente, têm maior carga horária e sobrecarga de trabalho, mais tempo de docência, atuam em escola pública, têm estabilidade no emprego, sob piores condições de trabalho, convivendo com ruídos no ambiente, constitucionalismo na organização do trabalho, convivem com conflito, ambiguidade de papel,variedade de habilidades ou com cargos de chefia que constituem a população mais propensa ao *burnout*.

De modo geral, os profissionais percebem a profissão, as expectativas familiares, o mau comportamento dos alunos e a falta de participação nas decisões institucionais como fatores estressantes e acreditam que a profissão está interferindo como fator estressor na vida pessoal, considerando a profissão menos interessante de quando iniciou e, na avaliação sobre qualidade de vida no trabalho, consideram o trabalho como espaço total de vida.

Como consequência do burnout, verificou-se o afastamento do emprego por problemas de saúde, a mudança de profissão e a apresentação de algum problema de saúde. No entanto devemos considerar um perfil de profissionais menos propenso a Síndrome, isto é, os que têm melhor relação com colegas e alunos, mais apoio social, facilidade no contato social, oportunidade futura de crescimento pessoal, satisfação com crescimento profissional, satisfação com colegas, trabalho e salário, satisfação com as tarefas pedagógicas da função, *feedback* positivo do trabalho proposto e realizado no ambiente escolar.

Assim, o estudo bibliográfico aqui desenvolvido revelou a necessidade de um aprofundamento de maiores pesquisas sobre a Síndrome de Burnout em professores, sugerindo uma ampliação do conjunto de variáveis como renda e formação; a inclusão de fatores de personalidade, como autoestima, motivação e empatia; além de variáveis laborais, incluindo regime de trabalho e atividade em mais de uma instituição, o tempo e a qualidade do deslocamento dos profissionais de

casa para o trabalho ou de um trabalho para outro, níveis de ensino, pressão do tempo, realização de atividades administrativas e demandas emocionais, além da realização de pesquisas práticas e mais detalhadas que abordem a violência vivenciada no contexto do âmbito escolar assim como a ampliação de pesquisas no que tange ao ambiente físico e escolar, à cultura, às normas e às relações entre gestores e profissionais da educação.

Portanto torna-se imprescindível, ainda, incluir em estudos futuros variáveis que levem em consideração a interação trabalho-família, saúde geral e transtornos mentais comuns aos profissionais da educação, como transtornos do comportamento, depressão, ansiedade e adição na vida pessoal relacionadas ao trabalho.

Os estudos aqui identificados concluem-se como uma revisão predominantemente como uma amostra bibliográfica e não probabilística, o que limita a generalização e consolidação de seus resultados ainda a serem alcançados no tema aqui abordado.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.602, de 7 de novembro de 2011**. Regulamenta a participação social no âmbito do Poder Executivo federal e institui o Sistema de Participação Social Interministerial. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 nov. 2011. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7602-7-novembro-2011-611735-norma-pe.html. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). **Regras de aposentadoria.** Disponível em: https://www.gov.br/inss/pt-br/direitos-e-deveres/aposentadoria/regras-de-aposentadorias. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 24 jul. 1991. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.999, de 27 de novembro de 2023**. Institui o Programa de Qualidade de Vida e Bem-estar dos Trabalhadores do Sistema Único de Saúde – SUS. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 226, p. 31-33, 28 nov. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-1.999-de-27-de-novembro-de-2023-526629116. Acesso em: 14 set. 2024.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, 27, 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of organizational behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual review of psychology,** v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

MOREIRA, A. L. V. **O reconhecimento da síndrome de Burnout como doença ocupacional após a pandemia COVID-19 e suas implicações no Direito do Trabalho brasileiro**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

SOUZA, M. C. L. de; CARBALLO, .F.; LUCCA, S. R. de. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e235165, 2023.

UNESCO. O professor no século XXI: exigências e desafios. In: UNESCO**. O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. p. 27-36.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana. In: ESCOSTEGUY, A. C. D. **Identidades culturais:** uma discussão em andamento. Ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDIM, L. M. de P. **Pesquisa em ciências sociais**: o projeto da dissertação de mestrado. Fortaleza: EUFC, 1999.

QUIJANO, A.. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latioamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p.107-127. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/ENSP_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cunha_K%C3%A1tia_Wal%C3%A9ria_Vieira.pdf

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

EXPERIENCE REPORT: THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON THE LITERACY PROCESS

Eliane de Souza Pereira[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

Neste artigo, trago o relato de experiência do processo de alfabetização, através de um homem, meu pai, que estudou apenas até a 3ª série e conseguiu, através de seus métodos simples, auxiliar no processo de alfabetização e letramento de três crianças, antes dos cinco anos de idade. A falta de apoio e colaboração por parte dos adultos leva a criança a ter ainda mais dificuldades e é isso que percebemos nas escolas, pais que não participam de reuniões, não auxiliam nas tarefas e não se preocupam com a vida escolar de seus filhos. Sem esse suporte de apoio familiar, a criança tende a enxergar o processo de alfabetização como algo muito difícil e, em alguns casos, impossível. Isso ocasiona desinteresse e desmotivação, comprometendo significativamente sua aprendizagem. Concluímos que não basta apenas dizer que a criança deve estudar para ser alguém melhor. É crucial que pais ou responsáveis exerçam seu papel de forma exemplar, colaborando ativamente com o desenvolvimento escolar. Para isso, é fundamental que participem dos eventos da escola, estejam dispostos a ouvir os problemas enfrentados pelo aluno e busquem as melhores soluções.

Palavras Chaves: Relato de Experiência. Alfabetização. Letramento. Criança.

ABSTRACT

In this article, I bring an experience report on the literacy process, through a man, my father, who only studied up to the 3rd grade and managed, through his simple methods, to assist in the literacy and literacy process of three children, before their five years old. The lack of support and collaboration from adults leads children to have even more difficulties and this is what we see in

[1] Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ, negaeliane200@gmail.com

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

schools, parents who do not participate in meetings, do not help with tasks and are not concerned about their children's school life. Without this family support, the child tends to see the literacy process as something very difficult and, in some cases, impossible. This causes lack of interest and demotivation, significantly compromising their learning. We conclude that it is not enough to just say that children must study to be better people. It is crucial that parents or guardians exercise their role in an exemplary manner, actively collaborating with school development. To achieve this, it is essential that they participate in school events, are willing to listen to the problems faced by the student and seek the best solutions.

Keywords: Experience Report. Literacy. Literacy. Child.

1. INTRODUÇÃO

A motivação para escrever sobre o assunto foi porque processo de alfabetização sempre me despertou curiosidade, especialmente pela minha experiência de vida. Desde a infância, testemunhei meu pai, um homem simples que estudou até a 3ª série do ensino fundamental (atualmente 4º ano), conseguir alfabetizar meus dois irmãos antes dos cinco anos de idade. Isso ocorreu no início dos anos 90, período em que a oferta da educação infantil (creche e pré-escola) ainda não era obrigatória no Brasil. As crianças só ingressavam na escola após os seis anos de idade, já no Ensino Fundamental, pois a oferta da educação infantil ainda não era obrigatória. Essa situação preocupava meu pai, que mesmo com recursos limitados, construiu um pequeno quadro de cimento na sala de nossa casa. O giz para escrever era trazido da escola, pedaços descartados pelos professores por não terem mais utilidade.

Meu pai não apenas nos ensinava a ler, escrever e contar, mas também nos repassava conhecimentos do mundo, como calendário, hora, dinheiro, medição, jogos, trava-línguas, adivinhações, rimas, paródias e desafios de raciocínio lógico. Contava histórias e, mais impressionante ainda, mesmo sem nenhum conhecimento pedagógico formal, ele nos ensinava através da ludicidade. Assim, proporcionou-nos a alfabetização e o letramento.

Entretanto, meu próprio processo de alfabetização não ocorreu com a mesma facilidade dos meus irmãos. Reprovei três vezes e, aos nove anos de idade, ainda cursava a 2ª série do Ensino Fundamental. Isso me angustiava, pois me sentia incapaz. Questionava-me o porquê da dificuldade em aprender algo que para outros parecia tão simples. Foi um momento de muita frustração e inquietude.

Durante as férias, entre um ano letivo e outro, eu frequentava diariamente a casa de minha avó materna, uma mulher sábia, embora nascida numa época de poucas oportunidades, principalmente para o gênero feminino, lutou pela sua alfabetização para ter direito ao voto, ela

compreendia a importância dos estudos. Num ato de colaboração com a minha formação, todas as tardes ela sentava-se embaixo de uma árvore no quintal da cozinha e me fazia codificar o mesmo livro através do método cartilha. Mesmo afirmando que não sabia ler, esse ritual persistiu por pouco mais de um mês. Num desses dias, deparei-me com a palavra "QUALQUER". Uma palavra comum, sempre codificada assim como as outras, mas que naquele instante passou a fazer sentido. A letra agora associada ao fonema, formando a palavra, tudo compreendido em fração de segundo. Foi o meu processo de alfabetização e o despertar para a leitura.

Lembro-me que, quando o ano letivo começou, a professora ficou curiosa sobre a situação de uma aluna reprovada, mas totalmente alfabetizada. Ela não conteve a curiosidade e me chamou, perguntando por que eu não tinha passado de série no ano anterior. Timidamente, respondi: "Porque eu não sabia ler".

A partir desse momento, comecei a sentir gosto pelos estudos e queria aprender tudo. Tornei-me a melhor aluna da turma e, em 2006, terminei o Ensino Médio. Contudo, como não havia possibilidade de continuar os estudos devido à dificuldade financeira e o acesso à universidade pública ainda era algo muito difícil, logo casei e tive meu primeiro filho, o "PI". Ele precisou também passar pelo processo de alfabetização e, dessa vez, foi a minha vez de reinventar e tinha como exemplo meu pai e minha avó, ensinando-o através de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e músicas. Consegui alfabetizá-lo, o que me levou naquele momento a questionar os processos de alfabetização. Será coincidência? Qual explicação possível para conseguir alfabetizar crianças? A alfabetização depende de formação adequada? O que tornou possível a realização desses processos de alfabetização?

Em 2013, tive meu segundo filho, "PA". Em 2017, entrei no curso de licenciatura em letras português da UFRN e comecei a trabalhar como Auxiliar de Serviços Gerais nas escolas da minha cidade. Com a formação e qualificação adequada, também colaborei no processo de alfabetização do meu segundo filho. No entanto, as dúvidas ainda não haviam sido sanadas, pois mesmo com a formação, quando precisava ajudar meus filhos na atividade a escola, era uma mãe agindo e não uma docente.

Por causa dos estágios das graduações e à experiência no ambiente escolar, tive a oportunidade de conhecer diversas etapas, desde o ensino infantil até o Ensino Médio. Durante as oportunidades de conversar com os docentes questionava-os sobre as dificuldades em alfabetizar e a maioria dos relatos era sobre as dificuldades em alfabetizar determinados grupos de alunos. Mesmo os profissionais mais qualificados e competentes não obtinham êxito. Através de observações, notei que a maioria desses alunos tinha algumas características em comum.

Entre elas, o fato mais recorrente era a falta de acompanhamento familiar adequado: os pais não tinham o menor interesse em participar da vida escolar dos filhos, não frequentavam reuniões, não buscavam informações acerca da aprendizagem do aluno e não se preocupavam com a organização do material escolar do filho. Além disso, não colaboravam com as tarefas de casa e não prezavam pela frequência escolar. Existia também uma dificuldade em localizar os pais para tratar de assuntos referentes ao comportamento dos filhos.

Diante dessa experiência, veio-me a certeza de que os métodos e as teorias são válidos para conseguir alfabetizar o aluno. No entanto, mais do que formação e qualificação dos profissionais, o que propicia o processo de alfabetização é a parceria entre escola e família. Diante disso, este trabalho pretende fazer uma análise sobre o quanto a colaboração da família pode contribuir com o processo de alfabetização.

2. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo, no entanto, nem todos compreendem seu verdadeiro potencial transformador. Muitos pais e docentes ainda não reconhecem a importância da educação e, dessa forma, consideram que o processo de alfabetização deva ocorrer naturalmente, atribuindo o sucesso ou fracasso da aprendizagem unicamente à disposição do aluno.

Entretanto, a falta de apoio e colaboração por parte dos adultos leva a criança a ter ainda mais dificuldades. Sem esse suporte, ela tende a enxergar o processo de alfabetização como algo muito difícil e, em alguns casos, impossível. Isso ocasiona desinteresse e desmotivação, comprometendo significativamente sua aprendizagem.

Durante todo o período escolar, os alunos que têm o acompanhamento dos pais têm mais chances de superar dificuldades e avançar nos estudos. Esse apoio é especialmente crucial durante a alfabetização, que é o momento mais complexo. É justamente nessa fase que se torna mais perceptível a diferença na aprendizagem entre os alunos. Algumas crianças, que iniciam seu processo de alfabetização mais cedo e com mais facilidade para realizar tarefas, geralmente contam com acompanhamento familiar. Por outro lado, aquelas que não têm apoio enfrentam mais dificuldades, começam a se sentir incapazes e esse sentimento atrapalha ainda mais sua aprendizagem, levando à reprovação, desinteresse, desmotivação e até ao abandono escolar.

No entanto, essa realidade pode ser revertida quando todos reconhecerem que o fracasso escolar não é uma responsabilidade exclusiva do aluno, mas um reflexo da falta de envolvimento

e compreensão de todos. É preciso entender que a educação é importante e um direito de todos. Através dela, o indivíduo pode mudar a si mesmo e ao mundo. Reconhecer o poder de transformação da educação é dar ao sujeito o direito de exercer seu papel de cidadão com autonomia e liberdade. Quando pais e educadores entendem a importância da educação, reconhecem suas responsabilidades e assumem um compromisso, o processo de alfabetização se torna mais tranquilo.

Diante disso, é essencial favorecer que a criança cresça em um ambiente que priorize a educação, para que ela possa compreender seu valor. A educação tem o poder de transformação social; através dela é possível transformar vidas, pois pessoas que estudam têm mais oportunidades de emprego e maiores chances de melhorar de vida. Além disso, a educação é libertadora, pois permite que as pessoas pensem por si mesmas, expressem-se livremente e façam valer seus direitos, evitando que abram mão deles por receio de não se expressarem adequadamente ou de serem mal compreendidas. A falta de consciência sobre esses aspectos abre espaço para que pessoas mal-intencionadas se aproveitem em benefício próprio.

Hoje, a educação é um direito garantido por lei, mas para que isso se concretizasse houve muitas lutas e resistência. Quanto mais as pessoas conhecem seus direitos, mais força têm para lutar por eles. Além disso, a educação pode garantir uma sociedade melhor, já que uma sociedade formada por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres pode colaborar na manutenção da ordem social e no processo democrático. Quando o cidadão reconhece sua função, contribui ativamente para uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1. A Importância da Colaboração entre Escola e Família no Processo de Alfabetização

O processo de alfabetização é intrincado e demanda uma colaboração estreita entre a comunidade escolar e a família. No entanto, há um desentendimento sobre quais são as competências de cada uma. Enquanto a escola defende que sua responsabilidade se limita à transmissão de conhecimento, argumentando que a educação é primariamente uma incumbência familiar, os pais refutam essa ideia, considerando que a escola, com seus profissionais qualificados, deve assumir integralmente essa responsabilidade.

Essa tentativa falha de dissociar as responsabilidades entre escola e família na formação do aluno é prejudicial, especialmente para o desenvolvimento do discente. Na verdade, é impossível essa dissociação, haja vista que a formação discente está atrelada à formação pessoal; não há como formar um bom aluno sem considerar a formação cidadã. A família e a escola são personagens

essenciais na vida escolar da criança, por isso devem manter uma relação de apoio e cumplicidade, evitar conflitos de ideias, preconizar uma boa convivência, dar preferência ao diálogo e tomar decisões juntas.

Muito embora a escola seja o lugar apropriado para o ensino e aprendizado, isso não significa que a família seja isenta de tal responsabilidade. Antes de chegar ao ambiente escolar, a criança já dispõe de conhecimentos prévios, adquiridos no convívio familiar, sejam bons ou ruins. A função da escola é reconhecer a importância desses conhecimentos, incorporá-los ou excluí-los, e, a partir deles, dar continuidade ao processo de ensino. Dessa forma, a criança começará a fazer relações entre a escola e o meio social.

Embora a escola seja um lugar propício ao aprendizado, o tempo que a criança passa na escola é muito pouco para se trabalhar todas as competências necessárias para a formação do aluno, algo em torno de 4 horas diárias. Isso significa que esta criança passará a maior parte do tempo sob os cuidados da família, e como o processo de formação ocorre a todo momento e em todo lugar, a criança estará sujeita a aprender aquilo que a rodeia, sem filtros.

É compreensível que, por diversos motivos, alguns pais estejam impossibilitados de ensinar seus filhos em casa e acabam deixando essa responsabilidade para a escola. No entanto, o papel da família durante o processo de alfabetização vai além do reforço escolar. Claro que isso é importante, mas a escola já realiza esse trabalho com maestria. O que é percebido é uma falta da presença ativa da família na vida escolar dos filhos. É possível observar que atitudes familiares refletem no aprendizado, tanto positivamente quanto negativamente.

A criança, por ser um sujeito em formação, é influenciada por fatores internos (biológicos) e externos (ambientais). Quando há coerência entre o estímulo ao estudo no ambiente escolar e a continuidade desse estímulo no ambiente familiar, o caminho da criança rumo ao aprendizado se torna promissor. Por outro lado, conflitos de ideias entre esses dois ambientes podem resultar em dificuldades significativas no processo de aprendizagem. A criança aprende aquilo que é posta a ela, se na escola todos dizem que o estudo é importante e em casa não coaduna com o mesmo pensamento, certamente, ela terá dúvida quanto a progredir ou não com os estudos.

Embora, O Plano Nacional de Educação (PNE) estipula que a alfabetização deve ser concluída, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, esta pesquisa será realizada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que reconhece que, algumas crianças podem alcançar a alfabetização antes desse período, estabelecendo como meta que, a partir do 2º ano do ensino fundamental, a criança já deveria estar alfabetizada.

Diante disso será realizado um levantamento acerca do processo de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano, da Escola Municipal Dom José Delgado, localizada no Distrito de Manoel Domingos, zona rural de Lagoa Nova, RN, e qual a relevância da participação ativa da família durante o processo de aprendizagem.

Este trabalho pretende fazer um levantamento acerca da aprendizagem dos alunos durante a fase inicial do ano letivo, no mês de março, período em que os docentes realizam uma avaliação diagnóstica para determinar o estágio de alfabetização de cada aluno, e outro no mês de julho para avaliar o progresso de cada aluno. A fim de assegurar a precisão dessa avaliação, os professores foram orientados a basear seus diagnósticos no método proposto por Emília Ferreiro, que contempla as seguintes etapas:

Nível 1 Pré-Silábico: A criança tem traços típicos, como linhas e formas semelhantes a emes em letra cursiva. Apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda não se pode distinguir desenho e escrita em seus registros, recorrendo à utilização de desenhos. A escrita deve possuir variedade de caracteres. A quantia de grafias para cada palavra deve ser constante (Picolli; Camini, 2013). A escrita dos nomes é proporcional à idade ou tamanho da pessoa, do animal ou do objeto a que se refere. Ela escreve boi de forma gigante e formiga de forma mínima (Multieducação).

Nível 2 Pré-Silábico: Para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Fixa-se a quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números (Picolli; Camini, 2013)

A criança passa a adquirir formas fixas de escrita, utilizando letras do seu próprio nome ou letras conhecidas (aron, lido como sapo; aorn, lido como pato; raon, lido como casa) como fonte principal para seu registro. Cada letra não possui ainda valor sonoro por si só. Assim, a leitura permanece realizada de modo global (Picolli; Camini, 2013). Predomina a escrita em letra de imprensa maiúscula (Multieducação).

Nível 3 silábico: Aparece a hipótese silábica – a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra. As crianças relacionam a escrita à fala. Algumas crianças escrevem silabicamente, sem valor sonoro (Picolli; Camini, 2013). Começa um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigidas para que a palavra possa ser lida. Ela utiliza duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro à ideia inicial de precisar no mínimo de três caracteres (Multieducação).

Nível 4 silábico-alfabético: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança se aproxima de uma análise de fonema a fonema (Picolli; Camini, 2013). “Percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras” (Multieducação).

Nível 5 alfabético: A criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas. Daqui para a frente, as crianças enfrentariam outros desafios, como, por exemplo, a ortografia (Picolli; Camini, 2013).

Entre o intervalo de um levantamento e outro será realizada 2ª pesquisa acerca de como é a participação dos pais no ambiente escolar. A primeira consiste em um levantamento sobre a participação desse pais quando são convidados a participarem de um evento na escola.

1. Participação dos pais nos eventos que ocorrer na escola durante esse período.

Maio: dia da família na escola participação

NÍVEL	QUANTIDADE DE ALUNOS	PARTICIPAÇÃO DOS PAIS
Pré-silábico	1	0
Silábico	2	2
Silábico sonoro	3	1
Silábico-alfabético	4	4
Alfabético	5	3

2. Entrevista com a docente sobre como é participação dos pais na vida escolar dos filhos

Ajuda na realização das tarefas para casa?

Organiza o material escolar do (a) filho (a)?

Mantem a frequência escolar?

Vem a escola quando solicitado (a)?

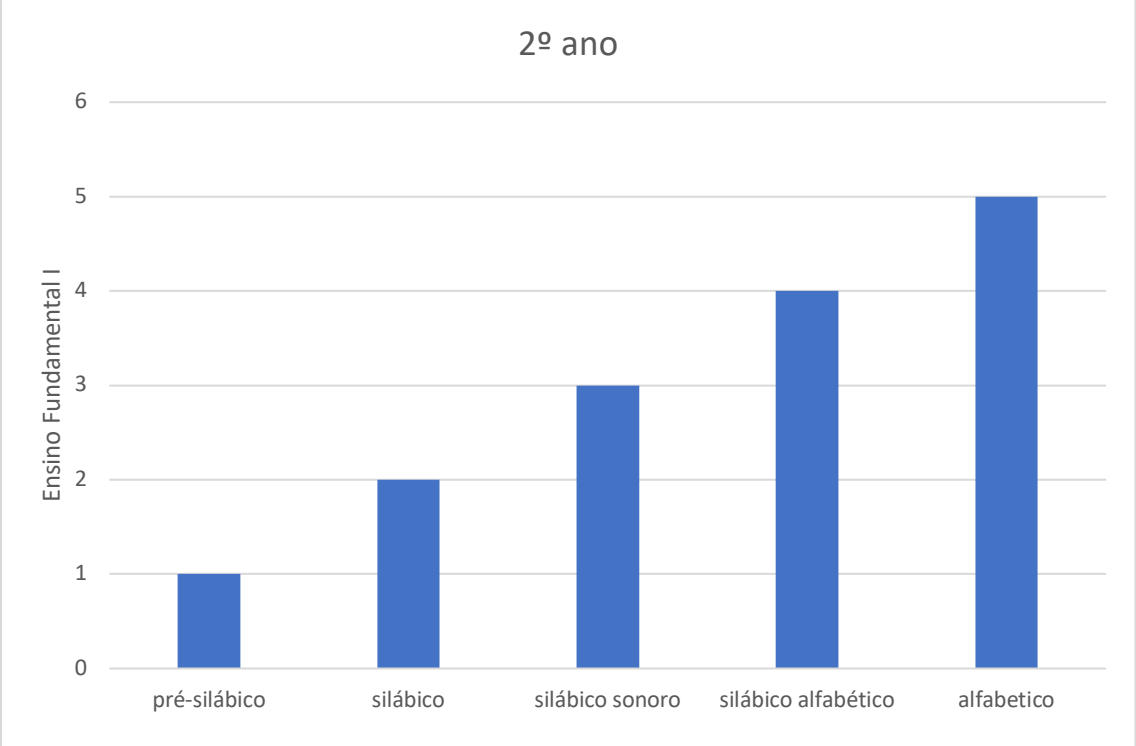
Busca saber sobre a aprendizagem do aluno (a)?

Procura a escola para receber informações?

Pré-Silábico	Silábico *sem valor sonoro*	Silábico *com valor sonoro*	Silábica Alfabética	Alfabética
MBFABV	FMB	PEK	PETK	PETEKA

3. Março 2024: aprendizagem dos alunos

Turma	2º ano
Formação docente	Especialista
alunos	15 alunos
Alunos não alfabetizados	10 alunos



2.2. A Importância da Família na Formação do Aluno

A escola é o lugar ideal para buscar conhecimento, pois lá tudo é preparado para essa finalidade: dispõe de pessoal qualificado, espaço apropriado, programação específica e tudo é planejado para fazer a criança aprender. Entretanto, nota-se que, mesmo com todo o trabalho pedagógico, isso não é suficiente para garantir o sucesso na alfabetização. É preciso que a criança seja preparada para estar pronta para aprender, e isso envolve o apoio da família.

A frequência escolar por si só não é garantia de que a criança será alfabetizada. É essencial que os pais ajudem a escola a realizar esta missão. E isso não é uma tarefa difícil, pois depende de algumas atitudes simples e práticas:

- Respeitar a escola e todos os profissionais da educação.
- Realizar visitas esporádicas na escola, conhecendo o lugar onde o filho passa boa parte do seu tempo.
- Evitar ir com roupas inapropriadas ao ambiente escolar, pois a escola é um lugar formal e difere de outros tipos de ambiente.
- Não falar sobre os problemas da escola na presença dos filhos ou fora da instituição. Resolver problemas diretamente na instituição através de diálogo, de preferência com os profissionais que podem resolvê-los.
- Marcar presença em reuniões, palestras e apresentações na escola sempre que possível, de preferência sendo pontual.
- Questionar aos professores sobre a aprendizagem dos filhos e perguntar de que forma podem colaborar nesse processo.
- Colaborar nas atividades de casa, mesmo sem compreendê-las completamente. É importante que a criança perceba que há um interesse em ajudá-la.
- Elogiar os progressos dos filhos, assim como cobrar quando for preciso.
- Perguntar aos filhos como foi o dia na escola, ouvir seus anseios e opinar se necessário.

Essas atitudes mostram à criança que a educação é valorizada pela família e que ela não está sozinha em sua jornada de aprendizagem. Quando a família e a escola trabalham juntas, a criança tem mais chances de superar possíveis dificuldades e avançar nos estudos, especialmente no momento da alfabetização, que é o mais complexo. O apoio familiar é crucial para que a criança se sinta motivada e capaz de enfrentar os desafios do processo educativo.

3. CRIANÇA

Por muito tempo, a figura da criança foi entendida de forma bem diferente da que temos hoje. Como Lima (2018, p. 25) aponta: "A ideia de infância é uma construção social da modernidade. Do período da Antiguidade à Idade Moderna, a infância não existia como figura social e cultural". As crianças eram tratadas como uma espécie de adultos em miniatura, sem preocupação com seu desenvolvimento específico.

> Até o século XVII, a vida familiar era vivida em público, sem privacidade, e todas as funções, inclusive as educativas, eram responsabilidade do grupo como um todo. No entanto, o século XVII marcou uma transformação significativa nas famílias. Começou a emergir um sentimento de família e a busca por privacidade (Andrade, 2010). Foi nesse período que surgiram os moldes da família burguesa, impulsionados pelo modelo capitalista de produção e pela instauração da propriedade privada. Esse novo modelo deu aos pais a responsabilidade pelo cuidado das crianças, que passaram a ser vistas como herdeiras de riquezas, misérias e valores sociais (Lima, 2018, p. 24).

Foi somente a partir dos séculos XIX e XX que "variadas áreas do saber construíram conhecimentos para cuidar dessa categoria, tais como: normas de higiene e cuidados, campanhas de amamentação, e instituições de atendimento como creches e jardins de infância" (Lima, 2018, p. 25). A partir daí, a figura da criança passou a ser compreendida como a de um sujeito em formação, que depende do meio para se desenvolver.

Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que criou a teoria do construtivismo. Sua teoria se baseia na ideia de que o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o meio ambiente. Ele afirma que, através do contato que a criança estabelece com o meio, ela aprende. Também destacou que a criança, durante seu processo de desenvolvimento, atinge diferentes estágios que seguem uma sequência normalmente previsível. Em cada fase da infância, existe um grau de maturidade correspondente, o que significa que, com base na idade da criança, é possível determinar o que ela é capaz de aprender. Portanto, não basta colocar a criança em uma situação e esperar que ela sozinha seja capaz de resolver e aprender, é preciso que todo o ambiente esteja favorável para que esta criança alcance o conhecimento.

Portanto, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e dentro do esperado é fundamental que a criança seja compreendida como um sujeito em formação que necessita de apoio e orientação para chegar ao conhecimento.

4. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

A educação é fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, desempenhando um papel central na formação de cidadãos conscientes e capacitados para enfrentar os desafios da vida. Ela não apenas promove o crescimento intelectual, mas também contribui para o fortalecimento da sociedade ao cultivar valores éticos, morais e culturais.

Através da educação o sujeito tem maior conhecimento sobre o mundo e ao apropria-se dele é capaz de interpretar o mundo ao seu redor e tomar decisões informadas. Ela ajuda o sujeito

a viver em sociedade desenvolve habilidades críticas, promove a criatividade e estimula a capacidade de resolver problemas pessoais e sociais**.**

Através da educação é possível transformar vidas, pois pessoas que estudam têm mais oportunidades de emprego e maiores chances de melhorar de vida. Além disso, a educação é libertadora, pois permite que as pessoas pensem por si mesmas, expressem-se livremente e façam valer seus direitos, evitando que abram mão deles por receio de não se expressarem adequadamente ou de serem mal compreendidas. A falta de consciência sobre esses aspectos abre espaço para que pessoas mal-intencionadas se aproveitem em benefício próprio.

Hoje, a educação é um direito garantido por lei, mas para que isso se concretizasse houve muitas lutas e resistência. Quanto mais as pessoas conhecem seus direitos, mais força têm para lutar por eles. Além disso, a educação pode garantir uma sociedade melhor, já que uma sociedade formada por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres pode colaborar na manutenção da ordem social e no processo democrático. Quando o cidadão reconhece sua função, contribui ativamente para uma sociedade mais justa e equitativa.

5. RELAÇÃO DA ESCOLA E FAMÍLIA

O processo de alfabetização é intrincado e demanda uma colaboração estreita entre a comunidade escolar e a família. No entanto, há um desentendimento sobre quais são as competências de cada uma. Enquanto a escola defende que sua responsabilidade se limita à transmissão de conhecimento, argumentando que a educação é primariamente uma incumbência familiar, os pais refutam essa ideia, apontando que a escola é o lugar ideal para a formação do cidadão, tendo em vista que o espaço dispõe de profissionais qualificados e preparados para atender todos os tipos de sujeito e ensiná-los tudo a todos, por isso deve assumir integralmente essa responsabilidade.

Sabe-se que essa dissociação é uma tentativa falha. Na verdade, isso é impossível de ocorrer, haja vista que a formação discente está atrelada à formação pessoal, ou seja, tudo aquilo que a criança aprende fará parte da sua formação. Dessa forma é natural que em alguns momentos a escola precisa realizar competências que seriam da família e em outros a família precise desenvolver o da escola, no entanto, é preciso que jamais estes papeis sejam totalmente trocados.

Por isso ao invés de tentar separar o que é de responsabilidade de cada um, é primordial que todos assumam o compromisso com a formação dessa criança para que ela possa torna-se um cidadão competente e capaz de viver em sociedade de forma democrática, participativa e ativa.

A criança é um ser influenciável pelo o meio, por isso tudo que faz parte do seu convívio de certa forma fará parte do seu desenvolvimento e assim não há como impedir que a criança que vive em um ambiente familiar repleto de experiências ruins, vá para a escola e aprenda só coisas boas, não existe está espécie de filtro em que possa designar o que será absorvido ou não pela a criança. Isto posto, o importante é garantir que todos os espaços frequentados pelas crianças sejam adequados ao seu desenvolvimento e que possa influenciá-lo a aprender.

A família e a escola são personagens essenciais na vida escolar da criança, por isso devem manter uma relação de apoio e cumplicidade, evitar conflitos de ideias, preconizar uma boa convivência, dar preferência ao diálogo e tomar decisões juntas em prol de uma boa formação, dessa forma não basta fazer apenas o seu papel é preciso pensar nesse aluno como um sujeito em formação que necessita de apoio e incentivo.

5.1. Papel docente

Em 2020, durante a pandemia, a tecnologia revelou muitas facetas. Embora tenha contribuído para manter os alunos estudando em suas casas, evitando maiores perdas, também expôs o comodismo de muitos docentes. Enquanto alguns professores buscaram qualificação e se engajaram na nova realidade, outros nem sabiam como ligar um computador e se recusavam a se qualificar em função do trabalho.

Esse comodismo, contudo, não se limita às novas tecnologias. Existem profissionais que se recusam a aceitar que seus métodos de ensino estão ultrapassados e resistem a mudanças que poderiam melhorar suas práticas pedagógicas. Assim, preferem culpar o aluno pela falta de aprendizado, alegando que fizeram a sua parte. Como resultado, milhares de estudantes seguem sem ser alfabetizados no Brasil.

A desmotivação entre os docentes é alimentada por diversos fatores: baixos salários, desvalorização profissional e pessoal, falta de apoio da gestão escolar e das famílias, salas de aula lotadas, e o desinteresse dos alunos, entre outros. Apesar de ser difícil manter o equilíbrio diante dessas situações, é essencial que o profissional esteja preparado para enfrentá-las e compreenda que a formação dos estudantes depende diretamente da qualidade de seu trabalho.

O trabalho docente é eclético e exige formação continuada para acompanhar as mudanças tecnológicas. Seguir modelos tradicionais de ensino não é suficiente; é preciso buscar novos conhecimentos para se qualificar e garantir uma educação de qualidade. O docente deve

reconhecer-se como parte integral do processo de ensino e aprendizado, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos como componentes fundamentais desse processo.

5.2. Papel da família

O ser humano tem uma propensão natural a aprender; a grande maioria possui a capacidade de crescer e se desenvolver ao longo da vida. No entanto, para que um indivíduo se torne um bom cidadão, é imprescindível que ele cresça em um ambiente adequado e propício, que favoreça seu aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, o ambiente familiar desempenha um papel crucial, sendo o primeiro espaço onde a criança aprende habilidades essenciais, como comer, falar, andar, respeitar e solidarizar-se. Além disso, a família representa sua primeira referência de vida, servindo como exemplo a ser seguido. Por isso, é importante que os pais a partir de suas atitudes reflitam sobre o tipo de exemplo que estão transmitindo e se necessário considerem possíveis mudanças, pois a formação humana exige cuidados que, mesmo inconscientemente, os pais assumiram no momento da concepção.

À medida que a criança cresce, é natural que ela comece a frequentar a escola, um espaço onde aprofundará seus conhecimentos e aprenderá novos conteúdos. Nesse sentido, é essencial manter uma relação de parceria, harmonia e diálogo entre a família e a escola, já que ambas devam compartilham o mesmo objetivo: o desenvolvimento da criança. Em vista disso é muito importante que manter nessa relação confiança, respeito e companheirismo para colaborar com a formação humana.

Não existe um modelo pronto de como forma um bom cidadão, todavia, é mais provável que crianças que recebem apoio tenham melhores desempenho diferente das demais. Desse modo uma criança que é incentivada em casa a respeitar, obedecer, estudar, e ler, ao chegar à escola, não enfrentará dificuldades significativas em sua aprendizagem. Em contrapartida, as crianças que não recebem essa mesma educação em casa podem encontrar dificuldades ao se adaptar ao ambiente escolar, já que não foram preparadas para isso. Dessa forma, sua aprendizagem pode ficar comprometida, tendo em vista que não é fácil para a criança conviver com duas realidades convergentes.

Trabalhar com alunos que apresentam atraso na aprendizagem é uma situação comum. No entanto, é possível observar que o professor, ao perceber a necessidade do aluno, intensifica e diversifica o trabalho pedagógico a fim de obter progresso, e quando mesmo assim não obtém sucesso, a família é acionada a colaborar. Este apoio é fundamental, tendo em vista que a partir da

ajuda familiar muitos alunos começam a obter avanços, enquanto as que a família não demonstra interesse fica estagnados.

A criança passa, em média, apenas quatro horas por dia na escola, enquanto o restante do tempo é passado no seio familiar ou em outros lugares aprovados pela família. Isso significa que não adianta a escola se esforçar ao máximo para oferecer a melhor educação, se em casa tudo é desconstruído. Assim, mesmo que a família não tenha conhecimentos pedagógicos suficientes para ajudar nas tarefas escolares, pode preparar esta criança para estar em um ambiente alfabetizador.

É essencial que a criança receba, por meio das atitudes familiares, apoio e incentivo para estudar. A família pode colaborar com a formação do aluno através do diálogo, compartilhando exemplos de como a falta de estudo pode impactar a vida, ou, por outro lado, como o progresso nos estudos os ajudou a alcançar o sucesso. Além disso, é importante destacar para a criança a importância de se qualificar para ter melhores oportunidades de emprego e ser bem-sucedida.

Embora as crianças ainda não compreendam completamente o valor dos estudos, é fundamental que a família as incentive a buscar melhores perspectivas de vida por meio da educação. Os responsáveis devem estar sempre disponíveis para tratar de assuntos escolares, e é importante que a criança perceba, através das atitudes da família, que a escola é um lugar de respeito e relevância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a formação adequada seja importante para os professores, o apoio e a orientação dos pais ou cuidadores podem desempenhar um papel crucial na alfabetização das crianças, a alfabetização é um processo complexo que vai além do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita.

Envolve também o apoio emocional, a criatividade e a construção de significado em torno da linguagem, e pode ser alcançado de diferentes maneiras, desde que haja dedicação e um ambiente propício para o aprendizado.

Não basta apenas dizer que a criança deve estudar para ser alguém melhor. É crucial que pais ou responsáveis exerçam seu papel de forma exemplar, colaborando ativamente com o desenvolvimento escolar. Para isso, é fundamental que participem dos eventos da escola, estejam dispostos a ouvir os problemas enfrentados pelo aluno e busquem as melhores soluções. Ao demonstrar interesse pelos assuntos escolares, a família estará possibilitando que a aprendizagem do aluno seja mais significativa, além de encorajá-lo a persistir.

A família também pode contribuir organizando o material escolar da criança e garantindo que ela tenha tudo o que precisa para realizar as atividades em sala de aula. Manter um contato frequente com a escola para acompanhar o desenvolvimento do aluno e perguntar o que pode ser feito para melhorar é igualmente importante. Outro ponto de apoio é reservar um espaço tranquilo em casa para que a criança possa realizar suas tarefas, conversar sobre suas dificuldades e orientá-la a superá-las.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Priscila Maria Romero Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita. Acesso em: 23 nov. 2024.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2013.

RIO DE JANEIRO. Multieducação. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Multirio. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME02/ME02_010.html. Acesso em: 2 out. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

CONSTRUTIVISMO: HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CONSTRUCTIVISM: HISTORY AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Cezar Nascimento Pires[1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

Ao abordar as teorias de ensino, o construtivismo gera divergências entre os educadores. Embora a história da educação brasileira tenha testemunhado várias mudanças no ensino da leitura e escrita, muitos professores ainda enfrentam desafios para aplicar práticas eficazes de alfabetização devido à insegurança quanto à teoria que sustenta suas ações. Nesse cenário, o construtivismo surge como uma abordagem relevante, provocando a reflexão sobre suas principais contribuições teóricas e práticas nas salas de aula de alfabetização. O objetivo deste trabalho é examinar as implicações teóricas essenciais do construtivismo e suas repercussões nas práticas alfabetizadoras. O segundo capítulo apresenta uma revisão teórica sobre a evolução histórica da educação no Brasil, o terceiro explora os fundamentos epistemológicos do construtivismo, e o quarto investiga suas implicações no processo de alfabetização. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de estudos acadêmicos nos repositórios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), totalizando 70 trabalhos publicados nos últimos 30 anos, com os filtros "Construtivismo" e "Alfabetização". No repositório da UFC, foram localizados 43 resultados, sendo que 4 estavam relacionados ao construtivismo e apenas 1 focava na alfabetização. Na UECE, encontraram-se 27 resultados, dos quais 12 eram pertinentes ao tema da pesquisa. Os achados indicaram que todos os trabalhos encontrados eram de TCCs e destacaram a escassez de estudos que investigam de forma aprofundada a conexão entre construtivismo e alfabetização. A pesquisa sugere que o debate teórico sobre o construtivismo ainda está restrito ao âmbito acadêmico, com pouca repercussão nas práticas educacionais nas salas de aula..

Palavras-chave: Alfabetização **.**Construtivismo..Práticas

[1] Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Especializando em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cezarpires@alu.ufc.br

[2] Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNIVALE). Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE). Especialização em Administração: Capacitação Empresarial (UFSM). Mestrado em Educação (ULBRA). Doutorado em Educação (UDELMAR). Pós-doutorado em Neurociências (FURG). Estágio Pós-doutorado em Educação (UCDB). E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

ABSTRACT

When discussing teaching theories, constructivism divides opinions among educators. Although the history of Brazilian education has witnessed various changes in the teaching of reading and writing, many teachers still face challenges in implementing effective literacy practices due to insecurity regarding the theoretical framework that underpins their actions. In this context, constructivism emerges as a relevant approach, prompting reflection on its main theoretical and practical contributions to literacy classrooms. The aim of this study is to examine the essential theoretical implications of constructivism and its impact on literacy practices. The second chapter presents a theoretical review of the historical evolution of education in Brazil, the third explores the epistemological foundations of constructivism, and the fourth investigates its implications for the literacy process. The methodology used was bibliographic research, with a survey of academic studies from the repositories of the Federal University of Ceará (UFC) and the State University of Ceará (UECE), totaling 70 works published in the last 30 years, using the keywords "Constructivism" and "Literacy." In the UFC repository, 43 results were found, with 4 related to constructivism and only 1 focusing on literacy. In the UECE repository, 27 results were found, 12 of which were relevant to the research theme. The findings indicated that all the works discovered were theses or dissertations, highlighting the lack of in-depth studies exploring the relationship between constructivism and literacy. The research suggests that the theoretical debate on constructivism is still confined to the academic realm, with little impact on educational practices in classrooms..

Keywords: Literacy .Constructivism. Practices

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada por uma série de desafios estruturais, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, pilares fundamentais para o desenvolvimento escolar e social dos alunos. Ao longo das últimas décadas, diversas teorias pedagógicas emergiram como respostas a esses desafios, mas muitas vezes a implementação efetiva dessas teorias nas salas de aula esbarra em um obstáculo comum: a falta de uma base sólida que guie as práticas educacionais de maneira eficaz e segura. Dentre as várias abordagens que têm se destacado, o **construtivismo** é uma das que mais suscita debates, polarizando opiniões entre os educadores e pesquisadores. Enquanto alguns apontam suas potencialidades para promover uma aprendizagem mais ativa e autônoma, outros criticam a dificuldade de aplicá-lo de forma prática em um contexto educacional tão desafiador como o brasileiro.

A reflexão sobre o construtivismo no contexto da alfabetização, portanto, se torna não apenas uma análise de uma teoria pedagógica, mas também um questionamento sobre as condições reais de seu uso nas escolas. Em que medida o construtivismo pode ser, de fato, um instrumento transformador

na educação, ou se ele corre o risco de se tornar mais uma proposta teórica distante da realidade das salas de aula? Embora a teoria construtivista tenha se consolidado como um dos paradigmas mais influentes na educação moderna, sua aplicação prática nas escolas, especialmente no processo de alfabetização, ainda encontra resistência e dificuldades. Muitas vezes, essa resistência está ligada ao receio dos educadores de não conseguirem sustentar suas práticas pedagógicas em um arcabouço teórico que, embora bem fundamentado, exige uma adaptação constante à dinâmica do cotidiano escolar.

Este trabalho propõe uma análise crítica das contribuições teórico-práticas do construtivismo no processo de alfabetização, com o intuito de compreender não apenas suas potencialidades, mas também suas limitações. A pesquisa se desenvolve a partir de uma revisão histórica da evolução do ensino no Brasil, no segundo capítulo, para contextualizar as transformações que moldaram as práticas educacionais. O terceiro capítulo aborda os fundamentos epistemológicos do construtivismo, buscando entender suas bases teóricas e as possíveis implicações para a alfabetização. Já o quarto capítulo investiga como essas ideias se refletem concretamente nas práticas de ensino, com base em uma análise bibliográfica de trabalhos acadêmicos recentes.

2. CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO: MARCOS HISTÓRICOS

Entender e debater a nossa situação educacional prescinde de um conhecimento dos processos histórico-pedagógicos que aconteceram na história da educação brasileira. Torna-se bastante fácil acusar teorias como responsáveis do processo de insucesso escolar, entretanto as problemáticas permeiam uma situação estrutural bastante ampla que advém de embates de projetos políticos. Cada proposta pedagógica pensada tem uma intencionalidade, e não de todo ela é a razão de supostos “fracassos”. Dessa maneira, este capítulo se propõe a apresentar as principais teorias, pensamentos e métodos aplicados em salas de aula, de modo a estabelecer uma linhagem até a chegada do construtivismo na década de 80.

2.1 As raízes da educação brasileira

De modo geral, os jesuítas se estabeleceram no Brasil a partir de 1549 com o objetivo de expandir a fé católica (Saviani, 2013), haja vista que na Europa estava acontecendo uma correlação de forças de ideias protestantes, exigindo, assim, que a Igreja passasse a exercer sua influência em locais mais remotos através de uma arma que por muito tempo foi somente sua e destinado para os seus: a educação.

É claro que a educação na sua forma mais primorosa e intelectualizada fora destinada às elites, mas a grande mudança que a Igreja passa a fazer é a remodelação de suas práticas valendo-se da aculturação dos povos indígenas, isto é, os missionários jesuítas se imiscuíam na cultura dos nativos para ensiná-los a língua portuguesa, alfabetizá-los e catequizá-los, resultando, consecutivamente, na conversão desses povos (Silva; Amorim, 2017).

Observa-se, portanto, demasiado proselitismo revestido de educação formal; todavia essas práticas estavam em concordância com as diretrizes da "Ratio Studiorum", considerado o primeiro documento pedagógico brasileiro, quando na verdade está repleto de vieses teológicos que visam "salvar" as almas dos indígenas. Ademais, vale destacar que o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa era um processo tortuoso, passível de muitas agressões físicas e que prezava apenas a decodificação de palavras, usando bastante da memorização e repetição de comandos de cartilhas de leitura.

Logo que o Iluminismo começou a tomar força em Portugal, Marquês de Pombal, primeiro-ministro português e diplomata, resolve expulsar os jesuítas para instaurar uma nova concepção de sociedade pautada em valores burgueses. As reformas pombalinas emergiram do desejo da Coroa portuguesa em acompanhar os avanços iluministas que culminaram no continente europeu, entretanto, é importante destacar que o Iluminismo foi, também, uma estratégia dos colonos de destituir os jesuítas do poder e influência que eles tinham. Sendo assim, o movimento ganhou força na colônia, sendo uma estratégia de fortalecimento filosófico e político de uma burguesia que passou a se dissociar da religião.

Contudo, tais mudanças não lograram o êxito que a Corte imaginava, uma vez que a instituição de "aulas régias", ou seja, aulas que são praticamente avulsas e sem um currículo adequado, estruturado e planejado por níveis, áreas ou outras coisas, não obteve a qualidade educacional que esperavam, pois não havia também professores adequados e muito menos espaço físico (Ghiraldelli Jr, 2014).

Mesmo que os jesuítas já não tomassem mais de conta da educação, a influência deles se manteve presente visto que as aulas continuaram a focar num caráter religioso, literário e bastante retórico, e isso se deve ao fato da carência de formação docente aos moldes da nova visão iluminista que imperava na corte, porém os professores que ministravam aulas foram formados por jesuítas, corroborando a ideia de que as raízes da educação jesuítica se fincaram a ponto de não poder cortá-las de vez (Saviani, 2013).

Já no Brasil imperial e com a regência plena da família real em terras brasileiras, a educação necessitou ser estruturada, porém o seu processo de formação demorou diversas vezes a ser consagrado devido a divergências da Assembleia Geral com o imperador, contudo, as conquistas se

resumiram, basicamente, em três níveis de ensino: primário, secundário e superior.

O primário se destinava a ler e escrever, o secundário passou a ser uma preparação para o ensino superior (caso das elites) com a presença das aulas régias e o superior se reservou aos estudos universitários em direito ou medicina. Para a população no geral, o ensino se conteve no aprendizado de ler, escrever e contar, ou seja, praticamente nenhuma diferença em relação aos moldes da educação colonial (Ghiraldelli Jr, 2014).

Além disso, o Império se resguardou de tomar conta dos níveis elementares e secundários, cabendo a ele apenas a garantia da oferta do ensino superior. Por conseguinte, essa dinâmica favoreceu o desabono das camadas populares na sua garantia a uma educação rudimentar, uma vez que a oferta desse ensino ficava às considerações da boa vontade dos estados e administrações locais.

2.2 O avanço da Educação Pública no Brasil

Do limiar do século XX até em meados da década de 30, a educação começara a ser delineada ideologicamente conforme os postulados do escolanovismo de John Dewey que chegavam ao Brasil. Com isso, intelectuais importantes tomaram a dianteira pela luta de uma educação de qualidade como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, havendo como resultado a organização de um manifesto bastante famoso na história da educação brasileira chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Ghiraldelli Jr, 2014).

No bojo desse documento, a revolta com o índice de analfabetismo fomentou o estopim de acalorados debates e congressos em organizações de múltiplos espectros políticos que chegaram ao entendimento do governo Vargas antes da consagração da constituinte de 1934. Com efeito, o manifesto da educação nova proclamou uma educação pública, laica, gratuita e mista (com homens e mulheres estudando juntos), sendo estes proclames resultantes de uma amálgama das ideologias liberal (predominantemente), católica, integralista e comunista (Saviani, 2013).

Como podemos ver, o escolanovismo entrou no cerne da sociedade brasileira, entretanto, ele se dissociou de muitas coisas da pedagogia de Dewey, uma vez que as disputas político-partidárias tomaram os contornos da aplicação das propostas e práticas pedagógicas à sistematização do ensino. Em suma, o escolanovismo trouxe aspectos como a educação em etapas, conteúdos adaptados aos alunos e preparação do sujeito para viver num mundo em constante transformação (Saviani, 2013), já que na época que a Constituição de 1934 foi consolidada, englobando essas nuances, o Brasil passava pela sua industrialização que o trouxe para um novo patamar em um mundo capitalista de crescente ascensão.

Anos depois, o marasmo da educação nacional persistiu, apesar das conquistas associadas ao

escolanovismo. Contudo, o analfabetismo continuou sendo uma grande mácula brasileira, e nesse ponto muitos movimentos sociais passaram a se articular em diversos setores, como os Movimentos Eclesiais de Base na Igreja Católica e as associações sindicais de diversas categorias trabalhistas em ambiente fabril (Ghiraldelli Jr, 2014).

A emergência de uma educação de qualidade somada à desigualdade social latente que restringiu o acesso pleno à cidadania por não haver ferramentas concretas de combate ao analfabetismo, propiciou a fama do renomado Paulo Freire, que com sua pedagogia emancipadora logrou êxito em alfabetizar em menos de 40 horas cerca de 300 adultos em Angicos, município do Rio Grande do Norte, em 1963.

Esse feito repercutiu no Brasil inteiro e tomou atenção do presidente da época, João Goulart, que ao convocar Paulo Freire para sistematizar propostas pedagógicas de erradicação do analfabetismo, desgastou-se de tal maneira que inúmeros setores conservadores lançaram mão de críticas mordazes. Dentre diversos outros motivos à ruína da democracia que descambou para uma ditadura civil-militar, alguns acontecimentos foram marcantes para cristalizar um período de censura e perseguição.

Por esse viés, destacam-se a insatisfação da Igreja frente à aproximação de Goulart aos movimentos sociais e a aversão dos militares e das elites agrárias quando descobriram que as intenções do governo federal em aplicar uma reforma agrária, ainda que tímida, era concreta, culminando, assim, em um ataque fulminante de discursos e mobilizações civis mais robustas nas ruas e nas mídias da época. Não demorou muito tempo para a eclosão de uma regência política autoritária e sanguinária: estava instaurada, portanto, a ditadura militar no Brasil.

Com a ditadura, a educação passou por uma simplificação de problemas estruturais e históricos ao serem reduzidos a medidas de contenção de gastos (Ghiraldelli Jr, 2014). Assim, houve uma privatização do ensino e a institucionalização da educação profissionalizante na rede pública. Além disso, a redução do magistério a leigos de “notório saber’ alavancou a precarização de ensino, principalmente quando as políticas de alfabetização foram resumidas em cartilhas por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Com a derrocada da ditadura e abertura democrática, iniciaram-se no Brasil vários plebiscitos e articulações políticas sobre a formulação de uma nova constituição. Desse modo, muitos movimentos sociais, empresariais e grupos étnicos se movimentaram para evocar suas reivindicações naquela que seria o maior e atual documento legal do país: a Constituição cidadã de 1988. Não obstante, o seu processo de elaboração foi bastante conturbado, mas enfim trouxe contributos cruciais à educação como: estabelecimento das responsabilidades do Estado, os deveres dele e da Família e sociedade e a importância da inclusão escolar.

Todavia, a educação brasileira enfrentou muitos percalços apesar de significativas melhorias por parte de políticas públicas que começaram a ser planejadas a partir das conferências nacionais de educação e execução de inúmeros programas de suporte socioeconômico às famílias da escola pública. É notório, então, o caráter assistencialista educacional, enquanto o plano pedagógico federal não dava conta de um problema histórico que perseguiu o Brasil por muitos anos: o analfabetismo. Há, porém, uma aparente luz no fim do túnel que parece incidir esperança nos profissionais de educação: o construtivismo.

No entanto, não nos podemos levar pela ingenuidade em considerar que o construtivismo seria ou é uma solução para os problemas que historicamente permeiam a educação brasileira. A incidência em formações continuadas para que os educadores fiquem a par de alguma teoria não supre as diversas problemáticas que assolam a educação advindas de projetos neoliberais ao mercantilizarem a educação. De todo o mundo, consideramos que uma teoria se solidifica quando principalmente há sólidas políticas públicas para tal.

O construtivismo piagetiano chega ao Brasil por volta da década de 80 pelas mãos de muitos teóricos como Mary Kato (1993), que trouxe o discurso do letramento às práticas de leitura e escrita, Délia Lerner e Alícia Pizani (1995) , as quais discutiram as propostas sobre a prática pedagógica construtivista, e dentre outros intelectuais e pesquisadores brasileiros que entraram em contato com o pensamento piagetiano (Lourenço Filho, por exemplo) principalmente vinculado à Emilia Ferreiro, autora argentina a qual foi orientanda de Jean Piaget e que refletiu sobre os mecanismos de aprendizado da língua escrita sob o ponto de vista do sujeito que aprende.

O construtivismo ganhou espaço na educação em uma época na qual a alfabetização era resumida em discussões sobre métodos. Era a década da abertura democrática e diversos setores sociais debatiam a respeito da nova constituição que nasceria. Nesse interim efervescente, o cerne teórico construtivista nascera com o fito de deslocar a atenção educacional dos métodos para o processo de aprendizagem da criança, portanto, inúmeros artigos e trabalhos acadêmicos começaram a ser feitos para garantir a institucionalização do construtivismo na rede pública (Mortatti, 2019).

Contudo, embora o construtivismo tenha seu propósito engendrado no sujeito cognoscente, fincado numa perspectiva cognitiva de aprendizagem, as propostas pedagógicas em sua concretude se reduziram a produções de cartilhas e modelos de leitura vindos em livros didáticos para os professores. Observa-se, assim, uma contradição teleológica do corpo teórico construtivista com sua prática, denotando a pouca apropriação de sentido da teoria por parte de educadores e propositores de políticas públicas educacionais (Mortatti, 2019).

Ademais, havendo a Argentina como grande expoente de teorias pedagógicas para grande parte da América do Sul, importantes estudos e ciências, como a psicopedagogia, chegaram ao Brasil

na década de 80 para o início dos anos 90 com o objetivo de renovar os ares educacionais. Ainda assim, houve espaço para uma nova teoria competir com a força do construtivismo que se imperava, o interacionismo linguístico.

Tal abordagem se propõe a investigar os percursos de aquisição da linguagem em suas variadas manifestações por parte da criança, entretanto, suas composições teóricas foram sendo diluídas no construtivismo ao ponto de se tornar homogêneo com os postulados da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky. Isso demonstra, portanto, a predominância e emergência que os estudos da psicogênese tiveram na educação, de modo a ser a grande teoria protagonista da época.

Embora diversas propostas pedagógicas e teorias tenham eclodido no final do século XX, um crasso erro foi cometido por diversos educadores de todo o Brasil devido à falta de reflexão e conhecimento das pesquisas construtivistas, a desmetodização da Alfabetização (Soares, 2022). Essa concepção se deu porque muitos educadores compreenderam erroneamente que a criança aprende espontaneamente, e que o professor seria apenas seu "guia". Ora, tal ideia não se sustenta quando se observa a aprendizagem sob a lente construtivista, uma vez que se constata que o professor tem um papel crucial no momento da aquisição da leitura e escrita (Soares, 2022).

Em suma, podemos inferir que o construtivismo foi fragmentando-se a partir de olhares monoculares que se debruçaram sobre ele, quando na verdade todo o encorpamento construtivista necessitava (e ainda necessita) de um olhar também panorâmico, é por isso que o uso de cartilhas foi bastante prejudicial à formação docente. Esse esfacelamento propicia uma série de malefícios à educação brasileira que tanto se baseia nos postulados piagetianos em suas formulações de diretrizes educacionais como a fabricação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, uma intensificação dos olhares a sua proposta pedagógica é de tamanha importância para consolidar a práxis docente, e, dado o percurso histórico construtivista no Brasil, torna-se fulcral compreender os principais aspectos que grandes nomes da educação como Emilia Ferreiro, Anna Teberosky, Magda Soares e Artur Gomes de Morais dão a nossa alfabetização.

Vimos, portanto, todo o arranjo histórico que transcorreu no último século até culminar na gênese do construtivismo no Brasil. Compreender esses fenômenos nos permite entender um pouco das tentativas teóricas de se emplacar uma teoria ou maneiras de estabilizar os problemas educacionais brasileiros. Nesse sentido, o construtivismo emerge, de certo modo, como uma tentativa que pode resultar bons frutos às práticas de alfabetização. O crédito de confiança dos educadores e a dedicação de pesquisadores aos contributos teóricos de Jean Piaget e Emilia Ferreiro consagram o esforço da comunidade educacional brasileira de sanar problemas sérios de alfabetização. Assim, visto o aspecto histórico, percebemos a importância do construtivismo.

3. CONSTRUTIVISMO E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

O período que compreende a aquisição da leitura e da escrita se converte numa alegria imensurável às famílias daquele que está no meio desse processo de aprendizagem. É comum também inferir a demasiada pressão que tanto os alunos quanto os professores recebem durante essa jornada e é nesse momento que as teorias de ensino ou aprendizagem vem à tona. Contudo, para o construtivismo o aprendizado não é instantâneo (Fosnot, 1998), necessitando de tempo, preparo e competência dos principais agentes educativos (discente e docente) para ocorrer. Portanto, este capítulo visa elencar as implicações teórico-práticas construtivistas à alfabetização.

Em primeiro lugar, quando se pensa na renovação da educação brasileira, muitas vezes a convicção de superação da pedagogia tradicional emerge como uma estratégia eficaz de combate às mazelas educacionais. Entretanto, a pedagogia tradicional não se trata sobretudo daquilo que ela ensina, mas também de seus métodos (Rosa, 2000). O autoritarismo e a comunicação vertical em sala de aula agouram as benesses que a democracia e o diálogo podem trazer à aprendizagem.

No tocante à seara da alfabetização, a prevalência dos métodos e a desconsideração do potencial de aprendizagem e da humanidade do sujeito propiciam um ambiente pedagógico traumatizante, o que por muitas vezes fizera diversas crianças detestarem ir às salas de aula. Mas eis que surge o construtivismo fazendo com que diversos professores depositem sua fé naquilo que enxergam como um novo método, e por essa visão muitos deles acabam por aspirar as “novidades” educacionais por vias conservadoras (Rosa, 2000).

O construtivismo não é novo, se olharmos para seu viés histórico, podemos enxergar suas raízes filosóficas dentro até mesmo da maiêutica socrática. Embora as políticas educacionais para a alfabetização sejam muitas vezes reduzidas a técnicas e metodologias estruturadas sob um tempo preciso, muitos estudiosos do construtivismo já advertiram que a filosofia da teoria ia muito mais que isso:

> Conquistar a autonomia moral através da autonomia cognitiva é, sem sombra de dúvida, seu principal objetivo, o que, por sua vez permite apontar para a concepção política e social da perspectiva construtivista. Estava claro para Piaget que o processo de desenvolvimento da inteligência mantém estreitos laços de dependência com a democracia (Rosa, 2000, p. 42).

Fica evidente, portanto, que o construtivismo em sala de aula é algo muito maior que métodos. É uma teoria que fomenta a democratização da sala de aula, no sentido de movimentar o sujeito cognoscente a partir de suas perguntas para a apropriação do conhecimento. Não se trata de uma verticalização de ensino, na qual a passividade dos alunos é sinônimo de aprendizado.

3.1 A Psicogênese da Língua Escrita: princípios básicos

Os reflexos de estudos de Emilia Ferreiro e Teberosky (2022) impactaram o Brasil de tal modo que o entendimento rudimentar da teoria psicogenética na alfabetização maculou o cerne científico construtivista, principalmente ao enxergarem método e técnica como sinônimos, e para uma melhor compreensão, segue-se a explicação:

> [...] o método não se reduz a um jeito de fazer, mas é o sentido que se dá às diversas ações encadeadas, cuidando para que as mesmas conduzam ao fim desejado. As técnicas resumem-se aos instrumentos que possibilitam a realização eficiente dessas mesmas ações. Com isso, é possível depreender as ligações de intimidade entre métodos e técnicas e destas duas com as finalidades (Rosa, 2000, p. 47).

Com essa distinção cujas definições são precisas, fica claro que a sinonimização de ambas incorre ao erro por parte de muitos professores em sala de aula. É claro que boa parte disso não é reflexo da desonestidade intelectual docente, mas, sim, do que ele tem acesso mais imediato quando se depara em formações iniciais.

Em meio a tantas discussões sobre métodos e técnicas, ao fim resta saber sobre de que se trata o construtivismo na alfabetização em seu sentido mais sistemático e preciso. Com isso, recorremos às grandes pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2022) para nos oferecer uma precisão mais assertiva da psicogênese. A Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionou a compreensão do processo de alfabetização. Essa teoria traz bastantes princípios e descobertas. Desse grande leque de descobrimentos científicos, enfatizamos a consideração da criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita, passando por diferentes estágios (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), cada um caracterizado por hipóteses específicas sobre o sistema escrito.

Ao valorizar o conhecimento prévio da criança, oferecer um ambiente rico em estímulos e respeitar o tempo individual de cada um, a teoria contribui para práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. A psicogênese destaca a importância da interação entre as crianças e da utilização de textos autênticos, rompendo com métodos tradicionais que fragmentavam o processo de alfabetização. Essa abordagem, centrada no aprendiz, tem transformado a forma como entendemos e ensinamos a leitura e a escrita.

Existem certos critérios convencionais da língua escrita que merecem ser denotados para compreender a sua natureza, e, com o passar do tempo, os sujeitos vão estabelecendo seus mecanismos próprios para compreender um por um, e para que isto ocorra a criança ou o adulto em processo de alfabetização precisam ser expostos a atos de leitura e escrita em seus ambientes sociais, para que tais

práticas estejam impregnadas de sentido. Os critérios para legibilidade da escrita consistem em: hipótese da quantidade mínima de letras, a variedade de caracteres, a diferenciação de elementos gráficos (icônico ou escrito), o conhecimento dos números e a orientação espacial de leitura (Azenha, 1993).

Quanto ao critério quantitativo, as crianças observadas na pesquisa de Ferreiro e Teberosky atestaram que aquilo que se consegue ler possui no mínimo três letras. Entretanto, devido a traçados diferentes na escrita cursiva, observa-se algumas questões:

> Em geral, quando a letra é a de imprensa maiúscula, não há ambiguidade na distinção entre uma letra e outra e a contagem é precisa. O mesmo não ocorre com a letra manuscrita [...] Às vezes, o "M" cursivo é considerado como formado por três caracteres, o "P" contado como se fosse dois ou três caracteres diferentes e uma sílada como o "Pi" é contada quase sempre como sendo composta por três ou quatro caracteres (Azenha, 1993, p. 48).

Observa-se, portanto, que a maneira como as crianças percebem os traçados, a quantidade e a sinuosidade do caractere infere diretamente na compreensão da sílaba. Nesse sentido, reitera-se o pressuposto de Ferreiro e Teberosky (2022) que dizem que o processo de alfabetização deve ser conduzido com a utilização de letras de imprensa, mas que, posteriormente, em um momento mais propício à consolidação do processo, possa ser utilizada a letra cursiva.

Em relação ao aspecto da variedade de caracteres, cabe ressaltar a importância de que se as letras são iguais, mesmo que atenda a um mínimo de três letras quantitativamente, elas não servem para ler (Azenha, 1993), isso demonstra, portanto, que os sujeitos precisam atestar uma variedade de caracteres numa palavra para que o entendimento seja crível. Quanto à diferenciação de letras e números, a criança percebe que nas letras se lê, valendo-se da associação de grafemas com a imagens, e em relação aos números ela percebe que a leitura destes é bem mais ideográfica (Azenha, 1993).

Em suma, o universo de possibilidades para a escrita de números é bem mais reduzido, e por isso as crianças conseguem estabelecer distinção. Já no que se refere à distinção entre letras e sinais de pontuação, a diferenciação ocorrerá a partir da semelhança gráfica entre as letras, ao passo que os sinais são bem diferentes. E, por fim, a orientação espacial acontecerá à medida que o sujeito observar a continuidade do olhar de terceiros realizando a leitura. (Azenha, 1993).

3.2 A natureza da língua e suas implicações à aprendizagem

Cabe salientar que uma compreensão precisa que o docente deve ter durante suas aulas é a definição que ele tem do sistema alfabético, uma vez que tal definição irá impactar na forma como ele conduzirá a aprendizagem e, também, ensinará. Segundo Ferreiro (2011), uma das dificuldades docentes trazidas é a ideia do sistema de escrita como representação, como mero código, entretanto,

um código precisa de outro sistema que o represente, como por exemplo o código morse que traduz em pequenos sons comunicações da nossa fala. Já a concepção da escrita como mera transcrição da fala, a escrita seria reduzida a técnicas por discriminação auditiva e visual.

Compreender a natureza do sistema alfabético significa entender o motivo de certos elementos pertencentes à oralidade como entonação, pausas e dentre outros não estarem presentes na prática escrita. Desse modo, o sistema alfabético é notacional porque ele contém um repertório limitado de letras, com mecanismos e formas de organizações próprias autossuficientes sem interdepender de outro sistema. Por isso, o uso do termo notacional é o correto e esse conhecimento torna a natureza da aula completamente diferente, visto que o ensino não deve ser pautado em extensas memorizações e muito menos em intensas aulas de discriminação fonética.

3.3 As hipóteses de escrita identificadas em crianças não apropriadas da escrita

Observando todas essas diretrizes, torna-se possível entrarmos na seara das hipóteses de escrita. No tocante ao estágio pré-silábico, o sujeito não consegue realizar a distinção entre desenho e escrita. A compreensão que se tem inicialmente é de que a escrita é essencialmente figurativa. No entanto, é importante salientar que o período pré-silábico compreende dois níveis dentro de si, o primeiro corresponde ao que já foi dito no início do parágrafo, e o segundo compreende o fato do sujeito perceber que a escrita é diferente do desenho, entretanto a imagem ainda mantém estreitas relações com o significado. De maneira precisa, quando se pede para que o aprendente escreva o nome de determinado objeto, a quantidade das letras será correspondente ao tamanho do conceito que ela possui; é por esse viés, então, que a palavra boi levaria mais grafemas a serem escritos do que a palavra formiga.

Em suma, essa escrita indiferenciada só poderá ser entendida e interpretada pelo próprio autor, e em muitas vezes novas versões de leitura pelo próprio sujeito serão feitas (Azenha, 1993). A hipótese silábica, por sua vez, consiste geralmente na atribuição de uma letra por sílaba na palavra.

> O fato crucial que evidencia a sua utilização pela criança é atribuição de um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada. Seja esta marca letra, pseudoletra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, a fragmentação do texto escrito para fazer corresponder um segmento oral a um segmento escrito é o indicador da concepção silábica de escrita (Azenha, 1993, p. 72).

E após a consolidação dos mecanismos de apropriação dessa etapa, o sujeito consegue chegar à hipótese silábico-alfabética que consiste na agregação de mais letras à escrita, aproximando-se do

princípio alfabético (Azenha, 1993). E no tocante ao estágio final, hipótese alfabética, o sujeito terá a legibilidade da escrita produzida a partir da apropriação do sistema notacional alfabético, com seus aspectos convencionais e conceituais.

3.4 A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: tudo ou uma etapa?

Para que a apropriação do sistema notacional alfabético seja eficaz, torna-se imprescindível não o enxergar como um código, isto é, como algo que precise ser meramente decodificado ou codificado (Morais, 2012). A língua não é um código e o sistema alfabético não é uma mera transcrição e, portanto, duas perguntas norteiam o aprendizado para a apropriação do sistema notacional: "o que as letras representam?" e "como as letras criam a representação?". Consecutivamente, as respostas são intrínsecas à necessidade do sujeito cognoscente aprender as propriedades conceituais e convencionais da escrita (Morais, 2012).

As informações trazidas até agora revelam a natureza do aprendizado do sistema alfabético, porém, ainda vale destacar que o papel do professor nesse processo não é de um sujeito observador que deixa o aluno aprender livremente sem mediação, ideia esta que é comum a muitas pessoas quando respondem como deve ser a aprendizagem da leitura e da escrita à luz do construtivismo. Morais (2012) e Soares (2022) revelam que a mediação docente constante propicia e consolida a aprendizagem no ciclo da alfabetização, principalmente quando se é fomentada a consciência fonológica, isto é, habilidades que traduzem a reflexão sobre fonemas e grafemas.

A consciência fonológica não pode ser reduzida à consciência fonêmica, como se fosse uma simples manipulação de sons. É sobretudo, segundo Soares (2022): "A capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem" (Soares, 2022, p. 166)[1] . O trabalho com a consciência fonológica envolve, portanto, o trabalho com aliteração, rimas e com variados gêneros textuais propícios para aguçar os mecanismos de reflexão grafofonêmica ou fonografêmica. Quanto aos níveis de consciência fonológica, obtêm-se a consciência lexical (palavra), silábica (sílaba) e fonêmica (sons).

Mediante as informações supracitadas, o papel do docente deverá ser o de oportunizar a vivência com a cultura do escrito, por meio dos gêneros textuais parlendas, mitos, músicas e dentre outros. Além disso, precisará incentivar a escrita espontânea para que assim possa observar, de modo mais preciso, onde o aluno se encontra nas etapas de escrita e dessa forma mapear e delinear os próximos passos para efetivar seu progresso, havendo o lúdico como uma ferramenta extremamente crucial nesse processo.

3.5 O letramento é uma etapa do construtivismo?

Um outro tópico importante a ser ressaltado no bojo construtivista é acerca do letramento, que vem do termo em inglês *literacy* que consiste na condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares, 2023). Consecutivamente, para o Brasil, o letramento é a capacidade de fazer a utilização social dos gêneros textuais e discursivos, haja vista que a apropriação do sistema notacional alfabético é vã se não considerarmos a comunhão social como um pressuposto social para a existência da comunicação. É preciso que para além do sujeito compreender a língua, saiba usá-la. Por isso, mais do que simplesmente saber o sistema notacional e suas propriedades, é necessário utilizar em função de propósitos comunicativos, respeitando o contexto, conteúdos e a relação com interlocutores.

Segundo Soares (2023), há diferentes tipos e níveis de letramento. Estes se relacionam com suas condições sociais, culturais e econômicas, necessitando de uma escolarização propícia e efetiva para isso; já os tipos de letramento possuem dimensões individual e social. Na individual, abrange a leitura, prescindindo de habilidades cognitivas e metacognitivas, e a escrita comporta as relações do som e o escrito. Na dimensão social, observa-se a interpretação crítica e reflexão sobre as relações de poder que imperam os gêneros discursivos e textuais, sendo, portanto, um aspecto determinante à criticidade frente aos enunciados.

Todo esse grande arcabouço teórico que solidifica o olhar construtivista se consolida quando o ambiente pedagógico ressoa o construtivismo em termos práticos. Desse modo, Teberosky e Colomer (2003) estabelecem alguns aspectos importantes que não podem faltar numa sala de aula: a organização, de modo que a turma trabalhe de modo unitário ou se trabalhe com divisões de grupo e o tempo, para que a classe trabalhe simultaneamente. Essas atitudes ganham mais força quando o professor propicia a cultura da escrita em sala de aula, de modo a evitar a separação entre a vida cotidiana e a escola.

Em suma, a sala de aula construtivista precisa de professores capacitados e entendidos do verdadeiro alicerce teórico que fornece robustez ao verdadeiro construtivismo. Principalmente em turmas de alfabetização, a prática do olhar psicogenético mune o docente com um arsenal valioso para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, isso não se torna possível quando o professor não fundamenta a sua práxis, isto é, a capacidade de ação e reflexão sobre a prática social docente no fito de estabelecer uma educação verdadeiramente emancipadora (Freire, 2021).

Entender as implicações teóricas construtivistas na sala de aula é fundamental para compreendermos o bojo de possíveis atuações de um professor na prática alfabetizadora, na qual se aporta em uma teoria meticulosamente estudada por muitos anos e que reverbera força nos discursos educacionais, seja por críticas ou elogios. O conhecimento dos postulados da Psicogênese da Língua Escrita reforça o caráter básico de uma aprendizagem mediada e democrática, onde se coloca uma

atenção ao "como se aprende" aspecto historicamente deixado de lado em virtude da passivização discente presente numa sala de aula de relações verticais e intransigente. Esse panorama merece ser observado como cúmplice do que se denomina "fracasso escolar".

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa adotada foi quantitativa e qualitativa concomitantemente. Ela é quantitativa pois se propôs a quantificar a quantidade de trabalhos acadêmicos como teses, dissertações, artigos e trabalhos de conclusões de curso nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) no objetivo de encontrar trabalhos que tivessem relação com os termos "construtivismo e alfabetização". A importância do tipo quantitativo respalda-se na afirmação: "A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que tem sua máxima na quantificação dos dados, com intuito de solucionar um determinado problema por meio de análise estatística e relações entre as variáveis" (Lakatos; Marconi, 2003).

O tipo qualitativo também foi privilegiado haja vista que a verificação dos objetivos de cada pesquisa coletada e seu conteúdo precisaram ser comparados ao nosso objetivo metodológico principal em encontrar trabalhos acadêmicos que pertencessem ao campo do construtivismo e alfabetização. Assim reitera-se o pressuposto de Machado (2023, p. 12) que diz que "seu objeto de estudo está pautado na subjetividade, numa postura discursiva e de análise de estudo de casos, tal como a revisão de literaturas".

4.1.1 O levantamento dos dados

O levantamento de dados ocorreu por meio de uma busca sistemática nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), considerando os trabalhos como TCCs, teses, dissertações e artigos publicados nos últimos 30 anos. As temáticas usadas na busca tratavam de Alfabetização, em seguida afinamos nossa pesquisa para Alfabetização e Construtivismo e por fim Alfabetização x Construtivismo e práticas de alfabetização. Após a seleção dos trabalhos, foi realizada uma análise qualitativa deles, com foco na identificação de como o construtivismo era abordado e qual a sua relação com as práticas de alfabetização.

Ao todo, foram analisados 70 trabalhos. Constatou-se que, embora a teoria construtivista fosse mencionada de maneira bem generalista nos títulos dos resultados de busca, parte dos estudos, poucos aprofundavam a discussão sobre o seu impacto prático na alfabetização.

Desse modo, o repositório institucional da Universidade Federal do Ceará apresentou quarenta e três resultados, dentre dissertações, TCCs, artigos e teses, que traziam o construtivismo sendo alicerçado para alguma prática de ensino, ou sendo esmiuçado no seu cerne filosófico, mas destes apenas quatro trabalhos se relacionavam ao construtivismo, e apenas um, que se tratou de um TCC, buscou destacar a influência e a importância da teoria construtivista às práticas de alfabetização.

No tocante aos resultados do repositório institucional da Universidade Estadual do Ceará, foram encontrados vinte e sete resultados relacionados à construtivismo e alfabetização, dentre TCCs, teses e dissertações, entretanto apenas doze, e todos sendo trabalhos de conclusão de curso, denotaram pertinência ao objetivo proposto desta metodologia que versou na procura de trabalhos que expusessem a importância do construtivismo à alfabetização e suas práticas.

4.2 RESULTADOS

A busca nos repositórios da UFC resultou em 43 trabalhos, nos quais apenas 4 abordaram o construtivismo, sendo que apenas um deles se relacionava diretamente com a alfabetização. Do outro lado, o repositório institucional da UECE apresentou 27 resultados, com 12 trabalhos vinculados ao construtivismo e à alfabetização.

Esses dados evidenciam uma maior concentração de pesquisas sobre o tema na UECE em comparação com a UFC. No entanto, em ambas as instituições, a quantidade de trabalhos que abordam a relação entre o construtivismo e a alfabetização de forma aprofundada ainda é limitada, haja vista que o construtivismo só é amplamente visto quando articulado a algum outro repertório, como ensino de física, materiais lúdicos para ensino de ciências ou até mesmo visto sob perspectiva crítica marxista.

Analisando os resultados por categoria de trabalho, observa-se que a maior parte das pesquisas encontradas se concentrou em dissertações e teses. Essa predominância pode indicar que a temática tem sido mais explorada no âmbito dos programas de pós-graduação, o que sugere um interesse crescente dos pesquisadores em aprofundar o estudo sobre o tema, embora ainda de maneira tímida. No entanto, a falta de uma maior expressividade de artigos científicos publicados em periódicos indexados nestes repositórios pode indicar uma lacuna na divulgação dos resultados dessas pesquisas para a comunidade científica em geral.

É interessante notar que a maior parte dos estudos encontrados enquadra-se na categoria de

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Essa predominância pode ser explicada pela natureza exploratória e aprofundada inerente a esses trabalhos, que permitem aos estudantes, ao fim de seus cursos predominantemente de licenciaturas, realizar investigações mais detalhadas sobre temas específicos, como a relação entre o construtivismo e a alfabetização.

Não obstante, conforme afirma Bakhtin (2003), os gêneros discursivos, como o TCC, moldam o pensamento e a linguagem, oferecendo aos autores um conjunto de normas e expectativas para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o TCC se configura como um gênero propício para a investigação de temas emergentes e interdisciplinares, como é o caso da aplicação de teorias pedagógicas em contextos específicos, como a sala de aula de alfabetização.

A concentração de estudos na categoria TCC pode estar relacionada à fase de formação inicial em que se encontram os autores desses trabalhos. Como apontam Marcuschi e Xavier (2004), a produção acadêmica dos estudantes de graduação, especialmente nos TCCs, costuma ser marcada pela busca por temas relevantes para a prática profissional, o que justifica o interesse em investigar questões relacionadas à alfabetização, principalmente nas licenciaturas em pedagogia nas quais o interesse pelo tema pode se dá a partir das aulas de letramento e alfabetização. Contudo, na prática de sala de aula, o construtivismo é ainda fragmentado de sua teoria e, portanto, sofrível de bastantes críticas.

Em suma, a produção de TCCs vinculados ao tema do construtivismo e alfabetização pode ser vista como um primeiro contato dos futuros pesquisadores com a metodologia científica, ou como uma maior facilidade de se reportar cientificamente em apresentações oficiais, já que pode ser um tema corriqueiro nas salas de aula, predominantemente de licenciaturas, o que pode explicar a maior facilidade em encontrar estudos nessa categoria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o construtivismo e suas teorias correlatas, como a Psicogênese da Língua Escrita, são frequentemente distorcidos, especialmente em suas aplicações educacionais, o que compromete seu verdadeiro impacto. A pesquisa demonstrou a importância de revisitar os princípios fundamentais dessas teorias, a fim de evitar a diluição de suas contribuições originais. O construtivismo, embora ainda presente nas práticas pedagógicas, carece de uma compreensão mais aprofundada e sistemática entre educadores. Portanto, é essencial que se preserve sua rigorosidade científica, pois suas contribuições são fundamentais para uma alfabetização eficaz e para a melhoria do ensino nas escolas.

Além disso, é crucial que os educadores reconheçam a importância de uma formação contínua e reflexiva sobre as teorias de aprendizagem, como o construtivismo, para que possam aplicar seus

princípios de maneira mais eficaz nas salas de aula. Embora o contexto educacional brasileiro enfrente desafios estruturais significativos, não se pode atribuir a responsabilidade por essas dificuldades exclusivamente às teorias psicológicas ou pedagógicas. A compreensão e aplicação cuidadosa do construtivismo podem ajudar a enfrentar as complexidades da alfabetização, desde que seja adotado de forma fiel aos seus fundamentos. Assim, o trabalho de reconstrução teórica e prática, aliado à constante atualização dos educadores, é fundamental para que as propostas construtivistas realmente contribuam para uma educação de qualidade

6. REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). **Construtivismo:** Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-50.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática: 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, José Ronaldo de Freitas. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 1-21, jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil:** uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações,** Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out. 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda**. Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A LITERATURA INFANTIL E O PROTAGONISMO DA/S CRIANÇA/S NEGRAS E SUA/S INFÂNCIA/S: O INÍCIO DE MUITAS E TANTAS HISTÓRIAS A CONTAR

CHILDREN'S LITERATURE AND THE PROTAGONISM OF BLACK CHILDREN AND THEIR CHILDHOOD: THE BEGINNING OF MANY, MANY STORIES TO TELL

Lany Pereira da Silva[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo destaca a importância da literatura infantil com protagonistas negros para fortalecer a representatividade e a autoestima de crianças pretas e pardas. A literatura infantil brasileira, historicamente centrada em uma perspectiva branca, perpetua a invisibilidade de personagens negros. Com base nas reflexões de Gomes, Munanga e Ramos, analisa-se o impacto de obras que apresentam o protagonismo negro na educação. Apesar dos avanços, a inclusão dessas narrativas ainda se mostra insuficiente para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, em virtude de um currículo escolar excludente. O estudo enfatiza a relevância de livros que promovam representações positivas de personagens negros, os quais são essenciais no combate ao racismo estrutural. Além disso, aborda os desafios enfrentados na introdução dessas narrativas, como o silenciamento de saberes alternativos e a necessidade de uma seleção criteriosa de obras representativas.
Palavras-chave: Currículo antirracista. Literatura infantil. Crianças pretas e pardas.

ABSTRACT

This article highlights the importance of children's literature with black protagonists to strengthen the representation and self-esteem of black and brown children. Brazilian children's literature, historically centered on a white perspective, perpetuates the invisibility of black characters. Based on the reflections of Gomes, Munanga and Ramos, the impact of works that present black protagonism in education is analyzed. Despite advances, the inclusion of these narratives is still insufficient for the implementation of anti-racist pedagogical practices, due to an exclusionary school curriculum. The study emphasizes the relevance of books that promote positive representations of black characters, which are essential in combating structural racism. Furthermore, it addresses the challenges faced in introducing these narratives, such as the silencing of alternative knowledge and the need for a careful selection of representative works.
Keywords: : Anti-racist curriculum. Children's literature. Black and brown children.

[1] Mestra em Educação pela FaE-UFMG - lanysilva@semed.betim.mg.gov.br

[2] Professora efetiva na UFMS, campus de Aquidauana/CPAQ - janaina.maia@ufms.br

1. INTRODUÇÃO

A concepção de criança e infância evoluiu significativamente ao longo dos séculos, refletindo as mudanças culturais, sociais e científicas ocorridas. Historicamente, a percepção sobre o que significa ser criança e como deve ser a infância variou conforme as necessidades econômicas, os avanços na psicologia e as transformações nas estruturas familiares e sociais. Dessa forma, essas transformações ao longo do tempo refletem diferentes períodos históricos e contextos culturais que moldaram as concepções de infância.

Na contemporaneidade, a literatura desempenha um papel crucial na formação das identidades infantis, ao oferecer acesso a símbolos e representações sociais. No entanto, muitas vezes, as crianças negras não se veem refletidas nas histórias, uma vez que a maioria dos livros infantis ainda é dominada por perspectivas eurocêntricas, em que o protagonismo é predominantemente branco, favorecendo apenas aquelas crianças que se identificam com essa etnia.

Diante desse cenário, é essencial que as escolas, especialmente as públicas, desenvolvam uma pedagogia antirracista para garantir que todos os estudantes, negros e não-negros, se sintam acolhidos e representados. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, 56% da população brasileira se declara negra, o que reforça a necessidade de uma pedagogia que dialogue com a maioria dos estudantes pretos e pardos que frequentam as escolas.

Além disso, os dados indicam que crianças negras enfrentam maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizado em comparação com crianças brancas (Censo Escolar/MEC-2020). Esse desafio poderia ser mitigado se as crianças negras fossem incentivadas a desenvolver uma autoestima positiva por meio de ações pedagógicas que cumpram a Lei 11.645/08[3], que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história, literatura e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas na Educação Básica.

Dessa forma, a inclusão de literatura com protagonismo negro na educação infantil não apenas atende a essas leis, mas também apoia o processo de escolarização das crianças negras, proporcionando uma representação positiva, além de possibilitar a problematização de estereótipos racistas.

Esses fatores são essenciais para fortalecer a autoestima das crianças negras e promover

[3] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 de nov. de 2024.

o respeito pela diversidade entre as crianças brancas, uma vez que pesquisadores, como Gomes (2004), apontam que o racismo na educação infantil contribui para o fracasso escolar das crianças pretas e pardas. Portanto, livros infantis com protagonistas negros, quando bem escolhidos e utilizados, podem ser poderosos aliados na luta antirracista, permitindo que as crianças, desde cedo, vejam personagens negros em diversos papéis na literatura infantil.

O presente texto tem como objetivo principal analisar o papel e a importância da literatura infantil com protagonismo negro na educação de crianças pretas e pardas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a relevância da literatura no universo infantil; conhecer os conceitos de infância ao longo da história, com ênfase nas infâncias no Brasil e nas infâncias negras; identificar fatores que dificultam a presença de protagonismo negro nas escolas; e analisar criticamente o livro infantil *Betina*, de Nilma Lino Gomes, presente no acervo de uma escola municipal em Juatuba-MG. Para tanto, será realizada uma revisão de literatura combinada com um estudo crítico literário.

Por fim, este artigo está organizado da seguinte forma: no capítulo 2, são abordadas as concepções de infância desde a Antiguidade até os dias atuais, além do conceito de infância no Brasil e a infância negra; no capítulo 3, discute-se como é possível perceber o protagonismo dessas crianças em livros infantis; no capítulo 4, explora-se a literatura infantil com protagonismo negro em prol de uma educação antirracista; e, finalmente, no capítulo 5, analisa-se o livro infantil *Betina*, de Nilma Lino Gomes. A metodologia adotada para a pesquisa consistiu na revisão de literatura combinada com um estudo crítico de um livro infantil com protagonismo negro.

2. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO

Na Antiguidade, a concepção de infância era substancialmente diferente da que temos atualmente, pois, em muitas sociedades antigas, como na Grécia e em Roma, as crianças eram vistas essencialmente como "adultos em miniatura". Dessa forma, eram rapidamente integradas ao mundo adulto, assumindo responsabilidades no trabalho e nas tarefas familiares, uma vez que a infância não possuía uma identidade própria (Ariès, 1962).

Durante a Idade Média, não houve grande alteração na visão sobre a infância, a qual continuava sendo marcada pela ideia da utilidade das crianças. Muitas vezes, elas eram vistas como pequenos adultos e treinadas para assumir papéis de adultos assim que possível. O trabalho infantil era comum, e a vida das crianças estava fortemente vinculada às necessidades econômicas das famílias (Demause, L., 1974).

O Renascimento e o Século XVII trouxeram mudanças nas percepções sobre a infância, começando a emergir a ideia de que ela representava uma fase especial e distinta na vida dos seres humanos. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau foram pioneiros nessa transformação, ao enfatizarem a importância da educação e da formação moral da criança (Locke, 1693; Rousseau, 1762).

No Século XIX, com o advento da Revolução Industrial, surgiram novas visões sobre a infância, impulsionadas pelas mudanças nas condições de trabalho e nas estruturas familiares. A exploração infantil nas fábricas e a crescente necessidade de uma educação formal para as crianças passaram a ganhar destaque. Como consequência da exploração infantil, o conceito de infância como uma fase protegida e educada foi reforçado, sendo impulsionado por reformas sociais e educacionais (Mayhew, 1851).

Já no Século XX, as teorias psicológicas e educacionais começaram a influenciar profundamente as concepções de infância. Psicólogos como Sigmund Freud e Jean Piaget ofereceram novas perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, enquanto movimentos sociais e políticas públicas passaram a defender direitos específicos para as crianças (Freud, 1905; Piaget, 1952).

Atualmente, a concepção de infância é marcada pela valorização dos direitos da criança, com ênfase na proteção, educação e desenvolvimento integral. Convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, têm influenciado políticas e práticas, promovendo uma visão da infância como uma fase fundamental para o desenvolvimento humano (United Nations, 1989).

2.1. Concepções de Infância no Brasil

A concepção de criança e infância no Brasil evoluiu de maneira significativa ao longo dos séculos, refletindo transformações sociais, políticas e culturais. Além disso, a forma como a infância é entendida e abordada tem sido moldada por influências históricas e pelos avanços nos campos da educação, sociologia e psicologia.

Durante o período colonial e o Império, por seguir as concepções de infância europeias, a infância no Brasil era vista de maneira pragmática, pois a visão sobre a infância estava fortemente influenciada pelas necessidades econômicas e pelas condições sociais da época. Assim, as crianças eram frequentemente integradas ao trabalho familiar e às atividades econômicas desde cedo (Assunção, 2015).

No final do século XIX e início do século XX, acompanhando as tendências europeias, a concepção de infância no Brasil começou a mudar com a introdução de ideias modernas sobre educação e desenvolvimento infantil. A pedagogia e a psicologia passaram a influenciar as políticas educacionais, promovendo uma visão mais estruturada e formal da infância (Gohn, 2012; Nascimento, 1999).

No século XX, o Brasil passou a integrar as teorias psicológicas e pedagógicas no entendimento da infância. Autores brasileiros começaram a desenvolver abordagens próprias, baseadas em teorias estrangeiras, mas adaptadas ao contexto brasileiro (Vygotsky, 1984; Fernandes, 2001).

A partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, o Brasil passou a adotar políticas públicas voltadas à proteção e ao desenvolvimento integral das crianças. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são marcos importantes na definição dos direitos da infância (Silva, 2007; Mello, 2012).

Atualmente, as concepções de infância no Brasil são marcadas por um foco no desenvolvimento integral e nos direitos da criança. No entanto, ainda persistem desafios relacionados à desigualdade social, à qualidade da educação e à implementação efetiva das políticas públicas (Mazzotta, 2019).

2.2. Ao longo do tempo, como se deu a história de crianças negras e suas infâncias?

A história das crianças negras e suas infâncias no Brasil é marcada por um conjunto de experiências distintas e frequentemente marginalizadas, refletindo a complexa dinâmica racial e social do país. Desde o período colonial até os dias atuais, a vivência da infância negra no Brasil tem sido influenciada por fatores históricos, econômicos e culturais que moldaram, e ainda moldam, as condições de vida dessas crianças.

Durante o período colonial e o Império, as crianças negras eram, em sua maioria, escravizadas, e suas infâncias eram profundamente afetadas pela brutalidade do sistema escravagista. A vida dessas crianças era marcada por trabalho forçado, privação e desumanização. Mesmo nas raras situações em que a infância negra era reconhecida, a perspectiva predominante era a de exploração e marginalização (Valentim, 1990).

Com a abolição da escravidão em 1888, as crianças negras passaram a enfrentar novas formas de marginalização, uma vez que a ausência de políticas públicas específicas e a persistência das desigualdades estruturais perpetuaram a exclusão social e econômica. Além disso, a transformação social não trouxe mudanças significativas na vida cotidiana das crianças

negras, que continuaram a enfrentar dificuldades relacionadas à pobreza e à falta de acesso à educação e à saúde (Munanga, 1986; Reis, 2003).

No século XX, o ativismo e os movimentos sociais começaram a conquistar avanços na visibilidade e na defesa dos direitos das crianças negras. A luta pelos direitos civis e a afirmação das identidades negras contribuíram para uma crescente conscientização sobre a necessidade de políticas públicas que abordassem as desigualdades raciais. No entanto, os avanços ainda eram limitados, e a desigualdade em relação às crianças negras persistia (Silva, 2009; Lopes, 2011).

A partir dos anos 2000, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, houve um avanço significativo na proteção e promoção dos direitos das crianças negras. A introdução da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, refletiu um esforço para abordar a desigualdade racial desde a educação básica (Silva, 2013; Araújo, 2015).

Apesar dos avanços nas últimas décadas, as crianças negras no Brasil ainda enfrentam desafios significativos, incluindo desigualdade no acesso à educação, à saúde e à segurança. A persistência de estereótipos e discriminação racial continua a impactar negativamente a qualidade de vida e as oportunidades disponíveis para essas crianças, o que demonstra a necessidade contínua de monitorar e implementar políticas eficazes que abordem essas questões e promovam a equidade racial de forma mais abrangente (Ribeiro, 2017; Souza, 2020).

3. COMO É POSSIVEL PERCEBER O PROTAGONISMO NEGRO DE CRIANÇAS EM LIVROS INFANTIS?

A presença de crianças negras como protagonistas em livros infantis é um tema relevante que vem sendo amplamente discutido por diversos intelectuais brasileiros, como Munanga (2008), Gomes (2023) e Santana (2018). Esses estudiosos analisam como essas narrativas podem contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoafirmação das crianças negras, uma vez que suas infâncias são marcadas pela interseccionalidade, em que raça, classe, gênero e território se entrecruzam para moldar diferentes formas de ser criança (Gomes, 2023).

Nesse contexto, é fundamental abordar o protagonismo negro na literatura infantil, levando em consideração o conceito de interseccionalidade entre raça e gênero. Isso se torna especialmente importante ao observar que as crianças negras do gênero feminino são tratadas de maneira distinta em relação às crianças negras do gênero masculino, já que, para as meninas

negras, o machismo e a misoginia estruturais se somam de forma impiedosa ao racismo estrutural (Gonzalez, 1988).

Dessa maneira, uma literatura infantil que contemple o protagonismo negro e reflita a diversidade racial e cultural do Brasil impacta diretamente a autoestima e o sentimento de protagonismo das crianças negras (Gomes, 2012). Além disso, tal literatura funciona como uma ferramenta de empoderamento, ao promover narrativas que colocam as crianças negras no centro de suas próprias histórias (Almeida, 2015; Gouveia, 2006).

Na perspectiva de inclusão da criança negra, autores como Ruth Rocha criaram personagens negros em papéis de destaque em algumas de suas obras, abordando questões raciais de forma acessível e educativa. Exemplos disso são os livros Amigo do Rei, que narra a história de Matias, um menino que luta pela liberdade e pela libertação de seus companheiros, e O Mundo das Crianças Negras: Uma Reflexão sobre a Inclusão, no qual Ruth Rocha aborda a importância de ressignificar a imagem do negro, transpondo os modelos tradicionais dominantes.

Figura 1- Livro "O Amigo do Rei".



Fonte: Google imagens

Como se pode observar, a presença de protagonistas negros em narrativas infantis é crucial para combater estereótipos racistas e promover uma visão positiva sobre a infância negra. Essa representação não apenas fortalece a construção da identidade e da autoestima de crianças negras, mas também as conecta às suas raízes culturais africanas e afro-brasileiras. Ao abordar as experiências e vivências do povo negro, muitas dessas obras exaltam a luta e a resistência histórica, permitindo que as crianças se vejam como agentes de mudança, inspirando-se em exemplos de força e superação (Munanga, 1996).

Assim, as diversas vivências das crianças negras tornam-se fundamentais para refletir sobre como e quando elas aprendem, especialmente por meio da literatura infantil com protagonismo negro. Partindo da premissa de que cada infância é única e diretamente influenciada por fatores como o ambiente familiar, social e cultural, a representação dessas

experiências na literatura revela-se ainda mais relevante (Gomes, 2012). Dessa forma, a literatura que apresenta protagonistas negros desempenha um papel essencial ao retratar essas diferentes realidades, permitindo que as crianças se identifiquem com as histórias e os personagens. Além disso, a representatividade nas narrativas contribui para construir uma visão mais ampla do mundo, desconstruindo estereótipos racistas e promovendo a valorização da identidade racial e cultural (Ramos, 2021).

Esse processo de aprendizado é, portanto, crucial para o desenvolvimento da autoestima e da consciência social das crianças, possibilitando que elas se enxerguem como protagonistas de suas próprias histórias e como agentes de transformação (Gomes, 2012).

3.1. Muitas histórias a contar: A relação teoria e prática para pensarmos a participação infantil da criança negra na atualidade

A discussão sobre a participação infantil e a valorização das infâncias negras no Brasil envolve uma conexão essencial entre a teoria e a prática, visto que as crianças negras estão inseridas em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades, violências simbólicas e exclusões. Portanto, refletir sobre sua participação exige uma compreensão crítica dos processos sociais que impactam suas vidas e das formas como podem ser protagonistas de suas próprias histórias (Bento, 2012).

Além disso, é fundamental destacar que a criança negra não vive em uma infância única e homogênea. Pelo contrário, existem múltiplas infâncias que refletem as diversas experiências sociais, culturais, econômicas e raciais coexistentes no Brasil. Essas infâncias são marcadas pela interseccionalidade, em que raça, classe, gênero e território se entrecruzam para moldar diferentes formas de ser criança (Gomes, 2023).

A teoria sociológica da infância, conforme discutida por autores como Maia (2020), Sarmento (2009) e Corsaro (2011), nos ajuda a compreender que a infância é uma construção social. Isso significa que as crianças, longe de serem apenas passivas ou receptivas aos contextos em que vivem, são agentes ativos que produzem cultura e influenciam os espaços ao seu redor. No entanto, ao tratarmos da criança negra, é crucial considerar a especificidade de suas vivências, que incluem tanto as lutas contra o racismo quanto o acesso limitado a espaços de poder e visibilidade (Maia, 2020; Sarmento, 2009; Corsaro, 2011).

Autores brasileiros, como Nilma Lino Gomes, relatam que as crianças negras enfrentam um processo de invisibilidade nas escolas e nos espaços públicos. Elas frequentemente não encontram referências positivas sobre si mesmas nas narrativas culturais, nos currículos

escolares ou mesmo nos brinquedos que utilizam. Essa invisibilização não apenas afeta o desenvolvimento de sua autoestima, mas também compromete sua capacidade de se reconhecer como sujeito de direitos (Gomes, 2023).

Diante desse cenário, é essencial que a prática educacional e social voltada para as crianças negras seja concebida como uma prática antirracista e decolonial, que valorize suas vivências e ofereça referências positivas. Em vez de uma educação baseada em um ideal universalizado e eurocêntrico de infância, é necessário adotar um currículo plural e inclusivo, que traga representações da negritude em toda sua diversidade e beleza (Gomes, 2023).

Nesse contexto, a pedagogia deve partir da escuta ativa das crianças, visto que uma educação comprometida com a participação infantil precisa criar espaços nos quais as crianças possam expressar suas opiniões, falar sobre suas realidades e contribuir para a construção coletiva do conhecimento. A perspectiva de Paulo Freire sobre o diálogo ganha, aqui, especial relevância, pois é por meio do diálogo que se estabelece a verdadeira participação democrática (Freire, 2002).

As crianças negras, portanto, devem ser vistas como protagonistas de suas próprias vidas, e não como vítimas passivas do racismo. Autores como bell hooks e Grada Kilomba, em diálogo com a educação e a pedagogia crítica, destacam a importância de criar espaços que afirmem a identidade negra e a cultura afro-brasileira. Uma educação libertadora é aquela que constrói o autoconhecimento e fortalece a dignidade das crianças, oferecendo-lhes ferramentas para questionar, resistir e transformar as estruturas opressoras ainda presentes na sociedade (Hooks, 2013; Kilomba, 2019).

Assim, para articular teoria e prática na promoção da participação infantil de crianças negras, é necessário combinar uma compreensão crítica do contexto social com ações concretas que promovam a equidade. A teoria possibilita identificar as barreiras históricas, estruturais e culturais que dificultam a plena participação dessas crianças, enquanto a prática deve assumir o compromisso de transformar esses contextos por meio de uma pedagogia que combata o racismo e a exclusão.

Por fim, uma prática educacional que realmente valorize a participação da criança negra deve ser reflexiva e estar em constante diálogo com a teoria. Ela precisa comprometer-se com uma educação que não reproduza hierarquias raciais, mas que valorize, respeite e dignifique a vida negra desde a infância.

4. LITERATURA INFANTIL COM PROTAGONISMO NEGRO: uma educação antirracista

O racismo permeia todas as camadas da sociedade, buscando constantemente silenciar as lutas, apagar as identidades e minimizar os legados das pessoas negras nos campos da cultura, arte, educação e outros. Por isso, é fundamental ensinar às crianças, desde cedo, o que é racismo e como enfrentá-lo. Entretanto, essa educação deve ser abordada de diferentes maneiras, entre elas a inclusão de literatura com protagonistas negros nas escolas, visto que a presença de personagens negros nas histórias infantis não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

No entanto, a implementação da literatura infantil negra nas escolas enfrenta diversos desafios, que vão desde questões institucionais e curriculares até resistências culturais e carência de recursos. Isso porque há uma resistência cultural, frequentemente alimentada por preconceitos, que dificulta a aceitação e integração dessa literatura. Essa resistência pode partir tanto de educadores quanto de pais e gestores escolares, que muitas vezes desconhecem a importância da diversidade na literatura. Sobre esse tema, Dantas (2016) observa que preconceitos e a falta de entendimento sobre o valor cultural e educacional da literatura negra frequentemente levam à exclusão dessas obras dos ambientes escolares.

Outro obstáculo relevante é a falta de recursos e de formação específica para os educadores. Muitas escolas não dispõem de uma ampla variedade de livros de literatura infantil negra, e os professores frequentemente carecem de capacitação para integrar essas obras de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. De acordo com Silva (2021), a ausência de formação docente e de materiais adequados constitui uma barreira significativa para a inclusão efetiva da literatura negra nas salas de aula. Além disso, a carência de políticas públicas e de incentivos destinados a promover essa literatura limita ainda mais sua presença nas escolas.

Dessa forma, sem diretrizes e apoio institucional claros, a inclusão da literatura infantil negra pode facilmente ser negligenciada. Araújo e Oliveira (2018) destacam que a falta de políticas específicas e de incentivos voltados à diversidade na literatura infantil contribui para a manutenção de currículos homogêneos e pouco inclusivos.

A falta de apoio das famílias e da comunidade escolar também se apresenta como um desafio considerável. Quando pais e membros da comunidade escolar não reconhecem a importância da literatura infantil negra, a pressão para que as escolas adotem esses livros é reduzida. Souza (2019) ressalta que o envolvimento das famílias e da comunidade é essencial

para a inclusão da literatura negra, e a ausência desse apoio enfraquece os esforços para diversificar o currículo.

Considerando esses desafios, é evidente que a escola, como reflexo da sociedade, pode tanto reproduzir quanto reforçar o preconceito e a discriminação presentes na realidade social. Por isso, a escola deve ser um espaço central para enfrentar e desconstruir o racismo. Ignorar as desigualdades e os privilégios entre diferentes grupos sociais fortalece as disparidades étnico-raciais e obscurece a importância de ações que promovam a igualdade racial, além de minimizar a rica trajetória e a contribuição das pessoas negras para a formação da sociedade (Gomes, 2005).

Para aprofundar essa discussão, é essencial compreender o conceito de "protagonismo" e sua relevância na literatura infantil. O termo, originado do grego prōtagōnistēs, que significa "primeiro lutador ou competidor", refere-se a um papel de destaque e liderança (Estefogo, 2021). Assim, a inclusão de personagens negros como protagonistas nas histórias infantis valoriza a etnia negra e promove uma representação mais positiva e inclusiva dessa identidade para as crianças.

Diversos estudos abordam essa temática. Por exemplo, o artigo “Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário”, de Silva e Accorsi (2021), propõe uma reflexão sobre o ensino da literatura com foco nas relações étnico-raciais na Educação Infantil. Dutra (2017), em O protagonismo negro nos contos de fadas modernos, analisa a importância de narrativas contemporâneas com protagonistas negros para a construção de uma educação antirracista e para a formação de uma sociedade mais justa. Por outro lado, Peres et al. (2012) argumentam que os contos de fadas clássicos, geralmente pautados por uma visão eurocêntrica, reforçam estereótipos negativos ao sustentar ideais de raça branca.

Nesse contexto, Munanga (2005) alerta que, ao adotar um currículo fundamentado exclusivamente em epistemologias europeias, a escola reforça uma visão de mundo que exclui e inferioriza os grupos historicamente marginalizados. Essa prática, por sua vez, perpetua a discriminação contra estudantes negros e suas famílias, evidenciando a necessidade de repensar o currículo escolar.

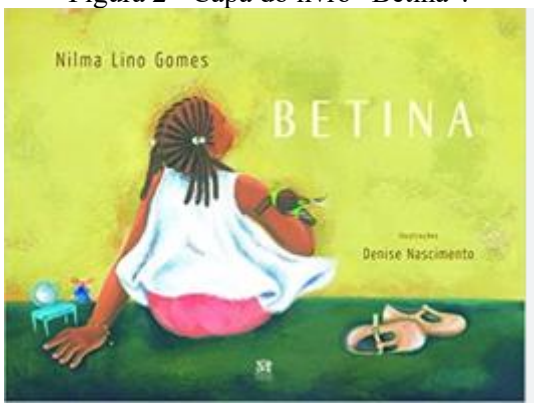
Destarte, a representatividade na literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento da identidade e da autoestima das crianças, considerando que as obras destinadas ao público infantil devem refletir a diversidade étnico-racial da sociedade.

Nos últimos anos, leis como a 11.645/08 têm incentivado a produção de livros infantis com protagonistas negros. Contudo, a presença desses personagens, por si só, não garante a

promoção da igualdade racial, podendo até mesmo reforçar o racismo estrutural, caso não seja acompanhada de uma postura crítica e antirracista (Ramos, 2021). Assim, a introdução de livros infantis com protagonistas negros deve ser pautada por uma análise cuidadosa, garantindo que esses materiais realmente contribuam para a construção de uma educação antirracista e para a valorização das identidades negras. Nesse sentido, optou-se por analisar a obra Betina, de Nilma Lino Gomes, conforme será discutido a seguir.

5. ANÁLISE DO LIVRO "BETINA"

Figura 2 - Capa do livro "Betina".



Fonte: Google imagens

Entre algumas obras infantis, optou-se pela análise de *Betina*, de Nilma Lino Gomes, em razão de a protagonista ser uma menina negra que precisa aprender a re(e)sistir a duas formas de discriminação cotidiana: por ser menina e por ser negra.

A autora do livro, Nilma Lino Gomes, é uma educadora e pesquisadora renomada na área de relações raciais e educação. Por essa razão, utiliza uma linguagem acessível e poética para construir uma narrativa que sensibiliza e educa. *Betina*, assim, pode ser empregado em ambientes escolares como uma ferramenta para promover debates sobre preconceito, respeito às diferenças, a importância da diversidade étnico-racial e, sobretudo, sobre a estética negra feminina.

A narrativa gira em torno de Betina, uma menina negra que, sob a influência de sua avó, encontra formas de enfrentar o preconceito e valorizar sua identidade afro-brasileira. A história é contada de maneira simples e direta, mas carrega significados profundos que ecoam positivamente tanto entre crianças quanto entre adultos. Dessa forma, o livro *Betina* é uma obra voltada ao público infantil que aborda, de maneira sensível e poderosa, questões como identidade racial, ancestralidade, construção de autoestima positiva e os desafios enfrentados por meninas negras devido aos cabelos crespos.

Essa questão é particularmente marcante para meninas negras, pois muitos meninos negros optam por raspar os cabelos, o que os impede de lidar diretamente com a discriminação associada ao cabelo crespo que as meninas enfrentam.

Ao longo da narrativa, Betina, uma menina negra que tem os cabelos penteados pela avó, começa a ouvir comentários negativos sobre seu cabelo crespo na escola. O texto ganha relevância ao abordar essas experiências de maneira delicada, destacando o papel da família, da ancestralidade e da autoestima na superação do racismo e da valorização da identidade negra.

Ao refletir a realidade vivida por muitas meninas negras que, como Betina, frequentemente enfrentam comentários depreciativos sobre seus cabelos, percebe-se que o cabelo, nesse contexto, se torna um elemento usado pela sociedade para definir e estereotipar pessoas negras. Para essas meninas, o cabelo crespo possui um significado que vai além da estética: ele é uma expressão de identidade, história e resistência. Desde cedo, essas crianças são expostas a padrões de beleza que não contemplam suas características, como o cabelo crespo, e o ambiente escolar pode reforçar tais padrões, especialmente quando privilegia exclusivamente contos com protagonismo eurocentrado.

Estudos sobre identidade racial e autoestima mostram que o reconhecimento e a valorização de traços físicos e culturais, como o cabelo crespo, desempenham um papel central no desenvolvimento positivo da identidade de meninas negras (Campos, 2016; Gomes, 2006). Na obra analisada, o cabelo crespo é frequentemente associado, de maneira positiva, a traços históricos e culturais que remetem à ancestralidade africana. A protagonista tem seus cabelos trançados pela avó, que, durante o processo, compartilha histórias sobre o povo negro, além de elementos da cultura africana e afro-brasileira. Essa experiência não apenas fortalece o vínculo familiar, mas também proporciona à menina uma consciência de sua identidade e de sua herança cultural. Estudos indicam que a infância é um período crucial para a formação da identidade racial, e a valorização do cabelo crespo nessa fase contribui significativamente para a construção da autoestima de meninas negras (Carneiro, 2005).

Apesar desses aspectos positivos, os estereótipos negativos relacionados ao cabelo afro ainda são comuns, o que torna essencial criar espaços de acolhimento e valorização, onde crianças negras possam se sentir representadas e seguras em relação às suas características. Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias infantis com protagonismo negro surgem como poderosas ferramentas de luta antirracista e fortalecimento da autoestima dessas crianças.

No caso do livro, a protagonista, com o apoio de sua avó, aprende a apreciar e valorizar suas características, especialmente o cabelo, que passa a simbolizar sua identidade e força. Esse

enredo funciona como uma metáfora da resistência negra, incentivando o leitor a valorizar as diferenças e a compreender que identidade e autoestima são fundamentais para a formação de meninas negras mais seguras e autônomas. Além disso, a autora explora o impacto das microagressões raciais na infância e destaca a importância do apoio familiar e comunitário na construção de uma identidade positiva.

Outrossim, a obra ilustra de forma pedagógica o impacto positivo que a valorização do próprio cabelo pode ter na autoestima de uma menina negra. Na narrativa, a personagem aprende a amar e valorizar seu cabelo crespo, tornando-se, na vida adulta, uma referência em sua profissão como trancista. Dessa forma, a história rompe com expectativas sociais e estereótipos que desvalorizam e restringem mulheres negras a espaços de subserviência. A representatividade que emerge desse tipo de narrativa é poderosa, fortalecendo a identidade de crianças negras e capacitando-as a resistir aos preconceitos e às imposições externas de padrões estéticos eurocêntricos.

Assim, a narrativa de *Betina* é construída com simplicidade, mas aborda temas de profunda relevância. A autora combina recursos visuais, por meio de belíssimas ilustrações, para exemplificar o processo de autoaceitação da protagonista, destacando questões de empoderamento e valorização da ancestralidade negra. Dessa maneira, ao aceitar e amar seu cabelo crespo, Betina afirma sua identidade e rompe com estereótipos raciais negativos, criando um espaço onde meninas negras podem se sentir fortalecidas em relação aos próprios corpos e compreendidas em suas angústias e lutas cotidianas por aceitação.

Ademais, *Betina* incentiva a reflexão sobre a importância da representatividade na literatura infantil e o papel fundamental dessa literatura na construção de identidades. Ao introduzir uma menina negra como protagonista, Nilma Lino Gomes contribui para a pluralidade de representações, aspecto essencial para o desenvolvimento de uma sociedade que valoriza as diferenças.

Por conseguinte, o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade e da autoestima das crianças, funcionando como um espaço de socialização e aprendizado. Estudos indicam que o contato com a diversidade e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para a construção de uma autoimagem positiva entre crianças negras e para fomentar o respeito entre crianças não negras (Silva, 2018). Desse modo, quando a escola valoriza a cultura afro-brasileira e promove discussões sobre diversidade, os alunos negros, especialmente as meninas, encontram um ambiente mais seguro e acolhedor, o que facilita o reconhecimento e a valorização de características como o cabelo crespo.

Por fim, para muitas meninas negras, o cabelo crespo é um símbolo de resistência e empoderamento, mas também de luta. Conforme Silva (2015) aponta, a representatividade e a aceitação de características naturais, como o cabelo afro, são fundamentais para o desenvolvimento de uma autoestima saudável. Assim, quando as meninas negras aprendem a valorizar seu cabelo crespo desde a infância, elas constroem uma imagem positiva de si mesmas, o que as ajuda a resistir aos impactos psicológicos negativos do racismo e da discriminação. A leitura de *Betina* promove essa construção de forma alegre, leve e transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste artigo, percebeu-se que a situação da infância nos remete a uma realidade paradoxal: por um lado, a infância é vista globalmente como o período mais feliz, puro e protegido da jornada humana; por outro lado, as infâncias de crianças negras, muitas vezes, são negligenciadas, sendo estas confrontadas, desde cedo, com uma sociedade em que o racismo é estrutural e perverso.

Nesse contexto, este artigo teve como objetivo analisar o papel e a importância da literatura infantil com protagonismo negro na educação de crianças pretas e pardas, como forma de a escola acolher essas crianças, que estão suscetíveis a pressões exercidas por crenças depreciativas e atitudes discriminatórias, muitas vezes em função de seus fenótipos negros.

Para tanto, foi realizado, inicialmente, um histórico sobre as concepções de infância ao longo dos anos, visto que essa noção é moldada por uma complexa interação de fatores culturais, econômicos e científicos. Desde a visão da infância como uma fase de preparação para a vida adulta até a valorização contemporânea dos direitos e do desenvolvimento integral da criança, essas mudanças refletem a evolução da sociedade e suas prioridades.

No Brasil, a visão sobre a infância também tem evoluído ao longo dos séculos, acompanhando transformações culturais, sociais e políticas. De uma abordagem inicialmente pragmática e econômica, o país passou a valorizar os direitos e o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a infância como uma fase crucial da vida.

Entretanto, a trajetória das crianças negras no Brasil é marcada por uma história de luta e resistência diante das adversidades impostas por um sistema social e econômico desigual. Desde o período da escravidão até os dias atuais, essas crianças enfrentam inúmeros desafios que demandam atenção contínua e ações concretas. O reconhecimento histórico dessas

condições e a análise crítica de seus impactos são essenciais para promover uma infância mais justa e igualitária para todas as crianças.

A participação das crianças negras na sociedade contemporânea requer um esforço coletivo que una teoria e prática por meio de uma abordagem crítica e inclusiva. É fundamental que as infâncias negras sejam respeitadas e representadas de forma justa, garantindo que as crianças possam se reconhecer positivamente no mundo ao seu redor. Para isso, é indispensável que a educação e a sociedade como um todo se abram para novas narrativas, incluindo as vozes dessas crianças e tratando-as como protagonistas de suas próprias histórias. Apenas assim será possível caminhar em direção a uma sociedade mais equitativa e antirracista.

Constatou-se, ainda, que a implementação da Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, constitui uma ferramenta valiosa para que crianças negras vejam sua identidade valorizada na escola. Por meio de literatura infantil que apresenta personagens negros e representações positivas de características negras, como no livro *Betina*, de Nilma Lino Gomes, essas crianças têm a oportunidade de se identificar com os personagens e de se orgulhar de sua ancestralidade africana e de seus fenótipos.

Dessa maneira, a presença de livros e materiais que representem positivamente o cabelo crespo é um recurso pedagógico essencial para combater o preconceito e promover a aceitação de formas estéticas que fogem ao padrão eurocêntrico. A literatura infantil com protagonismo negro, aliada à implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade, é crucial para assegurar que meninas e meninos negros cresçam com autoestima e orgulho de sua identidade racial, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva.

Nesse sentido, verificou-se que a literatura infantil com protagonismo negro desempenha um papel central na formação de uma sociedade mais justa e igualitária, impactando positivamente tanto crianças negras quanto brancas. Para as crianças negras, esses livros oferecem representatividade, permitindo que se vejam refletidas em personagens que compartilham suas experiências e realidades, fortalecendo sua autoestima e contribuindo para uma identidade mais confiante.

Para as crianças brancas, a exposição a livros com protagonistas negros é igualmente relevante, pois amplia horizontes e fomenta a empatia e a compreensão em relação às vivências e desafios enfrentados por pessoas de outras etnias. Ao conhecer histórias diversas, essas crianças desenvolvem uma consciência crítica sobre questões de racismo e desigualdade, o que pode transformar suas atitudes e comportamentos diante da diversidade. Esse processo

educativo é fundamental para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade.

Além disso, a inclusão de livros com protagonismo negro no currículo escolar enriquece a experiência educacional, contribuindo para um ambiente mais inclusivo, respeitoso e, sobretudo, antirracista. As discussões geradas por essas obras podem fomentar debates importantes sobre identidade, cultura e diversidade, criando um espaço seguro para que todas as crianças expressem suas opiniões e reflexões.

Destarte, a presença de livros infantis com protagonistas negros nas escolas é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais equitativa. Esses materiais não apenas valorizam a identidade das crianças negras, mas também educam crianças brancas sobre a importância da diversidade, preparando-as para conviver em um mundo plural e respeitoso, em que pessoas negras e não negras tenham igualdade de oportunidades e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. (2015). Representações da infância negra na literatura infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 20(60), 377-392. Disponível em:

ARAÚJO, S. (2015). **Educação e diversidade étnico-racial**: Políticas públicas e práticas escolares. São Paulo: Editora Papirus.

ARAUJO, L.; OLIVEIRA, T. **Políticas Públicas e Educação:** A Inclusão da Diversidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

ARIÈS, P. (1962). **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Plon.

ASSUNÇÃO, M. (2015). **História da infância no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez.

BENTO, M.A.S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. CEERT, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2. Acesso em: 14 de set. de 2024.

CAMPOS, A. F. **Cabelo Crespo e Identidade Negra na Infância**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, M. **Educação e Diversidade**: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

DUTRA, A. da S.; DEBUS, E. S. D.. O protagonismo negro nos contos de fadas modernos. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 69–83, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v17i1.56432.

DEMAUSE, L. (1974). **The History of Childhood**. New York: Psychohistory Press.

ESTEFOGO, F. Protagonistas (antagonistas e coadjuvantes) e empoderados: narrativas competitivas no ambiente escolar. **revistas.pucsp.br/esp.** v.42 n.2 – 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/search/search?query=Protagonistas+%28antagonistas+e+coadjuvantes%29+e+empoderados%3A+narrativas+competitivas+no+ambiente+escolar&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=. Acesso em: 01 de nov. de 2024.

FERNANDES, C. (2001). **A psicologia do desenvolvimento e a educação infantil**. São Paulo: Editora Ática.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. (1905). **Three Essays on the Theory of Sexuality**. Vienna: Franz Deuticke.

GOHN, M. G. (2012). **Políticas públicas e infância no Brasil:** Uma análise das mudanças e continuidades. São Paulo: Editora Loyola.

GOMES, J. M. (2004). **A infância e a juventude no Brasil colonial**: A experiência dos escravizados. São Paulo: Editora Hucitec

GOMES, N. L. **Betina.** São Paulo: Mazza, 2006.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **MUNANGA, Kabengele (Org.)** (2005). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC, pp. 143-154

GOMES, N. L. (2012). **Educação e Relações Étnico-Raciais**: A Construção da Identidade. Belo Horizonte: Autêntica.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. de (orgs.) **Infâncias Negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2023. 208 p.

GONZALEZ, L. (1988). **A Resistência: A Formação da Identidade Negra.** São Paulo: Editora Cátedra.

GOUVEIA, M.C.S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 de set. de 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA** . Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

LOCKE, J. (1693). **Some Thoughts Concerning Education**. London: Awnsham Churchill.

LOPES, M. (2011). **História social da infância no Brasil**: Entre o discurso e a prática. Rio de Janeiro: Editora FGV.

MACHADO, A. M. (2004). **Olhos de Saci:** O Cotidiano das Crianças Negras no Brasil. São Paulo: Editora Salamandra.

MAIA, J.N**.** Crianças pantaneiras: suas culturas reveladas por meio da fotografia em contexto escolar. v. 1 n. 8 (2020): **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPFIP. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/12348. Acesso em: 15 de out. de 2024.

MAYHEW, H. (1851). **London Labour and the London Poor. London**: Griffin, Bohn, and Company.

MAZZOTTA, M. G. (2019). **Infância e desigualdades:** A luta por direitos no Brasil. São Paulo: Editora Cortez.

MELLO, A. F. (2012). **Políticas públicas e infância no Brasil:** Avanços e desafios. Brasília: Editora UnB.

MUNANGA, K. (1986). **O negro no Brasil**: História e crítica da exclusão social. São Paulo: Editora Ática.

MUNANGA, K.. (Org.) (2005). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC.

NASCIMENTO, S. L. (1999). **Educação e infância no Brasil**: Aspectos históricos e pedagógicos. Campinas: Papirus Editora.

PERES, F. C. et al. A literatura infantil na formação da identidade da criança. In: **Revista Eletrônica Pró-Docência**. Ed. 1, v. 1, jan./jun., 2012.

PIAGET, J. (1952). **The Origins of Intelligence in Children**. New York: International Universities Press.

RAMOS, S. dos S. Problemas de uma literatura infantil negra. In: SILVA, Emãnuel Luiz Souza e; GUIMARÃES, Maristela Abadia; RAMOS, Samira dos Santos (Org.). **Fronteira plural:** tratado antirracista, representações e resistências em Mato Grosso. Curitiba: CRV, 2021. p. 231-247.

REIS, J. J. (2003). **Feitos de resistência**: A trajetória da população negra no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG.

RIBEIRO, M. (2017). **Infância e desigualdades raciais no Brasil:** Uma análise crítica das políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez.
ROCHA, R. (2012). **O Mundo das Crianças Negras**: Uma Reflexão sobre a Inclusão. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

ROUSSEAU, J.-J. (1762). **Emile, ou De l'éducation**. Amsterdam: Marc-Michel Rey.

SANTANA, P. M. de S. (2018). As pluralidades do ser criança no quilombo mato do tição-mg. revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As **(ABPN),** 10(Ed. Especi), 66–87. Recuperado de https://abpnrevista.org.br/site/article/view/530

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SILVA, M. A. (2007). **Direitos da criança e do adolescente**: Análise da legislação e políticas públicas. São Paulo: Editora Contexto.

SILVA, M. L. (2009). **O negro e a educação no Brasil**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez.

SILVA, A. G. (2013). **Direitos humanos e a infância negra**: Avanços e desafios. Brasília: Editora UnB.

SILVA, K. S. E e BUENO ACCORSI, A.M. (2021). Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário. Revista Eletrônica Científica Da UERGS , 7(3), 275–283. https://doi.org/10.21674/2448-0479.73.275-283

SILVA, C. **Literatura Infantil e Formação de Educadores**: Desafios e Oportunidades. São Paulo: Editora Papirus, 2021.

SILVA, M. F.**. Educação, Identidade e Resistência:** A Importância da Representatividade Negra na Escola. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2018.

SOUZA, A. **Literatura e Comunidade:** O Papel das Famílias na Educação Literária. Fortaleza: Editora UFC, 2019.

SOUZA, A. C. (2020). **Desafios da infância negra no Brasil contemporâneo**: Entre a invisibilidade e a resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

UNITED NATIONS. (1989). **Convention on the Rights of the Child**. New York: United Nations.

VALENTIN, S. dos S. Crianças escravas no Brasil Colônia. **Educ. Ver.,** Belo Horizonte (11): 30-38, jul. de 1990. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n11/n11a04.pdf. Acesso em: 16 de out. de 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM – O QUE DIZEM AS PESQUISAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

DIFFICULTIES IN LEARNING – WHAT RESEARCH SAYS: A LITERATURE REVIEW

Rozilene de Oliveira [1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

O objetivo desse artigo é desvelar o que as pesquisas mostram acerca das dificuldades na aprendizagem. Trata-se de uma revisão de literatura que busca reunir algumas das possíveis causas relacionadas às dificuldades na aprendizagem. Para tanto, foram mapeados e analisados artigos, livros, teses e dissertações, cujos conteúdos foram indispensáveis para tratativa do objetivo. O problema de pesquisa aqui escolhido, a partir das leituras realizadas nos trabalhos mencionados ao longo da escrita, referem-se acerca das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem. Nos resultados alcançados foi possível considerar que os processos de ensino e aprendizagem vão além das quatro paredes da sala de aula, sendo necessário que o professor conheça o seu aluno em suas particularidades, bem como a realidade em que vive, para que possa auxiliá-lo em suas dificuldades.
Palavras-chave: Consequências. Dificuldades na aprendizagem. Possíveis causas.

ABSTRACT

The objective of this article is to unveil what some research shows about learning difficulties. This is a literature review that seeks to gather some of the possible causes related to learning difficulties. In this review, articles, books, theses and dissertations were mapped and analyzed, indispensable materials for addressing the objective. The research problem chosen here, based on the readings carried out in the works mentioned throughout the writing, refers to the possible causes of learning difficulties. In the results achieved, it was possible to consider that the teaching and learning processes go beyond the four walls of the classroom, and it is necessary for the teacher to know his student in his particularities, as well as the reality in which he lives, so that he can help him in his difficulties.
Keywords: Consequences. Learning difficulties. Possible causes.

[1] Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) E-mail: rozilene.jara@gmail.com
[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. Pós Doutorado em Neurociência. Pós Doutorado em Educação. E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo, influenciado por uma variedade de fatores que vão além do simples domínio de conteúdo. No contexto educacional, é comum encontrarmos estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, as quais podem "interferir na aquisição de habilidades básicas" causando problemas de leitura, escrita, raciocínio lógico e retenção de informações (Smith, Strick, 2009, P. 36). Essas dificuldades não apenas afetam o desempenho acadêmico dos alunos; elas impactam em sua autoestima, motivação e, consequentemente, no seu desenvolvimento integral e social.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as principais dificuldades na aprendizagem enfrentadas por estudantes no ensino fundamental, identificando suas causas e consequências. Além disso, é fundamental compreender como fatores sociais, emocionais e cognitivos interagem e contribuem para essas dificuldades. Vale ressaltar que o foco do estudo transita em torno das dificuldades de aprendizagem com condicionantes externos e não dos internos como os transtornos de aprendizagem.

A partir da análise documental, buscou-se não apenas mapear as pesquisas que discutem as dificuldades que os alunos apresentam, mas também, levantar a questão da seguinte problemática: Quais as principais causas das dificuldades na aprendizagem de algumas crianças inseridas nos anos iniciais Ensino Fundamental?

Por meio da revisão de literatura que versa sobre o tema, este estudo visa desvelar o que as pesquisas acerca das dificuldades de aprendizagem relatam, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos educadores e para a construção de políticas educacionais mais adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Para tanto, levantamos a seguinte hipótese: compreender o que as pesquisas já realizadas nessa área alegam a respeito dos motivos que poderiam dificultar o sucesso das crianças no processo ensino aprendizagem.

Após o mapeamento e a sistematização dos textos, nota-se que os estudos realizados nesta área são de fundamental importância. As pesquisas apontam a existência de inúmeros motivos causadores das dificuldades de aprendizagem e que os mesmos estão para além das salas de aula, considerando as relações com alguns condicionantes externos tais como: condições sociais, alimentação, saúde emocional e intelectual, família e suas relações.

As investigações realizadas no contexto educativo acerca das dificuldades de aprendizagem são relevantes, devido ao alto índice de crenças relacionadas com os problemas de aprendizagem inseridas em ambiente escolar, nos dias atuais, podendo contribuir com as famílias, professores em busca de respostas para conduzir o processo educativo.

2. BASES TEÓRICAS – ALGUMAS DEFINIÇÕES: AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Estudos aprofundados sobre dificuldades na aprendizagem vêm despertando grupos, dento e fora da escola, devido ao grande número de crianças e adolescentes com déficits de aprendizagem. O processo educativo passa sempre pela questão social que está atrelada ao de ser ou não ser bem-sucedido nos estudos, tendo em vista o êxito do aluno na aquisição de habilidades correspondentes a sua faixa etária.

É ainda no ambiente educativo, que as crianças apresentam e começam a sedimentar as primeiras dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo estas observadas, mais claramente, pelos profissionais que atuam em sala de aula e descortinadas por meio de avaliações que buscam rendimento esperado.

As pesquisas enfatizam a necessidade de conhecer os fatores de risco que colaboram com a dificuldade na aprendizagem, para que se possa elaborar planos e estratégias que contribuam com os educadores nos processos de ensino e aprendizagem tornando suas experiências o mais proveitoso possível. Alves (2021, p.16), destaca que, para construir embasamento pedagógico, “é necessário entender as dificuldades e compreender os elementos relacionados aos seus desenvolvimentos”

Para Alves (2021, p. 17), o que é de relevância na prática educativa, quando se refere as dificuldades de aprendizagem é compreender os fatores que levam ao seu desencadeamento, destacando ainda que as necessidades educativas são visivelmente percebidas logo que ingressam em uma sala de aula.

Antes de iniciar a apresentação da revisão de literatura importa trazer conceitos encontrados na pesquisa. O conceito de dificuldades na aprendizagem refere-se a condições que afetam o processo de aquisição, retenção, organização ou aplicação de habilidades e conhecimentos.

O termo dificuldades na aprendizagem é trazido por alguns pesquisadores como condições que afetam o processo de aquisição ou aplicação de habilidades e conhecimentos. De acordo com (Smith; Strick, 2009. p. 15), “Não se trata de um único distúrbio, mas uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”.

Sobre essas discrepâncias entre o que cada criança poderia realizar com ajuda e o que é capaz de realizar sozinha, Smith, Strick, (2009) enfatizam que podem resultar de fatores neurológicos, emocionais, sociais ou ambientais e que, muitas vezes, têm origem em transtornos específicos, como TDAH, ou condições que afetam o processamento sensorial e cognitivo”. O baixo desempenho inesperado pode ser específico de certas áreas, como leitura, escrita, cálculo ou linguagem, ou mais amplas, influenciando múltiplos aspectos do aprendizado.

As dificuldades podem estar relacionadas com fatores intrínsecos (internos) que são desencadeadas pelos transtornos de aprendizagem, ou seja, fatores neurológicos; ou extrínsecos (externos), quando as dificuldades de aprendizagem que se relacionam com alguma situação vivenciada pela criança, condicionantes ambientais: suas relações sociais e familiares, saúde emocional e intelectual, condicionantes alimentares, trabalho docente e relações pedagógicas entre outros.

Bispo (2016), quando fala sobre as relações sociais e a importância do meio físico e social, enfatiza que:

> Nossas reflexões em relação às dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores externos à criança, a fatores que consideramos importante detectar, e para os quais buscamos, além de compreensão, a possibilidade de superação. Observamos, em nossa prática docente, situações diferentes que podem ou não variar em extensão, como, por exemplo, crianças acusarem dor de cabeça, barriga ou náusea, o convívio com conflitos familiares, ou sentirem dificuldade para se adaptarem ao currículo da escola. Tais questões não são simples e afetam a criança podendo causar uma "dificuldade de aprendizagem". (Bispo, 2016.p.15)

A autora destaca ainda que, algumas crianças não conseguem se apropriar dos conteúdos curriculares e geralmente a explicação para tais dificuldades estão no meio onde vivem ou por causa de sua classe social. As influências exercidas sobre as crianças como os condicionantes que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem podem variar, faz parte desse estudo tratar daquelas que geralmente estão correlacionadas com os condicionantes externos ao estudante e destacados nas pesquisas como fatores ambientais.

2.1 Saúde emocional, intelectual e condicionantes alimentares.

O artigo "Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental", de Maria Cristina Stefanini Bergonzoni e Sônia Aparecida Cruz Belletti, publicado na *Revista Educação* da PUCRS, aborda as dificuldades de aprendizagem na perspectiva de professores que atuam no Ensino Fundamental.

O estudo explora as percepções dos educadores sobre as causas dessas dificuldades, analisando fatores relacionados aos contextos: escolar, familiar e individual dos alunos. A pesquisa evidencia que os professores atribuem grande parte dos problemas de aprendizagem a questões familiares, como falta de acompanhamento em casa e vulnerabilidade socioeconômica. Outros fatores destacados incluem aspectos emocionais, como baixa autoestima, e fatores escolares, como metodologias inadequadas ou problemas na relação professor-aluno.

As autoras destacam a importância de compreender as dificuldades de aprendizagem, enfatizando a necessidade de parcerias entre escola, família e comunidade, além de práticas

pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes. Reforçam ainda que os professores desempenham papel central na identificação e no enfrentamento desses desafios, mas que o sucesso nesse processo depende de condições estruturais e suporte institucional adequados

No aspecto ligado ao próprio aluno como causa da dificuldade de aprendizagem, Bergonzoni e Belletti (2006, p. 15-16), obtiveram dos entrevistados as seguintes afirmações quanto a problemas neurológicos "[...] problema de atraso mental, mesmo. Quer dizer, é normal ter uma patologia (prof. C-2ª s.) ", à carência emocional do aluno "[...] problema próprio da criança, mesmo".

Já no que tange aos problemas emocionais e físicos, e problemas ligados à hiperatividade e a falta de concentração, as respostas foram: "Se ela tivesse a concentração, ela aprenderia muito mais do que ela sabe. Só que ela não se concentra. Não para, não tem nada que a prenda (prof. D-2ªs.) "; e ainda apontam dificuldade de aprendizagem ligada a distúrbios: "[...] pode ser algum problema, também. Um distúrbio. Quem que sabe? Pra a gente saber, só encaminhando pra um especialista (prof. F-3ª s.) ".

Diante das entrevistas, as autoras confirmam a ideia de muitos professores que acreditam que a solução dos problemas de aprendizagem está fora do ambiente escolar, como o encaminhamento de alguns a um especialista e a medicalização, pois afirmam não serem formados com conhecimentos que resolvam tais questões, não se incluindo, portanto, como fatores de mudança.

Além disso, a isenção de responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno implica em culpabilizá-lo pela sua dificuldade, e consequentemente, pelo seu fracasso escolar, resultando em um sentimento de fracasso e impotência no aluno, além de contribuir para o desenvolvimento de baixa autoestima, o que dificulta ainda mais o processo educativo.

A dissertação "As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula", de Rejane Maria de Almeida e colaboradores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UFSC em 2002, investiga as dificuldades de aprendizagem na prática pedagógica e como essas dificuldades são compreendidas e enfrentadas pelos professores no ambiente escolar.

Aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os significados atribuídos às dificuldades de aprendizagem. A autora discute que, frequentemente, essas dificuldades são percebidas como problemas inerentes aos alunos, sem considerar o contexto sociocultural, escolar e emocional em que estão inseridos.

A pesquisa propõe uma mudança de perspectiva, incentivando os educadores a adotar um olhar mais inclusivo, baseado no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada aluno. Destaca, ainda, a importância de estratégias pedagógicas diversificadas, de práticas reflexivas no cotidiano escolar e do papel colaborativo entre professores, escola e família na superação das barreiras educacionais.

Almeida (2002), afirma ainda que a ação das pessoas sobre o mundo em que vivem, isto é, a capacidade de conhecê-lo e entendê-lo, além de raciocinar sobre as situações que ocorrem ao seu redor e estabelecer relações entre seres animados e inanimados, vão depender de suas estruturas mentais e de sua capacidade intelectual.

A autora também pontua que alguns pesquisadores caracterizam a aprendizagem como um processo complexo, do qual o sistema nervoso central é o responsável. Dessa maneira, os resultados escolares vão depender do estado do cérebro da criança, isto é, faz-se necessário que ele esteja intacto. Pontua ainda que a formação do cérebro da criança pode ser prejudicada durante o seu desenvolvimento intrauterino, devido à exposição da mãe a elementos tóxicos, e a alguns fatores pós-natais, como os traumatismos.

Já sobre o estado físico da criança, Almeida (2002) reitera que perturbações como febre, dor de cabeça, no ouvido e tantas outras, podem prejudicar em seu processo de aprendizagem, causando uma dificuldade passageira. A autora também cita os problemas emocionais enfrentados pelos alunos, os quais são de ordem psicológica e estão ligados às emoções e a personalidade do mesmo. O estudo conclui que as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como um problema isolado do estudante, mas como um fenômeno que envolve múltiplos fatores e exige uma abordagem integrada.

Para Carvalho (2015), a escola busca a responsabilidade pela não aprendizagem e promovem uma corrida desenfreada aos diagnósticos clínicos para justificar o insucesso causando nas crianças desmotivação desnecessários. Segundo a autora,

> Vários são diagnósticos realizados pelos professores, coordenadores e diretores; desde instabilidade emocional, desequilíbrio familiar, incapacidade de concentração até problemas em se manter comportado. Permanece também a aplicação do repertório clínico dentro da escola, que introduzem na escola as palavras como dislexia, transtornos de hiperatividade, déficit de atenção que são utilizados para localizar nas crianças as causas das dificuldades que ela enfrenta. (Carvalho, 2015, p.6)

Frota et al (2009), em seu artigo chamado “Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública”, resultado de uma pesquisa descritiva e exploratória feita por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com algumas professoras de uma escola pública de Fortaleza, no Ceará, expõem que a má alimentação e a desnutrição são fatores que podem gerar dificuldades de aprendizagem nas crianças.

Conforme os autores, as crianças desnutridas não respondem aos estímulos que lhes são feitos e que por isso não sentem vontade de brincar, de se relacionar com os colegas, de explorar e aprender, que são características próprias dessa faixa etária. Essas crianças apresentam dificuldade de concentração e problemas com a coordenação motora, sendo caracterizadas por algumas das professoras entrevistadas como sonolentas.

Os mesmos relatam ainda, que o problema com a desnutrição que prejudica a aprendizagem das crianças, está diretamente relacionado com dificuldades econômicas das famílias, pois algumas mães não possuem condições de providenciar alimentos em quantidade e qualidade necessária para seus filhos, sendo que o pouco dinheiro que possuem não é suficiente para este fim.

Apontam ainda que a realidade de algumas crianças segue, na maioria das vezes, a mesma rotina: elas vêm com fome e percorrem sozinhas longas distâncias para chegarem à escola. De acordo com uma das professoras entrevistadas, essas crianças até tentam participar das atividades propostas por ela, mas logo desistem por estarem fracas e sem disposição para acompanhar a aula.

Nesse contexto a escola acaba exercendo um papel fundamental e com múltiplas funções, pois os autores relatam que o lanche da escola é o único momento no qual algumas crianças se alimentam. Frota et al (2009) citam ainda, o comentário de uma das professoras entrevistadas, que diz já ter vivido um momento em que um aluno chegou para ela e disse que não conseguia fazer a lição, pois estava se sentindo muito mal; logo em seguida, perguntou se estava chegando o horário do lanche. O que torna o papel do professor nesse cenário importante, visto que se ele não conhecer seu aluno ou a situação na qual está vivendo em casa, pode acabar julgando – como preguiçoso e desinteressado – um aluno que, na verdade, está frágil devido à fome.

A falta de conhecimento da família, sob esse aspecto, corrobora com as dificuldades enfrentadas pela criança: os autores relatam o caso exposto por uma das professoras entrevistadas cuja criança não possuía danos cognitivos, mas apresentava desânimo em relação à aprendizagem, o que gerava dificuldades no processo. Ao informar a mãe da criança sobre a situação, foi descoberto que, além de sofrer pela desnutrição, ela sofria com as surras que levava da mãe, que achava que o filho estava com preguiça de fazer as coisas.

Diante dessas evidências, os autores afirmam que a alimentação escolar, ainda que não tenha o papel de combater a desnutrição infantil, pode favorecer a aprendizagem ao promover conforto e bem-estar ao aluno, impedindo que ele não aprenda devido à fome e que não padeçam de outras situações causadas pela falta da mesma.

Por conseguinte, defendem que o fornecimento de uma alimentação adequada e com acompanhamento de profissionais da saúde nas escolas, como nutricionistas é imprescindível, tendo em vista que a desnutrição, no início da vida é muito perigosa, visto que é um momento importante para a formação física das crianças e que por isso pode causar danos e perdas irreversíveis do potencial intelectual delas.

2.2 Trabalho docente, escola e sala de aula

Nessas categorias, segundo os professores entrevistados pelos autores, as causas são provenientes da maneira de como o professor realiza o trabalho com a criança. São descritos por Bergonzoni e Belletti (2006, p. 16-17) afirmações como "[...] a criança que tem dificuldade, quando é exposta, piora ainda mais a situação. [...]. Sabe como que é criança? Um vai falar do outro, e aí a criança se fecha (prof. G-4ª s.) ", e ainda, afirmativas referentes ao trabalho anterior realizado:

> [...] na minha avaliação diagnóstica do início do ano, eu percebi que faltou base vinda do pré. As crianças não foram trabalhadas como o de costume. Eles vieram bem defasados para mim, não têm conceito de lateralidade e coordenação motora fina. São várias dificuldades que a criança vai tirando isso no pré [,..]. Colorir dentro de um espaço limitado. Eles não têm habilidade com a tesoura e com cola. São coisas que são trabalhadas no pré e que facilitam bem o trabalho da gente. (Prof. B-1ª s.). (Bergonzoni; Belletti, 2006, p. 16).

Em sua dissertação de mestrado, Almeida (2002) aborda a respeito da prática de comparação que o professor tem quando se depara com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, já que o ser humano possui sua subjetividade e seu ritmo de aprendizagem.

Isso, de acordo com a autora, revela a existência de professores despreparados para lidar com essa problemática e acaba por influenciar os alunos que se sentirem fracassados e excluídos do sistema de ensino, feito apenas para crianças com um ritmo acelerado de aprendizagem. Alega, que se a escola não souber agir perante a esse problema, procurando resolvê-lo, acabará por tornar-se mais uma reprodutora do mesmo, sendo incapaz de auxiliar seus alunos.

Com relação aos professores, Bazoni e Oliveira (2013) apontam que a exaustão do professor, a falta de condições mínimas de trabalho e o desânimo – já que a maioria reconhece que enfrenta problemas em trabalhar com alunos com dificuldades na aprendizagem, desistindo e conduzindo-os às salas de apoio favorecendo – contribuem com o fracasso do trabalho docente e com evasão escolar, por parte do educando.

As autoras buscam ainda analisar qual significado o professor atribui a aprendizagem, como concebem o ensinar e o aprender; e ressaltam que essas discussões têm gerado estereótipos e estigmas que geralmente atingem as famílias, os alunos, a escola e os próprios professores, construindo situações que afetam o êxito na aprendizagem. Relatam também que no cotidiano escolar é comum a sensação de impotência ao ter que encaminhar alunos a sala de reforço, bem como isso favorece para aumentar ainda mais as dificuldades.

Elas revelam ainda que as dificuldades de aprendizagem recebem significados amplos, como por exemplo, professores desestimulados com as dificuldades dos alunos, condições de trabalhos e vitimização desses profissionais que em nenhum momento buscam questionar a própria metodologia com vistas a melhorar o aprendizado.

Para Carvalho (2015) a escola é sim a maior causadora de insucessos, pois na busca de salas

de aula homogêneas e ao mesmo tempo disciplinadas, procurando sempre alunos obedientes, acaba produzindo as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças, pois, não considera o tempo de aprendizagem e o ritmo que cada criança possui, contribuindo para o fracasso desânimo delas.

2.3 Família e condições sociais

Bergonzoni e Bellletti (2006) realizaram entrevistas com professores da rede pública estadual de Araraquara (SP). Esses professores percebiam de três modos diferentes as dificuldades de aprendizagem: 1) dificuldade na leitura e escrita; 2) dificuldade em assimilar o conteúdo e 3) dificuldade em relação ao raciocínio. Diante disso, os professores declararam que as causas das dificuldades decorriam de fatores relacionados a família, dentre outros, como ao aluno e a escola.

Quanto aos fatores familiares, estavam presentes nas afirmações dos professores questões de desestruturação familiar: "[...] Inclusive é em casa, problema com pai e mãe, problema com a família, com o financeiro [...]; [...] E essa criança decai (prof. D-2ª s.) " [...]; de abandono [...]; "[...] No caso dela, específico, é a mãe que foi embora. Abandonou. E essa criança parece que tem um bloqueio (prof. C-2ª s.) [...]", "[...] a criança não é colocada em contato com material escrito que possibilite a leitura; talvez a família própria não se interesse (prof. G-4ª s.) [...]" (Bergonzoni; Belletti, 2006, p. 14-15), dentre outras.

Conforme exposto por Bergonzoni e Belletti (2006), os discursos dos professores que colocam a família como causa das dificuldades de aprendizagem, apresentam a visão de que ambientes familiares que contribuem e oferecem recursos para a aprendizagem facilitam o processo e o desempenho escolar. Logo, aqueles que não realizam esse trabalho implicam em dificuldades de aprendizagem. Além disso, a concepção de que a separação dos pais é a grande causadora dos problemas escolares dos filhos, carrega consigo um estereótipo que acaba por explicar os motivos das dificuldades de aprendizagem. Portanto, não se investiga a fundo as reais causas, determinando tais aspectos como responsáveis.

Almeida (2002) também afirma que a família condiciona o desenvolvimento da criança, já que a realidade na qual se encontra, ou seja, sua situação socioeconômica, condição de saúde que proporciona às crianças, entre outros fatores, apresenta-se como favorável ou não ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, o modo como os pais educam seus filhos desde o nascimento intervém na formação de sua personalidade, o que influencia diretamente seu percurso escolar, podendo gerar complicações como timidez e medo, o que tornará mais difícil o convívio no ambiente escolar.

Carvalho (2015) faz discussões acerca das condições sociais, materiais, e como as escolas

muitas vezes atribuem à "criança, à família dessa criança, à sua classe econômica a responsabilidade pela não aprendizagem". A autora faz menções ao sociólogo francês Bernard Charlot que afirma "que a pobreza não é patologia para que se afirme que aquele que está nessas condições enfrentara dificuldades para aprender os conteúdos escolares". Fatores esses, que promovem uma corrida desenfreada dos alunos pobres para permanecer nos contextos escolares.

2.4 Relações pedagógicas e sociais

Molina e Prette (2006), em seu artigo chamado "Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem", apresentam o resultado de sua pesquisa realizada com dezesseis alunos entre sete e treze anos de duas escolas de periferia, que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Essa pesquisa revela uma possível existência quanto à relação entre habilidades sociais e o desempenho acadêmico.

Tendo em vista a ideia de que as habilidades sociais que o indivíduo possui são exigências para as suas interações sociais e que a aprendizagem é um processo de construção social, que ocorre pela interação do indivíduo com o seu meio, as autoras acreditam ser possível afirmar que existe uma relação entre a dificuldade de aprendizagem com a dificuldade de se relacionar socialmente.

As autoras também alegam que algumas pesquisas já revelam que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam características interpessoais como tendência à agressividade, problemas quanto à personalidade e comportamentos não desejáveis socialmente.

Molina e Prette ainda expõem que alguns professores se referem a esses alunos como "[...] inquietos, briguentos, inibidos e sem iniciativa, com déficits nas habilidades de desenvolver e manter amizades, encerrar conversação, compartilhar brincadeiras e interagir com colegas" (2006, p. 55), além de não serem aceitos por colegas de sala que não apresentam a mesma dificuldade.

Carvalho (2015) busca conhecer a opinião das crianças em relação ao saber. Calcada em pesquisas da Sociologia da infância, defende possibilitar às crianças a participação em espaços antes ocupados somente por adultos, procurando saber suas respostas sobre o que pensam a respeito das dificuldades de aprendizagem. Carvalho conclui que para as crianças, aprender é "se comportar, obedecer ou ainda fazer algo que a professora manda". Com isso Carvalho (2015) destaca:

> As vozes das crianças revelaram a dor, a angústia, silenciamento que todo o processo desenvolvido dentro da escola desencadeia. A escola torna um lugar que paralisa. A escola é um lugar de fixidez em um determinado lugar. Em vários momentos as crianças afirmam estar em uma ação não terminada, a tarefa escolar é uma ação sem fim. (Carvalho, 2015, p. 17).

Molina e Prette (2006), concluem enfatizando a importância de se promover condições dentro

do ambiente escolar para auxiliar os alunos em seu desenvolvimento socioemocional. Isso se apresenta como uma estratégia para a superação das dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem. Elas ainda dizem que é de suma importância que pais e professores estejam comprometidos quanto ao auxílio a essas crianças, que da mesma forma que, como as que não têm a mesma dificuldade, possuem o direito de aprender e de ter uma boa qualidade de vida comunitária.

3. DISCUÇÕES E RESUTADOS - QUAIS OS DESAFIOS E AS CAUSAS DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Pode ser um desafio para a aprendizagem a criação de ambientes que permitam que isso ocorra, quando caracterizado pela socialização. Conforme Molina e Prette (2006), a socialização com outras crianças realmente é um fator que pode influenciar na aprendizagem, pois esse processo não é isolado. Pelo contrário, ocorre pela interação. Sendo assim, as autoras afirmam que para que essa interação ocorra, é necessário que a criança possua habilidades sociais, como a capacidade de comunicação, visto que sua ausência poderá ocasionar a rejeição pelos colegas de sala de aula. E, corroborando com as autoras, Cordeiro (2011), afirma que o trabalho pedagógico se constitui como uma atividade interacional ou relacional, portanto, se dá por meio da socialização, no conjunto de interações entre professor e aluno.

As percepções pontuadas como desafios para a aprendizagem surgem também na imaturidade das crianças, bem como o compromisso delas em relação às atividades propostas. Como a entrevistada na pesquisa de Bergonzoni (2006, p.15 - 16) cuja opinião e de que os alunos que compreendem melhor os conteúdos se destacam, enquanto os que não conseguem acompanhar são caracterizados como imaturos.

Almeida (2002) também diz que cada ser humano possui sua subjetividade e o seu ritmo de aprendizagem, sendo que a prática do professor de fazer comparação em relação a capacidade entre os alunos revela seu despreparo para o exercício docente. Isso porque sua atitude poderá fazer com que seu aluno se sinta fracassado, podendo até gerar uma exclusão escolar.

Sabendo que a aprendizagem se expressa no plano individual, compreendemos que, cada aluno aprende de uma forma e se posiciona de uma maneira singular diante do processo. Entretanto, esse compromisso em relação a realização das atividades, precisa ser também instigado pelo professor, uma vez que há um vínculo de dependência nesse processo de conhecimento. Uma vez que, a aprendizagem se dá nas relações com o outro e

> [...] efetiva-se, portanto, em um processo de interação social que, no caso aqui examinado, se estabelece em grande medida na escola e particularmente na sala de aula. Nesse ambiente, tanto os outros, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens. [...] o professor continua a ter um

papel relevante e ativo no ensino [...] (Cordeiro 2011, p. 75).

Com relação às causas relacionadas às dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, apresentadas pelas pesquisas, duas explicações se destacam: a falta de acompanhamento e a falta de estímulo dos pais. Vale ressaltar que em alguns casos os pais ou responsáveis pela criança até tentam auxiliá-las no processo, mas são impossibilitados por serem analfabetos.

Portanto, não se pode negar a relevância da família neste processo. Para Almeida (2002), o modo como os pais educam os filhos irá influenciar diretamente sua trajetória escolar, pois é na infância que a personalidade das crianças é formada, e características como timidez e medo de situações novas poderão dificultar seu convívio no ambiente escolar. Bispo (2016), narra as entrevistas realizadas com professoras e reforça o pensamento de Almeida (2002):

> A explicação mais corrente é que o meio exerce impacto ou influência sobre as crianças. Fazem parte dessa explicação as perspectivas das famílias dos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino aprendizagem e de seus professores. Portanto, é com reserva que citamos o que temos ouvido em décadas de exercício na docência, a saber, o comentário de alguns docentes em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: "Ele não vai passar, não sabe nada", "Já reprovou dois anos e ainda não aprendeu nada" ou "Toda família [do aluno] é assim, você não vê?" Somos contrários a diagnósticos apressados e preconceituosos desse tipo, bem como de certas profecias e, enquanto docentes, não concordamos que as crianças os ouçam, ou, pior ainda, que fossem diretamente declaradas às próprias crianças. (Bispo, 2016. p.15).

A falta de interesse dos alunos que não conseguem prestar atenção nas aulas, distraindo-se com qualquer coisa sem dificuldades específica de aprendizagem, necessita de olhar apurado para condução do problema. Como afirmam Frota, Et al (2009), é preciso que o professor conheça a realidade que seu aluno vive em casa, para não julgar como preguiçoso e desinteressado um aluno que, na verdade, está apenas com fome. Esse estado faz com que a criança perca a vontade de brincar, explorar e se relacionar com os colegas.

Além disso, é necessário compreender quais sentidos esses alunos dão as atividades e ocupações propostas pela escola, pois, a depender da atribuição de sentido que darão, estabelecerão hierarquias para aquilo que é mais relevante ou interessante para sua constituição.

Não se pode ignorar a responsabilidade que a escola e o professor possuem neste processo, dado que "o professor precisa entender os diversos modos como se processa essa atribuição de sentidos para poder operar sobre ela" (Cordeiro, 2011, p. 78).

Deve-se pontuar ainda, como fator de produção das dificuldades de aprendizagem, a trajetória dos professores malformados. De acordo com Almeida (2002), a prática do professor e da escola, se não for planejada para agir de modo a auxiliar as crianças perante as situações de dificuldades na aprendizagem, poderá acabar por apenas reproduzir esse problema.

A constituição da capacidade cognitiva se efetiva na interação com o outro e seu meio, por

meio da relação da linguagem e pensamento. Portanto, quando se afirma que a dificuldade de aprendizagem é decorrente das funções cerebrais, o professor precisa refletir sobre esse processo, compreendendo até que ponto o comprometimento com a aprendizagem desse aluno é consequência de aspectos ligados a essas funções, ou se é estabelecido por outros aspectos, como nos trazem (Bergonzoni; Belletti, 2006, p. 90):

> Esta insuficiência escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. A dificuldade de aprender pode, entretanto, estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Por fim, Almeida (2002) alega que é da capacidade intelectual da criança que depende a capacidade de conhecer o mundo e os resultados escolares, tal qual é a importância de que seu cérebro esteja intacto.

4. CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

As reflexões aqui apresentadas procuraram responder quais as possíveis causas na dificuldade de aprendizagem e as concepções presentes por trás delas. Consideramos, por meio dos autores apresentados e das pesquisas realizadas pelos mesmos que são várias as causas que interferem na aprendizagem, sejam elas: problemas familiares, ineficácia da prática do professor e de seus dispositivos didáticos e aspectos ligados ao próprio aluno, considerando as relações estabelecidas com alguns condicionantes externos, tais como: condições sociais, alimentação, saúde emocional e intelectual, família e suas relações.

Deste modo, o processo de ensino aprendizagem decorre de fatores que ultrapassam a dimensão do espaço escolar, já que existem situações recorrentes que necessitam de um olhar mais apurado no sentido de se constituir responsabilidade dos agentes do processo educativo, e se faz necessário investigar as causas e compreendê-las, para além de preconcepções existentes, considerando ainda a especificidade individual de cada estudante e com isso, promover diversas possibilidades de aprendizagem, superando os condicionantes, a fim de que o objetivo do trabalho pedagógico se concretize.

Portanto, tendo em vista o exposto, é possível afirmar que para se efetivar a aprendizagem, é necessário o engajamento do professor, a responsabilidade das famílias e a colaboração ativa dos alunos – por meio das interações pessoais no espaço escolar. Ainda assim, é preciso romper com a ideia de que a aprendizagem depende apenas da “boa vontade” (grifo nosso) da criança e entender que para que esta ocorra se faz necessário a interferência do professor como mediador do

conhecimento, colocando sentido naquilo que é planejado para atrair a atenção das crianças.

Foi possível considerar que os processos de ensino e aprendizagem vão além das quatro paredes da sala de aula, sendo necessário que o professor conheça o seu aluno em suas particularidades, bem como a realidade em que vive, para que possa auxiliá-lo em suas dificuldades.

Em contrapartida, no momento de análise, pudemos observar que as pesquisas apresentaram diversas causas para as dificuldades de aprendizagem, posicionando as práticas docentes como uma delas, já que os professores entrevistados delegam exclusivamente as causas de insucesso na aprendizagem apenas à ação de outros professores que não eles mesmos e aos fatores externos à instituição escolar, como a família, a própria criança e as condições econômicas e sociais. Sendo assim, é necessário que os docentes repensem o seu fazer pedagógico, observando se atendem as necessidades dos seus alunos ou se estão além ou aquém de seu desenvolvimento.

Considera-se de fundamental importância que se realize mais estudos a respeito da temática, com vistas a contribuir com professores em formação, com os familiares e com os professores que já estão em sala de aula e que ainda se embasam em perspectivas que culpabilizam apenas os alunos quanto às dificuldades de aprendizagem. Em suma, entende-se que essa temática não está esgotada, o que justifica a nomeação desse tópico como considerações em andamento.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rejane Maria de et al. As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. **Dissertação de mestrado.** Programa de Pós-Graduação UFSC. 132f. Florianópolis SC. 2002.

ALVES, JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONÃ. **As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação PPGEdu.

BERGONZONI, Maria Cristina Stefanini; BELLETTI, Sônia Aparecida CRUZ. **Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. *Rev. Educação*, vol. XXIX, núm. 1, janeiro-abril, 2006, pp. 85-105. PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental | Educação> Acesso em: 20/05/2024

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**? São Paulo, 2016. Tese (Doutorado, Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM… O QUE AS CRIANÇAS FALAM SOBRE ISSO?– UEG/PUC GOIÁS Agência Financiadora: CAPES/PROSUP

Cursos Novos. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <trabalho-gt04-4599.pdf > acesso em: 28. julho 2024.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

FROTA, Mirna Albuquerque et al. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista de APS**, v. 12, n. 3, 2008.

GUISSO, Luciane. Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177600?show=full. Acesso em: 23.nov.2017

GUISSO, Luciane. **Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MOLINA, R. C. M.; Prette Z. A. P. D. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.53-63, jan/jun. 2006.

MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, p. 53-63, 2006.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais**. Penso Editora, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. VYGOTSKY, Lev Semenovich **et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: EDUSP**, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Vigotskii, LS; Luria, AR; Leontiev, AN Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO TDAH EM CRIANÇAS: PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

CHALLENGES IN IDENTIFYING AND DIAGNOSING ADHD IN CHILDREN: ROLE OF SCHOOL AND FAMILY

Lays Botelho Margarejo Ferreira[1]
Katia Vaz Rodrigues[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

O presente artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), destacando os desafios enfrentados no ambiente escolar para sua identificação precoce e o suporte adequado aos alunos diagnosticados. O problema investigado centra-se nas barreiras enfrentadas por professores, famílias e instituições educacionais em reconhecer e atender as necessidades de crianças com TDAH, especialmente em contextos de vulnerabilidade. O objetivo principal foi propor estratégias e ações integradas para superar essas barreiras, considerando a formação docente, o envolvimento das famílias, o uso de materiais didáticos adaptados e a articulação entre as áreas de educação e saúde. A metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica de literatura científica e análise de experiências práticas documentadas em contextos escolares brasileiros. Os resultados evidenciaram a importância da formação continuada de educadores, a criação de políticas públicas que incentivem a contratação de profissionais especializados e o desenvolvimento de grupos de apoio multidisciplinares nas escolas. Além disso, destacou-se a relevância da integração entre saúde e educação para oferecer um suporte mais eficaz às crianças com TDAH. Conclui-se que, com uma abordagem colaborativa e baseada em evidências, é possível superar os desafios enfrentados, promovendo um ambiente escolar inclusivo que favoreça o pleno desenvolvimento das potencialidades de alunos com TDAH.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtornos neurodesenvolvimentais; Identificação precoce.

ABSTRACT

The present article addresses Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), emphasizing the

[1]Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. lays.margarejo@ufms.br
[1]Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. katiavazrodrigues@gmail.com
[2]Professora Doutora. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. fatima.cunha@ufms.br

challenges encountered in the school environment for its early identification and the provision of adequate support to diagnosed students. The investigated problem focuses on the barriers faced by teachers, families, and educational institutions in recognizing and meeting the needs of children with ADHD, particularly in vulnerable contexts. The primary objective was to propose integrated strategies and actions to overcome these barriers, considering teacher training, family involvement, the use of adapted educational materials, and the collaboration between education and health sectors. The methodology was based on a bibliographic review of scientific literature and an analysis of practical experiences documented in Brazilian school contexts. The results highlighted the importance of continuous educator training, the establishment of public policies encouraging the hiring of specialized professionals, and the development of multidisciplinary support groups in schools. Furthermore, the study emphasized the significance of integrating health and education to provide more effective support to children with ADHD. It concludes that, through a collaborative and evidence-based approach, it is possible to overcome the challenges faced, fostering an inclusive school environment that supports the full development of the potential of students with ADHD.

Keywords: School inclusion; Neurodevelopmental disorders; Early identification.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurodesenvolvimental que pode afetar pessoas de diversas idades, desde bebês à adultos, com maior número de casos em crianças e adolescentes em várias partes do mundo, se caracterizando por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem impactar negativamente o desempenho acadêmico, o comportamento social e a qualidade de vida dos indivíduos acometidos (VIANA et al., 2024). Embora o TDAH seja amplamente estudado, seu diagnóstico em crianças ainda representa um desafio significativo, uma vez que os sintomas frequentemente se sobrepõem a comportamentos típicos da infância e podem ser confundidos com outras condições psicológicas e comportamentais, dificultando uma identificação precisa.

No ambiente escolar, o TDAH pode se manifestar de diversas maneiras, afetando o desempenho escolar e as relações interpessoais das crianças diagnosticadas. Contudo, o processo de identificação e diagnóstico do transtorno é bastante complexo e exige colaboração interdisciplinar que envolve tanto a escola quanto a família. Enquanto os professores estão em posição de observar comportamentos em contextos de interação e aprendizado, as famílias vivenciam de forma mais intensa as manifestações do TDAH em casa (GRANJEAO, 2023; RINALDI e CANTERO, 2024). Assim, ambos os contextos exercem um papel fundamental na observação inicial de comportamentos atípicos e no posterior encaminhamento para avaliação diagnóstica por um profissional da saúde.

Diante dessa complexidade, é comum que as famílias enfrentem dificuldades para reconhecer os sintomas do TDAH, seja por desconhecimento ou pelo estigma social associado ao transtorno, o

que pode retardar o diagnóstico e, consequentemente, o início de intervenções adequadas. No ambiente escolar, por outro lado, o número elevado de alunos por turma e a falta de capacitação específica dos professores para lidar com transtornos neurodesenvolvimentais tornam o processo de identificação ainda mais desafiador, prejudicando a triagem e o acompanhamento individualizado (MOURA et al., 2019).

Este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios enfrentados tanto pelas famílias quanto pela escola na identificação e no diagnóstico do TDAH em crianças. Através de uma análise crítica da literatura e de estudos de caso, pretende-se compreender as barreiras e propor estratégias que promovam uma identificação precoce e eficaz do transtorno, visando um melhor suporte ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional das crianças diagnosticadas com TDAH.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Caracterização do TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurodesenvolvimental caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais frequentemente interferem na funcionalidade e adaptação social, acadêmica e emocional da criança (VIANA et al., 2024). O TDAH é classificado em três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e combinado, dependendo dos sintomas predominantes (FIGURA 01), além disso, as manifestações do TDAH podem variar em intensidade, o que dificulta seu diagnóstico e identificação precoce (RINALDI e CANTERO, 2024). Em alguns casos, a desatenção pode se manifestar como distração frequente e esquecimento, enquanto a impulsividade pode resultar em comportamentos precipitados e problemas de autorregulação. Estudos demonstram que o TDAH tem uma base genética e neurológica significativa, afetando áreas do cérebro relacionadas ao controle executivo e à regulação de impulsos (SILVA, 202).



FIGURA 01: Os três tipos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): 1) Tipo predominantemente desatento, caracterizado pela dificuldade em focar e organizar tarefas; 2) Tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, marcado por comportamentos excessivamente agitados e impulsivos; 3) Tipo combinado, em que há a presença de características dos dois tipos anteriores. Cada tipo exige abordagens e intervenções específicas no contexto educacional.

Fonte: Bridge Aprendizado para a Vida, 2023.

Apesar do avanço nas pesquisas, o TDAH ainda apresenta desafios para a comunidade acadêmica e clínica no que diz respeito à sua identificação precisa, uma vez que seus sintomas podem se sobrepor a outros transtornos, como a ansiedade e a depressão, e serem confundidos com comportamentos típicos da infância (SILVA, 202; RINALDI e CANTERO, 2024). Essa complexidade reflete a necessidade de métodos diagnósticos rigorosos que considerem a avaliação multidisciplinar e o acompanhamento longitudinal para evitar diagnósticos equivocados e intervenções ineficazes.

2.2 Impactos do TDAH na Infância e na Adolescência

O TDAH tem implicações significativas para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Estudos revelam que crianças com TDAH apresentam, em média, um desempenho acadêmico inferior em comparação aos seus pares, devido à dificuldade em manter a atenção, seguir instruções e completar tarefas (ANTOSZCZYSZEN, 2016; MOURA et al., 2019). Esses fatores prejudicam a aprendizagem e geram lacunas no conhecimento, o que se reflete em menor desempenho em avaliações escolares e uma progressão acadêmica comprometida. Adicionalmente, o TDAH afeta a capacidade de socialização das crianças, que frequentemente

enfrentam dificuldades em estabelecer e manter amizades, devido a comportamentos impulsivos e dificuldade em controlar reações emocionais (MACHADO, 2024). Isso pode resultar em isolamento social, baixa autoestima e aumento da vulnerabilidade a transtornos emocionais na adolescência e idade adulta.

Além do impacto acadêmico e social, o TDAH está associado a uma maior incidência de problemas comportamentais e emocionais. Crianças e adolescentes com o transtorno apresentam maiores índices de transtornos de ansiedade, depressão e comportamento opositor. Essa comorbidade agrava os desafios de adaptação social e acadêmica, pois intensifica a necessidade de intervenções multifacetadas, que abordem tanto os aspectos comportamentais quanto emocionais. O impacto negativo do TDAH na vida acadêmica e social justifica a importância de estratégias de intervenção precoce e suporte contínuo para minimizar as consequências de longo prazo e promover um desenvolvimento mais equilibrado (COSTA et al., 2022; KRAJEWSKI et al., 2023).

2.3 Importância do Diagnóstico Precoce

A identificação precoce do TDAH é essencial para minimizar os efeitos do transtorno ao longo do desenvolvimento da criança e possibilitar intervenções mais eficazes. Pesquisas indicam que o diagnóstico precoce permite um melhor planejamento pedagógico e psicológico, adaptando o ambiente escolar às necessidades específicas da criança. Além disso, quanto mais cedo o transtorno é identificado, maior a possibilidade de implementar estratégias de controle de impulsos, autorregulação e adaptação social, reduzindo os impactos negativos do TDAH no ambiente escolar e nas relações sociais (ALMEIDA 2023).

No entanto, a identificação precoce depende de uma observação criteriosa de comportamentos atípicos, o que requer uma colaboração entre pais, professores e profissionais da saúde. Estudos revelam que professores estão em uma posição privilegiada para observar comportamentos recorrentes que sinalizam o TDAH, visto que o contexto escolar exige concentração e autorregulação (GRANJEAO, 2023; MACHADO, 2024). Em conjunto com as famílias, a escola pode desempenhar um papel vital no processo de triagem inicial, auxiliando no encaminhamento para uma avaliação mais aprofundada e um diagnóstico adequado.

2.4 Papel da Escola e da Família

Tanto a escola quanto a família possuem um papel central no processo de identificação e apoio às crianças com TDAH. As famílias, por conviverem diariamente com a criança,

possuem uma visão detalhada dos comportamentos e reações emocionais dela, mas frequentemente enfrentam dificuldades para distinguir entre comportamentos típicos da infância e sintomas do transtorno. Além disso, o estigma associado ao TDAH e a resistência ao diagnóstico dificultam que alguns pais busquem ajuda especializada, comprometendo a identificação precoce (RINALDI e CANTERO 2024).

Por outro lado, o ambiente escolar oferece um espaço em que a criança interage com seus pares e lida com exigências cognitivas que evidenciam características do TDAH, como a dificuldade em manter o foco e concluir tarefas (FIGURA 02).



FIGURA 02: Exemplo de comportamento típico de crianças com TDAH em sala de aula: dificuldade em manter a atenção nas atividades propostas. A observação criteriosa por parte dos educadores é fundamental para identificar sinais e encaminhar para avaliação especializada.

Fonte: Freepik / photoroyalty, 2024.

Professores têm o potencial de identificar sinais do transtorno, mas estudos mostram que muitos não possuem a formação adequada para reconhecer sintomas e realizar encaminhamentos apropriados (LOPES, 2018; MOURA 2019). A cooperação entre escola e família, portanto, é essencial para uma identificação precisa e o desenvolvimento de estratégias que auxiliem no suporte ao desenvolvimento da criança, minimizando o impacto do TDAH em suas atividades cotidianas.

3 DAS BARREIRAS AO DIAGNÓSTICO

3.1 Barreiras no Ambiente Familiar

Desafios dos Pais na Identificação de Comportamentos Atípicos

A família desempenha um papel fundamental no processo de identificação precoce do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), já que é no ambiente doméstico que a criança passa boa parte do seu tempo e onde suas características comportamentais e emocionais se manifestam com maior frequência. No entanto, uma série de barreiras pode dificultar que os familiares reconheçam os sinais do TDAH, atrasando o diagnóstico e, consequentemente, a possibilidade de intervenções eficazes. Entre os principais desafios enfrentados estão a dificuldade em diferenciar comportamentos característicos do desenvolvimento infantil daqueles que indicam o transtorno, o estigma social em torno do TDAH e a sobrecarga emocional e financeira associada ao diagnóstico (SILVA et al., 2020).

Primeiramente, muitos pais e familiares possuem um conhecimento limitado sobre o TDAH e seus sintomas específicos. Esse desconhecimento dificulta a identificação dos sinais iniciais, pois sintomas como distração, impulsividade e hiperatividade podem ser facilmente confundidos com comportamentos comuns em crianças pequenas. Além disso, os sintomas do TDAH variam de acordo com o tipo e a intensidade, o que também contribui para a confusão. Por exemplo, o TDAH de tipo desatento, que se manifesta mais na forma de desatenção e esquecimento do que em hiperatividade, pode ser menos perceptível no ambiente familiar. Assim, muitos familiares acabam atribuindo esses comportamentos a características da personalidade ou ao “estilo” da criança, minimizando o impacto do transtorno (RINALDI E CANTERO, 2024).

Resistência ao Diagnóstico Devido ao Estigma Associado ao TDAH

Outro desafio significativo é o estigma social em torno do TDAH. Em muitas culturas e contextos familiares, o diagnóstico de TDAH carrega consigo ideias preconceituosas, sendo frequentemente associado a características de “indisciplina”, “má educação” ou “preguiça”. Esse estigma gera uma resistência ao diagnóstico dentro do próprio ambiente familiar, pois muitos pais temem a rotulagem negativa e os potenciais impactos sociais de um diagnóstico de transtorno neurodesenvolvimental(LOPES, 2018; MACHADO, 2024).

Essa resistência é particularmente evidente em contextos onde há uma baixa disseminação de informações sobre o TDAH e onde o acesso ao suporte profissional é restrito. Esse preconceito e medo de estigmatização são barreiras que resultam no atraso da busca por

atendimento especializado, retardando o diagnóstico e dificultando as intervenções (ALMEIDA et al., 2023; MACHADO, 2024).

Desafios na Busca por Apoio e Orientação Adequados

O diagnóstico e o acompanhamento de uma criança com TDAH podem representar uma sobrecarga tanto emocional quanto financeira para a família. Consultas médicas e psicológicas, exames, medicação e um acompanhamento contínuo com especialistas são exigências comuns para a condução de um tratamento adequado. Em contextos de vulnerabilidade econômica (FIGURA 03), esses custos financeiros tornam o acesso a uma avaliação precisa e ao acompanhamento adequado extremamente desafiador (ALMEIDA et al., 2023).



FIGURA 03: Criança em situação de vulnerabilidade econômica e social com indícios de TDAH: a falta de acesso a recursos financeiros dificulta o diagnóstico precoce e o tratamento adequado. A ausência de consultas com médicos especializados e exames necessários cria uma barreira significativa para o apoio necessário, agravando os desafios no ambiente escolar e social.

Fonte: Freepik / photoroyalty, 2024.

Além do aspecto financeiro, há também o impacto emocional: o suporte e atenção demandados por uma criança com TDAH podem gerar sentimentos de exaustão e frustração entre os familiares, especialmente quando não há uma rede de apoio adequada. A ausência desse suporte social e financeiro contribui para que muitos pais desistam ou adiem a busca por ajuda, impactando o desenvolvimento educacional e social da criança com TDAH.

3.2 Barreiras no Ambiente Escolar

Desafios Docente na Identificação de Sintomas de TDAH

Reconhecer os sinais do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) dentro das escolas é um desafio que impacta diretamente o futuro dos alunos. Os professores, que passam boa parte do dia com as crianças e adolescentes, estão em uma posição estratégica para identificar comportamentos que possam indicar o transtorno. No entanto, muitos ainda não possuem formação específica para compreender como o TDAH se manifesta no cotidiano escolar (LOPES, 2018). Isso pode levar a interpretações equivocadas, como atribuir distração, inquietação ou impulsividade à indisciplina ou à falta de interesse, o que atrasa a busca por ajuda especializada.

Capacitar os professores é essencial para mudar essa realidade. Estudos mostram que a formação continuada, voltada para o reconhecimento e manejo de transtornos neurodesenvolvimentais, contribui significativamente para que os educadores desenvolvam um olhar mais atento e sensível (MOURA et al., 2019). Com isso, os professores não só auxiliam na identificação precoce do TDAH, mas também criam um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento dos alunos. A formação docente não é apenas um recurso técnico; é também uma forma de cuidado e compromisso com o potencial de cada criança.

Dificuldades em Acompanhar Individualmente os Alunos devido ao Grande Número de Estudantes por Turma

Outro obstáculo significativo para a identificação e acompanhamento adequado de crianças com TDAH no ambiente escolar é o elevado número de alunos por turma, que limita a capacidade dos professores de oferecer uma atenção individualizada. Em salas de aula com alta densidade de alunos, a personalização do ensino e o monitoramento de comportamentos individuais se tornam inviáveis, levando a uma padronização das abordagens pedagógicas e à negligência de necessidades específicas (COSTA et al., 2022). A sobrecarga do professor, que precisa administrar o aprendizado coletivo e lidar com diversas demandas comportamentais, torna difícil que ele consiga observar e analisar de forma sistemática o comportamento de cada aluno.

Estudos sugerem que a superlotação das salas de aula impacta diretamente na qualidade do ensino e na capacidade de identificar alunos que apresentem características diferenciadas,

como o TDAH (COSTA et al., 2022). Como resultado, esses alunos muitas vezes passam despercebidos ou são interpretados de maneira inadequada, o que compromete a possibilidade de uma intervenção precoce e o suporte adequado à sua aprendizagem.

Preconceitos ou Interpretações Equivocadas dos Comportamentos de Crianças com TDAH

O preconceito e as interpretações equivocadas sobre o TDAH ainda são comuns no ambiente escolar, contribuindo para o estigma e dificultando o acesso ao diagnóstico e ao suporte adequado. Muitos professores e outros profissionais da educação associam o TDAH a ideias de indisciplina, má criação ou falta de interesse, o que pode levar ao reforço de práticas punitivas e à estigmatização do aluno (MACHADO, 2024). A falta de conhecimento sobre o transtorno leva à adoção de uma abordagem disciplinar que se foca em modificar comportamentos sem considerar as causas subjacentes, como impulsividade e dificuldades de autorregulação.

Esses preconceitos e interpretações equivocadas dificultam a criação de um ambiente acolhedor e adaptado para alunos com TDAH, que podem ser vistos como “problemáticos” ou “desmotivados”, em vez de crianças que necessitam de estratégias pedagógicas e acompanhamento diferenciados. Para combater essa situação, é necessário promover campanhas educativas e formativas sobre o TDAH dentro das escolas, esclarecendo as características do transtorno e sensibilizando os profissionais da educação para a importância de uma abordagem inclusiva e empática.

Desafios dentro do Sistema Educaciona

No âmbito sistêmico, a falta de políticas públicas específicas para o diagnóstico e o suporte a crianças com TDAH constitui uma barreira central para a identificação e intervenção precoces. O sistema educacional, muitas vezes, carece de diretrizes que orientem procedimentos de triagem e práticas pedagógicas voltadas para alunos com necessidades especiais, o que resulta em uma abordagem fragmentada e ineficaz (NEUENSCHWANDER et al., 2024). Embora a legislação educacional brasileira tenha avançado na promoção da inclusão, ainda há lacunas significativas na implementação de políticas que contemplem o TDAH como um transtorno que requer adaptações pedagógicas e acompanhamento diferenciado.

A ausência de políticas direcionadas à identificação e ao suporte para crianças com TDAH reflete-se no baixo investimento em programas de capacitação docente, na inexistência de processos padronizados de triagem e no reduzido suporte psicopedagógico em escolas

públicas. Dessa forma, o sistema educacional se torna menos capaz de atender às demandas dos alunos com TDAH, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e emocional dessas crianças e aumentando a evasão escolar. Para reverter esse cenário, é essencial que o poder público desenvolva e implemente políticas que promovam uma abordagem integrada ao TDAH nas escolas, estabelecendo protocolos de intervenção e reforçando a inclusão de serviços de apoio psicológico e pedagógico (GRANJEAO et al., 2023).

Limitações no Acesso a Profissionais Especializados

As limitações no acesso a profissionais especializados, como psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos, representam outro grande desafio para o diagnóstico e suporte de crianças com TDAH, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. A disparidade na distribuição de recursos e a carência de profissionais especializados nas redes públicas de ensino dificultam o encaminhamento para uma avaliação adequada e o acompanhamento terapêutico necessário (EFFGEM et al., 2017). Em regiões com menos recursos, muitas crianças com TDAH permanecem sem diagnóstico e sem suporte, o que agrava os desafios acadêmicos e comportamentais e reduz as chances de um desenvolvimento saudável e equilibrado.

A literatura aponta que, sem o acesso a profissionais especializados, as crianças diagnosticadas com TDAH ficam desamparadas e dependentes apenas das intervenções realizadas pela escola e pela família, que muitas vezes não possuem as ferramentas e o conhecimento necessário para lidar com o transtorno (EFFGEM et al., 2017). Esse cenário demonstra a urgência de políticas de distribuição equitativa de recursos e de incentivo à presença de profissionais qualificados em áreas de maior vulnerabilidade. O desenvolvimento de programas que promovam parcerias entre a rede de saúde e as escolas também se mostra essencial, ampliando a oferta de serviços especializados e possibilitando um acompanhamento mais próximo e efetivo das crianças com TDAH.

4 ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A IDENTIFICAÇÃO E SUPORTE A CRIANÇAS COM TDAH

4.1 Capacitação de Educadores

A identificação precoce e o suporte adequado às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exigem uma abordagem integrada e multissetorial. Essa estratégia deve considerar desde a capacitação de professores até a implementação de políticas públicas voltadas para o apoio às escolas, famílias e crianças diagnosticadas (NAVARRO e SALIMO, 2024).

Investir na formação continuada de educadores é um dos pilares para melhorar o reconhecimento dos sinais de TDAH (FIGURA 04). Programas de capacitação podem incluir workshops, palestras e cursos voltados para o entendimento das características do transtorno, suas diferentes manifestações e as estratégias de manejo no ambiente escolar. Esses programas devem fornecer ferramentas práticas que auxiliem os professores a diferenciar comportamentos típicos do desenvolvimento infantil daqueles que podem indicar o TDAH (KRAJEWSKI et al., 2023).



FIGURA 04: Professora orientando um aluno com dificuldades. A formação docente adequada é essencial para que os educadores possam identificar os sinais do TDAH e orientar os pais a buscar o diagnóstico e o apoio especializado, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz.

Fonte: Freepik / photoroyalty, 2024.

Além disso, a formação deve enfatizar a importância da observação criteriosa e do registro de comportamentos em diferentes contextos escolares, como sala de aula e atividades recreativas. Ao estarem melhor preparados, os educadores podem atuar como pontes entre a escola e os profissionais de saúde, encaminhando os casos suspeitos para avaliação especializada de maneira mais ágil e eficiente.

4.2 Estabelecimento de Protocolos de Comunicação

A comunicação efetiva entre a escola e a família é essencial para garantir um acompanhamento adequado das crianças com TDAH. É importante estabelecer protocolos claros que orientem como as informações sobre o comportamento e desempenho da criança

serão compartilhadas. Ferramentas como diários de classe, reuniões regulares e relatórios descritivos podem facilitar o alinhamento entre as observações dos professores e as preocupações dos pais (ANTOSZCZYSZEN, 2016; NAVARRO e SALIMO, 2024).

Além disso, criar canais de diálogo abertos e transparentes contribui para reduzir o estigma em torno do diagnóstico, promovendo um ambiente de confiança entre escola e família. Isso é especialmente importante para fortalecer a parceria no planejamento de estratégias de intervenção e suporte, tanto no contexto escolar quanto no ambiente doméstico.

4.3 Apoio Psicopedagógico e Psicológico

Atender às necessidades de alunos com TDAH exige sensibilidade e criatividade. Uma das formas de fazer isso é criando materiais didáticos adaptados que realmente façam sentido para essas crianças. Imagine recursos como vídeos curtos e interativos, atividades práticas ou até mesmo tecnologias que tornem o aprendizado mais interessante e envolvente. São ferramentas que não apenas facilitam o aprendizado, mas também mostram que cada aluno tem o direito de se sentir incluído e valorizado.

Nesse cenário, os psicopedagogos e psicólogos escolares têm um papel fundamental. Eles ajudam a construir pontes, tanto no aprendizado quanto no apoio emocional. Enquanto os professores contam com eles para planejar aulas mais acessíveis, as crianças encontram suporte para enfrentar os desafios do dia a dia, com estratégias que respeitam quem elas são. E as famílias? Elas deixam de se sentir sozinhas nessa jornada, ganhando orientação e apoio para ajudar seus filhos a trilhar caminhos mais tranquilos (MOURA et al., 2019; PAES et al., 2022).

Mas para tudo isso dar certo, precisamos olhar para a base: pesquisa e colaboração. Estimular estudos que revelem o impacto do TDAH e encontrar soluções que façam sentido para as escolas e comunidades é indispensável. Quando escolas, universidades, famílias e profissionais de saúde trabalham juntos, as mudanças acontecem de verdade.

O mais importante de tudo é lembrar que estamos falando de crianças que, como qualquer outra, têm sonhos e um potencial enorme a ser explorado. Com as ferramentas certas, o apoio necessário e uma dose de empatia, podemos transformar desafios em oportunidades, garantindo que cada aluno encontre seu espaço em um ambiente escolar que o acolha e valorize.

4.4 Implementação de Políticas Públicas

A superação das barreiras institucionais que dificultam a identificação e o suporte a crianças com TDAH, especialmente em escolas públicas, depende de políticas públicas específicas e bem estruturadas. Essas políticas devem estabelecer diretrizes claras para a triagem, diagnóstico e acompanhamento de alunos com transtornos neurodesenvolvimentais,

criando condições que assegurem o acesso a serviços educacionais e de saúde integrados e eficazes (COSTA et al., 2015).

Uma das ações fundamentais é incentivar a contratação de profissionais especializados, como psicopedagogos e psicólogos, que podem colaborar diretamente no acompanhamento individualizado das crianças. Além disso, programas de formação continuada para educadores são essenciais para transformar as escolas em espaços mais acolhedores e inclusivos. Por meio desses programas, professores recebem ferramentas práticas e baseadas em evidências para reconhecer sinais de TDAH e adotar estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado e a convivência (LOPES, 2018).

Outra iniciativa importante é a criação de grupos de apoio multidisciplinares nas escolas, compostos por psicólogos, pedagogos e professores, que atuem no suporte contínuo aos alunos com o transtorno. Esses grupos desempenham um papel estratégico, tanto na orientação aos docentes quanto na interação com as famílias, promovendo um ambiente de colaboração e acolhimento (FIGURA 05).



FIGURA 05: Ação de formação continuada e atividafedes em alusão ao Dia Mundial do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), promovida pela Secretaria de Estado de Educação (SED), com o objetivo de conscientizar e capacitar os educadores da Rede Estadual de Ensino (REE) sobre a identificação e manejo do TDAH nas escolas.

Fonte: Freepik / photoroyalty, 2024.

Além disso, a oferta de materiais didáticos adaptados e o financiamento de recursos terapêuticos podem ter um impacto significativo no aprendizado e na inclusão de crianças com

TDAH. A articulação entre as áreas de educação e saúde é indispensável para garantir que os serviços oferecidos sejam complementares e integrem-se harmoniosamente no cotidiano das crianças, assegurando um desenvolvimento pleno tanto no âmbito escolar quanto no social (COSTA et al., 2015; CARVALHO, 2024).

Essas medidas concretas não apenas ajudam a enfrentar os desafios apresentados, mas também reafirmam o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, onde cada aluno tenha a oportunidade de explorar seu potencial em um ambiente de respeito e apoio mútuo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) representa um desafio significativo, não apenas para as crianças e adolescentes diagnosticados, mas também para suas famílias, escolas e profissionais da saúde. Este artigo destacou a complexidade do transtorno, evidenciando sua influência nas dimensões social, educacional e emocional, bem como a importância de um diagnóstico precoce e estratégias adequadas de manejo.

Entretanto, o processo de identificação e intervenção no TDAH ainda enfrenta barreiras substanciais, muitas vezes enraizadas no ambiente familiar e escolar. A desinformação, o estigma e a falta de recursos capacitados dificultam o acesso ao diagnóstico e ao suporte necessário, agravando os impactos negativos do transtorno na vida dos indivíduos.

Portanto, ressalta-se a urgência de iniciativas integradas que promovam a conscientização sobre o TDAH, ampliem o acesso a serviços especializados e fortaleçam o papel da escola e da família como agentes ativos no processo de inclusão e apoio. O enfrentamento dessas barreiras é fundamental para garantir que crianças e adolescentes com TDAH possam desenvolver todo o seu potencial e participar plenamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. V. Q.; MUNIZ, R. B.; MOURA, L. E. G. **Fatores de risco ambientais para o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Revista de Medicina, São Paulo, Brasil, v. 102, n. 4, p. e-166097, 2023. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v102i4e-166097.

ANTOSZCZYSZEN, S. **O Que Pensam Os Professores E Profissionais Da Equipe De Avaliação Sobre O Diagnóstico E As Práticas De Alfabetização De Crianças Com TDAH.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati - PR.

BRIDGE – Aprendizado para a Vida. **3 tipos de TDAH.** Disponível em: <https://bridgeaprendizadoparavida.com.br/neuropsicopedagogia/3-tipos-de-tdah/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CARVALHO, R. G. P. **Um Príncipe Com Tdah: Socializando O Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade No Ensino De Ciências.** 2024. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Tecnologias) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vila Velha-ES.

COSTA, C. R.; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JÚNIOR, M. O. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 1, p. 111–126, jan. 2015.

COSTA, K. G. da; DIAS, M. E. C. .; SANTOS, P. B. **Educational technologies and tools: use of digital games with students diagnosed with ADHD – literature review.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e298111335438, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35438.

EFFGEM, V. et al . **A visão de profissionais de saúde acerca do TDAH - processo diagnóstico e práticas de tratamento.** Construção psicopedagógica, São Paulo , v. 25, n. 26, p. 34-45, 2017 .

FREEPIK. Imagens criadas por IA de fundo para 2024. Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/2024>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GRANJEAO, R. S. A.; MOREIRA JUNIOR, J. R.; SOUZA, A. L. **O Papel Dos Professores No Diagnóstico Do TDAH: Desafios Para Gestão Pública Da Educação.** Revista Científica Acertte - ISSN 2763-8928, [S. l.], v. 3, n. 9, p. e39151, 2023. DOI: 10.47820/acertte.v3i9.151.

MACHADO, K. L. B**. Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade: A Inclusão Das Crianças Com TDAH No Ambiente Escolar.** Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 20, 2024. DOI: 10.36692/V16N1-115R.

KRAJEWSKI, E.; BERNARDES, J. W.; ANDRETTA, I.; MARIN, A. H. **Material psicoeducativo sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: Avaliação docente.** Revista da SPAGESP, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 113–127, 2023.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos-SP.

MOURA, L. T.; SILVA, K. P. M.; SILVA, K. P. M. **Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 22, p. e611, 7 abr. 2019.

NAVARRO, R. M.; SALIMO, Z. M. **Avaliação Neuropsicológica Do Transtorno Do Déficit De Atenção/ Hiperatividade.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 3452–3499, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15245.

NEUENSCHWANDER, A. C. et al. **Elaboração e execução do projeto de extensão com professores do ensino infantil da rede pública sobre Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: relato de experiência extensionista.**

Brazilian Journal of Health Review, [S. l.], v. 7, n. 4, p. e70974 , 2024. DOI: 10.34119/bjhrv7n4-010.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. **A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 114, p. 254–273, jan. 2022.

RINALDI, L. M.; CANTERO, A. M. M. **A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** ALTUS CIÊNCIA, v. 22 n. 22. 2024.

SILVA, M. L. V. et al. **Mental health approaches in people with attention-deficit hyperactivity disorder: an integrative review.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e628985933, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5933.

VIANA , E. F. et al. **Transtorno do espectro autista: uma análise sobre a sua relação familiar com o TDAH.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences , [S. l.], v. 6, n. 7, p. 1579–1595, 2024. DOI: 10.36557/2674-8169.2024v6n7p1579-1595.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: URDIDURAS, SABERES E PRÁTICAS LATENTES

ART AND INCLUSIVE EDUCATION: WEAVINGS, KNOWLEDGE, AND LATENT PRACTICES

Lenise Magalhães Chaves[1]
Ana Lúcia Gomes da Silva[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como o uso dos materiais expressivos nas artes visuais, tais como desenho, pintura, colagem, escultura, instalações, vídeos, fotografias e histórias em quadrinhos, podem auxiliar o desenvolvimento do ser criativo e contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento no contexto educacional inclusivo, além de analisar a importância do ensino das artes no reconhecimento de seu valor como espaço interno para a construção da autonomia e sensibilização, sendo um meio pertinente e uma possibilidade real de criar, experimentar, conhecer, aprender e ensinar em suas diferentes expressões artísticas. A pesquisa fundamenta-se no estudo da teoria já publicada, dentre as principais referências, as quais foram escolhidas por afinidade e reconhecimento da relevância e possíveis transformações no ensino da arte estão; Barbosa (1998), Ostteto (2010), Ostrower (1986) e Vigotsky (1999, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacional (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2016). O estudo possibilitou considerações sobre a arte e sua relevância no desenvolvimento emocional, social e cultural do indivíduo desde a infância, o entendimento da maneira que a arte e suas diversas linguagens artísticas podem intervir no estudo de outras aéreas do conhecimento, podem facilitar processos inclusivos e o reconhecimento de que mesmo com a legislação, a arte ainda não ocupa um lugar efetivo e valorizado no espaço escolar.

Palavras-chave: Arte, educação inclusiva, aprendizagem, criatividade.

[1] Pós graduação em arteterapia (ICETV), Especialista em Ensino na Educação Especial (UFJF), Especialista em Educação e Direitos Humanos (UFU), Graduação em Pedagogia (Ufla), Graduação em Educação Especial (UNIASSELVI), Graduada em Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras e Literaturas Brasileira e Surda. E-mail: lenisemagalhaes8@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.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how the use of expressive materials in visual arts, such as drawing, painting, collage, sculpture, installations, videos, photographs and comics can aid the development of creativity and contribute to the learning and development process in an inclusive educational context. Additionally, it sought to analyze the importance of teaching arts in recognizing its value as an internal space for building autonomy and awareness, being a relevant means and a real possibility for creating, experimenting, knowing, learning, and teaching in its different artistic expressions. The research is based on the study of published theories, among the main references which were chosen for their affinity and recognition of the relevance and possible transformations in the teaching of art, such as; Barbosa (1998), Ostetto (2010), Ostrower (1986), and Vygotsky (1999, 2017), the National Curriculum Parameters (1997), and the National Common Curricular Base (2016). The study allowed for considerations about art and its relevance in the emotional, social, and cultural development of individuals from childhood, the understanding of how art and its various artistic languages can intervene in the study of other areas of knowledge, facilitate inclusive processes, and recognize that even with legislation, art still does not occupy an effective and valued place in the school space.

Keywords: Art, inclusive education, learning, creativity.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo surgiu do desejo, do encantamento, da busca pela compreensão do modo como as crianças vão se constituindo, vão sendo grafadas pelas palavras, pelos gestos, pelas cores e pelas formas. A arte oferece um suporte valioso para os alunos com necessidades educacionais especiais ao evidenciar suas demandas e desafios. Ela contribui para um ambiente harmonioso que favorece o autoconhecimento, eleva a autoestima, melhora a percepção de mundo, fortalece as relações sociais, ao mesmo tempo que proporciona uma reflexão sobre o entorno.

Ao propor o uso da arte como uma forma de multiculturalidade e interdisciplinaridade, o artigo busca apresentar um estudo teórico acerca da questão. A multiculturalidade remete à relação de pessoas e culturas diferentes, ocasionando um enriquecimento pessoal sem que nenhuma cultura queira prevalecer sobre a outra, originando tolerância e conhecimento. Já a interdisciplinaridade, entendida como uma forma de conectar uma disciplina a outra, deve acontecer ainda na educação infantil, para que ao longo da vida escolar, essa associação aconteça de forma natural e eficiente.

As artes visuais podem ser entendidas como a expressão do pensamento através do uso de diferentes tipos de materiais e também expressa emoções, vontades, cultura, história, o meio e a identidade a qual pertence. O aprendizado da arte não compreende somente produções artísticas, mas também aquisição do significado do fazer, incentivando o desenvolvimento da percepção estética, quando relaciona o objeto criado ao seu sentido cultural, histórico e como parte dos vínculos sociais. Conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) “o fazer artístico deve ir além da diversão e relaxamento, ele deve oferecer ao aluno ferramentas para conhecimento de si e do mundo

e também como ferramenta interdisciplinar" (BRASIL, 1997, p. 32).

O mundo está sempre passando por transformações culturais, políticas, tecnológicas, sociais e estéticas que são consequências de longos processos de alternâncias de comportamentos, formas de agir, de pensar, hábitos que precisam ser compreendidos além de questões objetivas ou lógicas e também de aspectos impalpáveis e sensíveis na maneira como se percebe e entende o mundo.

Em relação à organização do artigo, inicialmente, discute-se o estudo da arte como um instrumento de aprendizagem, destacando o seu desenvolvimento gradual no contexto educacional e sua luta contínua para obter reconhecimento institucional. À medida que a criança assegurou sua posição na sociedade como sujeito participante e ativo na construção do próprio conhecimento, as diversas linguagens das artes visuais se tornaram foco de estudo para muitos teóricos.

Posteriormente, apresenta-se uma análise da história do ensino da arte no Brasil, das legislações que buscam compreendê-la como ciência, como uma importante ferramenta de aprendizagem, na busca de uma escola verdadeiramente inclusiva, com o objetivo de promover equidade no contexto escolar, abordando a teoria da relação da arte e do desenvolvimento infantil pautada no estudo de Vigotsky (1999, 2003) e, finalmente, a análise e algumas considerações finais sobre a pesquisa.

2 OS CAMINHOS E PROCEDIMENTOS PERCORRIDOS NA ELABORAÇÃO DA PESQUISA

Para Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica é uma busca por informações ou uma escolha de documentos que adequam ou se correlacionam à problemática da pesquisa, tem como característica se desenvolver através de livros, artigos, periódicos, de fontes seguras e condizentes já elaboradas sobre o assunto aqui tratado.

Para alcançar a dimensão da problemática, primeiramente são abordadas algumas questões que orientam este estudo como: A educação estética pode aumentar as possibilidades expressivas? A arte na educação inclusiva é um momento de isolamento, ou uma possibilidade de aumentar as vivências e a cultura das crianças? A arte tem a mesma relevância que as outras matérias no currículo escolar? Para "desenhar" a pesquisa e fazer uma reflexão sobre o problema apontado, há um diálogo com autores em busca do aprofundamento da temática.

Em um segundo momento, há um enfoque da arte em seu contexto curricular, explicitando as normas e exigências da temática. Além disso, tem-se uma discussão sobre a multiculturalização e a interdisciplinaridade no ensino da arte e sua importância na (des)construção de conceitos e pré-conceitos. Aborda-se a fundamentação teórica do estudo,

sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e os apontamentos das legislações vigentes em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e ao ensino da arte. Por fim, tem-se a flexibilidade e a dificuldade da relação entre teoria e pratica do ensino da arte, tanto na maneira como as crianças elaboram suas formas de expressão, quanto ao que se refere as práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

Para Ostrower (1987), a arte na escola pode destituir barreiras para a aprendizagem na educação inclusiva, quando aponta que, o conhecimento da arte abre esperança para que o aluno tenha uma compreensão do mundo, onde ele percebe ser possível modificar sempre a existência, que se pode mudar as referências, ser flexível, que a criação e a aceitação são indissociáveis e a transigência é condição fundamental para o aprendizado.

Ao construir a pesquisa sobre a arte, suas linguagens e sua importância para uma educação verdadeiramente inclusiva, são destacadas diversas questões históricas e contemporâneas, demonstrando a importância da educação estética e sua contribuição para o desenvolvimento do olhar sensível e crítico da criança. Desta maneira, há necessidade de trabalhar com os documentos oficiais referentes ao ensino da arte (BNCC e PNC), para entender e analisar o que os processos de pesquisas utilizados nestes documentos revelam sobre o desenvolvimento da aprendizagem e como ela pode se relacionar com a educação inclusiva.

Segundo Campioni e Paini (2016), deve- se reconhecer a necessidade de trabalhar a arte na educação inclusiva, pois ela proporciona um ambiente agradável, interessante, prazeroso para o aprendizado, introduz situações que estimulam o interesse para aquisição do conhecimento e estabelece um vínculo entre a sensibilidade e a criatividade, facilitando a socialização e resgatando a autoestima. Assim se faz necessário considerar fundamental, quase uma necessidade vital, o contato, a vivência e a experiência com a arte para o desenvolvimento e para a vida dos educandos.

A terceira parte do artigo faz uma associação das elaborações da teoria da relação da arte para uma educação inclusiva e do desenvolvimento infantil pautada nos estudos de Vigotsky (1999, 2017), na qual o autor trata a arte como uma criação humana atrelada a seu contexto social e psicológico. Portanto, torna-se possível o entendimento dos efeitos benéficos e fundamentais do estudo da arte para o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Para Vigotsky (1999), a arte pode ser compreendida como ação intencional do homem, como forma de recriar e transformar a realidade e o próprio sujeito em uma idealização de natureza social e histórica de seus processos psíquicos. É a criatividade humana que possibilita

a projeção no futuro, são os processos de criação que transformam a realidade e remodelam o presente.

2.1 TRAJETÓRIA DA ARTE PARA O AMBIENTE ESCOLAR: (RE) CONHECENDO A ARTE COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO

Segundo Ana Mae Barbosa (1998), a arte é importante na escola, especialmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem todos devem poder acessar esse saber. A arte promove o estímulo à inteligência, ao amadurecimento do gosto estético e as formas de pensamento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da personalidade e da criatividade. No âmbito das atividades artísticas, o indivíduo é capaz de utilizar e aprimorar diversas habilidades, como a percepção, o raciocínio, a imaginação, a observação, bem como o senso crítico e afetivo. Dessa forma, eles desenvolvem métodos de trabalho próprios, utilizando os processos inerentes a cada linguagem artística.

A arte proporciona ao educando a oportunidade de desenvolver e enriquecer sua cultura, à medida que ele aprende a apreciar e conhecer diversas formas de expressão artística e culturais. Por meio das produções artísticas em suas múltiplas linguagens, como pintura, dança e música, o indivíduo expande seu entendimento cultural e estético. Assim, a arte atua como uma ferramenta essencial na formação integral do educando, promovendo a valorização e a preservação da diversidade cultural.

Para Martins (1998), desde a colonização portuguesa em terras brasileiras, recebemos influências de várias culturas que incorporamos, metabolizamos e configuramos na diversidade cultural nacional que também são expressas em particularidades regionais. A diversidade e a unidade de um país se expressa pela sua música, seu teatro, sua dança, seu folclore, sua poesia, sua literatura, suas artes plásticas.

A arte deve ser compreendida como uma ferramenta pedagógica poderosa, fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens no ambiente escolar. Tratar a arte como conhecimento é ponto fundamental e condição indispensável para o foco do ensino da arte. Nesse contexto, o ensino da arte transcende a esfera disciplinar, abrangendo diversos campos de conhecimento e consequentemente, proporcionando benefícios amplos para a educação como um todo.

Para Cunha (2012), desde a pré- história seres humanos se utilizam de símbolos particulares que foram construídos socialmente para expressar mundos subjetivos e objetivos. Esta vontade de caracterizar o mundo de outra maneira vem junto com a humanidade até os

dias atuais.

Ana Mae Barbosa (1998), aponta que precisamos aprender a ler as imagens e isto na contemporaneidade se faz fundamental, pois, existe um bombardeio de imagens e informações todo o tempo, na publicidade, na política, na internet, no supermercado e se não criamos o hábito de lê-las, vamos recebendo-as de forma inconsciente e acrítica. O ensino da arte se faz fundamental neste processo e pode a partir da primeira infância criar sujeitos leitores e críticos de outras formas de expressão, para além da linguagem. Segundo Ana Mae Barbosa (1998):

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as do que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p. 17).

A autora lança um olhar diante da ubiquidade da arte em nosso cotidiano, seja nos outdoors, na arquitetura, vitrines, programas de TV, jornais e revistas, monumentos, internet, igrejas, terreiros, praças, videoclipes, moda, propaganda, cinema e diversas outras produções humanas, é possível afirmar que a arte, tanto nas obras primas quanto nas criações mais utilitárias, se configura como uma narrativa que relata aspectos das histórias de indivíduos e coletividades, povos e nações, culturas e civilizações. Ela desempenha um papel fundamental na comunicação, preservação e celebração das identidades e experiências humanas ao longo do tempo.

A ideia é de uma leitura que não seja apenas formal em termos de linha, cor, espaço etc. Mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social. A contextualização é fundamentalmente descolonizadora, pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem, perceber suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores distintos, em diferentes tempos. Um currículo que incorpore atividades artísticas, história da arte e análise de trabalhos artísticos atenderia às necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que respeitaria os princípios da disciplina, seus valores, suas estruturas e sua contribuição específica à cultura. Assim, seria possível equilibrar as duas principais teorias curriculares: a centrada na criança e a centrada na disciplina.

2.2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PODE AUMENTAR AS POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS?

As vivências estéticas são experiências libertadoras, viabilizam escolhas, possibilitam construção e invenção. Segundo Cunha (2012), crianças e adultos artistas insistem em modificar a ordem estabelecida em sua realidade, na qual compartilham um pensamento correlato ao perceberem e darem sentido ao mundo por meio de formas singulares. Além disso, utilizam seus sentidos de forma mais apurada que a maior parte dos adultos e jovens que vão deixando de explorar esta capacidade de ver, imaginar e simbolizar, o que acontece por muitas razões e ações educativas equivocadas, falsas concepções sobre o fazer artístico e a falta da inclusão da arte de maneira efetiva durante toda a vida escolar. A partir dos cinco anos de idade a criança vai abandonando seus abundantes processos de elaborar temas poéticos, colocam de lado as tintas, a musicalidade eventual, os movimentos corporais, as descobertas que se dão por meio da brincadeira e do faz de conta.

A introdução das brincadeiras é fundamental durante toda a educação infantil, embora alguns autores enfoquem o brincar como um processo imitativo relevante somente após os dois anos, compreendendo o período anterior como preparatório para o lúdico. O brincar desde o início da educação infantil é essencial para assegurar a cidadania infantil e a qualidade das ações pedagógicas. Para a criança, brincar é a principal atividade diária.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), não se pode ponderar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. A criança tem muitas linguagens: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem possibilidades para expressão lúdica.

As descobertas vão se dando a medida que as crianças utilizam "guias" ou roteiros para desenvolver o tema da brincadeira. Nas brincadeiras coletivas, como a de ser motorista, há um roteiro acordado entre as crianças: uma dirige o caminhão-cegonha que transporta carrinhos; outra, o caminhão-caçamba que transporta entulhos; e uma terceira, o carro de bombeiro. Embora todas estejam na categoria de motorista, cada uma desempenha uma função diferente, contribuindo para a expressão da situação imaginária, e todas se encontram no posto de gasolina para reabastecer. A linguagem verbal se expande nas brincadeiras imaginárias, especialmente na companhia de outras crianças e com a participação da professora. Atividades como brincar com tinta, preparar tintas com plantas e terra, e usá-las para expressar o prazer de misturar cores e representar objetos favoritos, as crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade, e as tintas são ferramentas essenciais para isso. Massinhas, argila, gesso e materiais para desenhar, pintar, fazer colagens e construções com diferentes objetos são

linguagens plásticas que proporcionam prazer às crianças.

A educação estética possibilita não só o apuramento da percepção e sensibilidade, mas a reflexão sobre os limites do ensino da arte segmentado, valorizado por recursos técnicos e padrões pré-estabelecidos. São questões históricas, sociais, culturais e afetivas que fazem com que a arte não tenha somente uma configuração estética e não esteja somente associada ao belo, ao encantamento, podendo ser o que toca, incomoda, o que golpeia os olhos e as emoções.

Compreende-se desse modo que a arte tem papel fundamental no desenvolvimento sensorial e cognitivo, possibilitando que o sujeito se conecte com suas emoções e com o ambiente de forma mais intensa. A observação de que a capacidade de ver, imaginar e simbolizar tende a diminuir à medida que as crianças crescem é uma crítica pertinente ao sistema educacional que frequentemente não valoriza suficientemente a expressão artística. O abandono precoce das práticas artísticas, como pintar, musicalizar e brincar, aponta para a necessidade urgente de reavaliar como a arte é integrada no currículo escolar. A inclusão da arte de maneira contínua e significativa pode combater a perda dessas habilidades e promover um desenvolvimento mais equilibrado e enriquecedor para crianças e jovens. Vivências estéticas são essenciais, sendo necessário rever nossas abordagens educacionais para garantir que a arte permaneça como parte vital da formação dos indivíduos.

Como as outras disciplinas do currículo, os conteúdos e planejamentos da arte deveriam conceber métodos que aspiram ao aprendizado. A arte, em conjunto com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, pode contribuir significativamente para a formação da identidade do indivíduo. Nesse contexto, a principal função da arte como disciplina é promover no aluno o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da percepção do mundo ao seu redor, além de aproximá-lo da arte enquanto área de conhecimento. O Parâmetro Curricular Nacional (1998), afirma que:

> Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdo específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1998, p. 26).

Sendo assim, sem uma compreensão clara do papel da arte e sem uma base teórica consistente que a defina como uma área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores enfrentam dificuldades para construir um quadro de referência conceitual e metodológica que fundamentem sua prática pedagógica. A ausência de materiais adequados para as aulas práticas e de recursos didáticos de qualidade para apoiar as aulas teóricas agrava

ainda mais esse cenário, dificultando a efetividade do ensino da arte.

Para se aprender uma linguagem e se comunicar por ela, é preciso entender, interpretar dar sentido a esta linguagem, operar seus códigos, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998):

> A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 14).

A comunicação e a interpretação do mundo não se restringem à palavra escrita ou falada. Muitos dos nossos conhecimentos sobre como pensam e sentem outras pessoas, povos, países e determinadas épocas, foram adquiridos exclusivamente através de expressões artísticas como a música, o teatro, a pintura, a dança e o cinema. Essas formas de arte oferecem insights valiosos sobre diferentes culturas e períodos históricos, revelando aspectos significativos da experiência humana.

Ao se utilizar de seus diferentes materiais, como o desenho que é uma manifestação que possui a função de atribuir significado ao que se expressa e se constrói, a pintura que pode ser definida como a arte da cor, a modelagem (arte tridimensional) onde se busca explorar o tato, a sensibilidade ao toque e a manipulação de objetos, o recorte e a colagem que nos primeiros anos escolares desenvolvem a coordenação motora, noções espaciais e de superfície, pondera-se que a arte na educação tem o potencial de desenvolver diversas áreas do conhecimento, como a percepção visual e auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto e holístico, além da reflexão. Este desenvolvimento fomenta a criatividade e atua como um importante estímulo para o aluno, especialmente para aqueles da educação inclusiva. Através da arte, esses educandos encontram uma via para explorar e aprimorar suas capacidades, promovendo uma educação mais inclusiva e rica em significados.

Para que o ensino de arte seja significativo e impactante, servindo como uma fonte de conhecimento duradoura para o indivíduo, é essencial que ele exerça uma de suas funções primordiais: preparar o indivíduo para viver em sociedade. Freitas (2004), citado por Loureiro (2023), argumenta que, se limitarmos a arte e seu ensino a uma definição restrita de "o que é arte", estaremos também restringindo seu papel na vida das pessoas. É necessário avançar para uma reflexão epistemológica, questionando o que não é arte, o que pode ser considerado arte, e buscando métodos para pesquisar e ensinar. Dessa forma, podemos proporcionar às pessoas que entram em contato com a arte a oportunidade de vivenciar experiências estéticas.

2.3 A ARTE COMO FERRAMENTA PARA UM AMBIENTE ESCOLAR VERDADERIAMENTE INCLUSIVO

A inclusão surge para romper as barreiras existentes no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, para incluir essas pessoas não só nas escolas, mas na sociedade. A arte pode oportunizar o aumento da capacidade de ação e de experiência da criança e desempenhar significativo papel no seu processo de desenvolvimento pessoal, pois possui uma natureza acolhedora que permite a existência simultânea de pensamentos e de diferentes formas de compreender o mundo. Assim de forma intrínseca a arte celebra a diversidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

> As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo (Brasil,1998 p.37).

A arte amplia a compreensão e a atuação dos alunos diante de problemas relevantes da sociedade atual, relacionados às ações de indivíduos para garantir a cidadania ativa e participativa na construção de uma sociedade democrática, incluindo as práticas artísticas. Na escola, a arte possibilita que os alunos exerçam suas co-responsabilidades em relação a uma vida cultural mais digna, sem exclusão por preconceitos de qualquer natureza.

Dentro do contexto da arte como facilitadora do processo de inclusão nas escolas, faz-se fundamental considerar diversos aspectos, dentre eles: primeiramente, se faz necessário que a diversificação do trabalho no ambiente escolar se concentre em atender às várias necessidades e potencialidades de todos os alunos em suas singularidades, pois as associações que o educando faz entre o real e o imaginário permitem que ele estabeleça significados concretos, construindo seu próprio conhecimento de maneira significativa. Esse processo educativo possibilita que o aluno se forme e se transforme em um ser pleno e integral, favorecendo não apenas seu desenvolvimento acadêmico, mas também seu crescimento pessoal e social.

A Escola Inclusiva exige transformações, novas perspectivas e abordagens para enfrentar os desafios inerentes à inclusão. Ao integrar a arte ao ambiente escolar, abre-se um leque de oportunidades para o reconhecimento e valorização da diversidade. A arte proporciona novos meios de promover a inclusão tanto dentro, quanto fora da escola, valorizando diferentes formas

de pensamento e convivência na sociedade. Ela também oferece uma plataforma para que aqueles que ainda não tiveram a chance de criar, sentir e compartilhar experiências artísticas possam finalmente fazê-lo, dentro do contexto múltiplo e diversificado da nossa cultura.

Segundo Maclean (2008), a proposta de inclusão escolar se movimenta também pelo caminho do ensino da arte, pois além de fazer parte da grade curricular, a arte pode ser uma alternativa à renovação, a criatividade, a liberdade de fazer que a educação inclusiva carece. Através da arte é permitido se comunicar de diferentes maneiras e ao mesmo tempo de forma única, peculiar, dinâmica, que se afasta dos padrões de comunicabilidade. A arte possibilita dizer o que se pensa sem fazer uso de nenhuma palavra.

Alunos que tem necessidade de atendimento educacional especializado, tendem a aprender melhor em ambientes integradores. A interação com outras crianças em um ambiente adaptado para suas necessidades, lhes oferece experiências significativas e condições adequadas para a construção do aprendizado, isso resulta em um desenvolvimento mais eficaz do que em ambientes segregados.

Mais do que simplesmente incluir alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, a educação inclusiva promove uma escola melhor e mais acessível para todos, independentemente de se tratarem de crianças “especiais”. A proposta central da educação inclusiva é tratar todos os membros do ambiente escolar como sujeitos e cidadãos, e não como deficientes ou incapazes de aprendizado e de convivência social.

Existem escolas que optaram pela experiencia de adotar o "coensino" (co-teaching), neste modelo, um professor de educação regular e um professor de educação especial trabalham juntos em sala de aula, todos os alunos, independentemente de suas necessidades, beneficiam-se de uma abordagem mais personalizada e inclusiva.

Mantoan (2015), aponta que em escolas onde foi adotado o coensino, foi observado que alunos sem necessidades especiais desenvolveram maior empatia e habilidades sociais ao interagirem e colaborarem com colegas com necessidades especiais. Além disso, a diversidade de estratégias de ensino empregadas para atender a todos os alunos melhorou a compreensão e o desempenho acadêmico de toda a turma.

Se faz importante ressaltar que a inclusão é uma prática social que transcende os limites da escola. Ela se aplica a diversos aspectos da vida, incluindo o trabalho, a cultura, a família, o lazer, e está presente tanto nas atitudes dos outros, quanto nas próprias atitudes dos indivíduos com deficiência. Ou seja, a inclusão se configura como um princípio fundamental que deve ser incorporado em todas as esferas sociais, promovendo um ambiente mais justo e equitativo para

todos. Assim, uma educação que utiliza a arte como ferramenta torna-se um processo dinâmico e contínuo, fundamental para integrar e interagir de maneira espontânea e abrangente na aprendizagem de todos os alunos.

3 (RES)SIGNIFICAR PELO OLHAR DA ARTE: AS TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO ESPECIAL

Ao longo dos anos, a inclusão tem ganhado espaço na sociedade, fruto de ações e reflexões inéditas sobre os conceitos que permeiam a educação especial em nosso meio social. Para que a inclusão de pessoas com deficiência seja efetiva, é essencial que haja respeito pelas diversidades de cada indivíduo. É preciso reconhecer o quanto atitudes preconceituosas, baseadas na segregação de pessoas com deficiência, foram e são prejudiciais. Por muito tempo, a sociedade enxergou a deficiência como um defeito principal, uma visão separatista que trouxe inúmeros prejuízos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Ricieri e Santos (2015), assim, inicia-se um processo contínuo de reconfiguração, adotando um novo modelo pedagógico e social como padrão, focado nas necessidades das pessoas com deficiência e libertando-os de uma educação inferior e segregada. Neste contexto, pessoas com deficiência passam a ter oportunidades reais de inclusão tanto na sociedade acadêmica quanto no mercado de trabalho.

Escolas e universidades que implementaram programas de apoio para alunos com deficiência, proporcionando-lhes recursos e adaptações necessárias para seu sucesso acadêmico e social, oferecendo serviços como tutoria personalizada, tecnologias assistivas, e adaptações de provas e aulas. Esses recursos garantem que os alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades acadêmicas e sociais, promovendo uma experiência inclusiva.

Como resultado, esses alunos conseguem concluir seus estudos, e se tornam mais bem preparados para ingressar no mercado de trabalho. Empresas que valorizam a diversidade e inclusão procuram esses profissionais, reconhecendo suas habilidades e potencial, o que promove oportunidades reais de inclusão no ambiente profissional.

O conceito de deficiência e a inclusão de estudantes em escolas regulares têm impulsionado mudanças expressivas na educação escolar e no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Essas mudanças refletem-se em modificações na concepção do currículo, nos métodos de ensino, na formação dos professores e de maneira significativa, na

prática docente cotidiana.

Considera-se que a escola deve ser um espaço onde todos tenham as mesmas oportunidades, buscando abandonar rótulos e classificações, e levando em conta as possibilidades e necessidades das pessoas com deficiência. Considera-se que a arte pode ser utilizada para promover a interdisciplinaridade na sala de aula, tornando o aprendizado mais prazeroso e interessante, além de contribuir para o desenvolvimento social e intelectual dos alunos. O processo de aprendizagem é vasto, abrangendo aspectos afetivos, orgânicos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos e outros. Esse processo envolve o aluno, o professor, a escola, a família e a sociedade como colaboradores. É essencial que todos compartilhem o mesmo objetivo, que é o aprendizado do indivíduo, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada um, reconhecendo suas particularidades e individualidades.

Ao investigar a relação entre a arte e a inclusão, é fundamental destacar como essa relação se manifesta na prática pedagógica. É importante apontar os fatores que envolvem a pessoa com deficiência em um processo de interação ativa durante o ensino-aprendizagem, salientando a importância de não subestimar suas capacidades e habilidades, mas sim, de confiar e valorizar o educando.

Escolas podem se utilizar de atividades de artes visuais onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham que participar da criação de um mural coletivo. Cada aluno pode contribuir com uma parte do mural, expressando sua criatividade e trabalhando em conjunto com os colegas. Alunos com necessidades educacionais especiais podem usar diferentes materiais e técnicas adaptadas às suas capacidades, recebendo incentivo e o apoio de professores e colegas.

Essa prática além de valorizar as diversas formas de expressão artística, também promovem a interação, a colaboração e a compreensão mútua entre os alunos, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. Ajudando a fortalecer a autoestima e a confiança dos alunos com necessidades especiais, ao verem suas contribuições valorizadas e integradas ao trabalho coletivo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para educação infantil (1998), o professor deve se utilizar e oferecer diversos recursos dentro dessa prática. Por exemplo, no campo das artes visuais, o professor pode explorar múltiplas ferramentas dessa linguagem específica, como a pintura, a construção de móbiles, dobraduras, modelagem. É necessário descobrir os valores dessas atividades e apresentar aos alunos um novo mundo cultural e social por meio da disciplina artística.

Para se utilizar dessas formas de expressões artísticas o professor pode planejar uma semana temática de artes visuais em que cada dia é dedicado a uma técnica específica: Em um dia, as crianças utilizam pincéis, esponjas e os próprios dedos para explorar diferentes tipos de tinta e técnicas de pintura. No dia seguinte, o professor guia as crianças na criação de móbiles utilizando materiais recicláveis, papéis coloridos e objetos leves que podem ser pendurados. Outro dia pode ser dedicado à arte de dobraduras, onde as crianças aprendem a criar figuras utilizando papel colorido e seguindo instruções simples. Por fim, o professor pode introduzir atividades de modelagem com massinha, argila ou outros materiais moldáveis, permitindo que as crianças experimentem e criem formas tridimensionais.

Reconhecer a diversidade inerente ao ser humano implica a utilização de diferentes abordagens pedagógicas no ensino da arte, de modo a planejar ações educativas que sejam adequadas à realidade de cada aluno. Além disso, é necessário trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando e valorizando suas diferenças. No contexto do ensino da arte, a diversidade de interesses dos alunos torna-se evidente na sala de aula, revelando suas preferências, gostos e interesses por diferentes linguagens artísticas.

Para Ricieri e Santos (2015), o ensino de arte integrado à educação inclusiva promove um desenvolvimento global. A arte oferece aos alunos uma realidade alternativa, na qual o educador tem a liberdade de interagir e envolver os alunos com deficiências de maneira mais significativa. Isso permite que os alunos participem de uma nova proposta social, onde podem desenvolver sua capacidade criativa através de práticas artísticas. Esse processo direciona os alunos da educação inclusiva, para um método de desenvolvimento e progresso cognitivo. Através dessas experiências, os alunos são capazes de formar conceitos a partir das ações vivenciadas no seu entorno. Esse processo, por sua vez, influencia a maneira como refletem e agem em relação a si mesmos e à coletividade.

Em uma atividade teatral, é possível ter um ambiente onde os alunos podem interpretar personagens e cenas que refletem questões do seu cotidiano, ajudando-os a formar conceitos e a compreender melhor o mundo ao seu redor.

A arte e a cultura podem ser utilizadas como mecanismos de inclusão social, através do aprendizado ou do consumo. Assim, incluir a arte e a cultura na formação dos indivíduos é crucial para a construção cultural e social, pois elas despertam nas pessoas a possibilidade de expressarem seus sentimentos e construírem sua própria identidade. No entanto, nem todas as pessoas têm acesso a ambientes culturais, seja por viverem em locais periféricos, pela centralização da arte ou por serem de baixa renda. O desenvolvimento do conhecimento da arte

pode ser melhor explorado na formação educacional, como uma área do conhecimento capaz de transformar, agregar e compor novos valores e conhecimentos na formação dos alunos. A arte e a cultura, quando desenvolvidas no ambiente escolar, podem contribuir para a redução (ou até mesmo erradicação) da discriminação, desigualdade e preconceitos.

4 PRÁTICAS POSSÍVEIS, OLHARES ATENTOS: POR UMA EDUCAÇÃO REALMENTE INCLUSIVA

Para Pereira, (2008), ao se romper com as práticas pedagógicas tradicionais, a educação inclusiva se transforma em um grande desafio aos educadores. Não é fácil refletir sobre modos diferentes de estruturação de planos de ensino e avaliações que se adaptem as condições distintas de aprendizagem. E esta dificuldade perpassa no processo formativo dos professores. Os espaços de formação precisam propiciar o exercício do estudo com base nas discussões e reflexões teóricas da arte como ferramenta pedagógica. Futuros professores de arte precisam ser preparados para um exercício diário de reflexão e estágios onde possam viver a realidade inclusiva, de forma que expanda o sentimento de segurança e assertividade do professor para lidar com esses alunos. Trabalhos artísticos que envolvam coletividade favorecem a participação de alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, possibilitando expor seus pensamentos, sentimentos e se relacionar com o mundo e com os outros por meio de uma aprendizagem colaborativa.

Um currículo que se concentra essencialmente em conteúdos conceituais e aspectos mais acadêmicos, com sistemas de avaliação baseados em um padrão normativo uniforme para todos, tende a prejudicar alunos com dificuldades de progresso nesses âmbitos. Currículos mais equilibrados, que valorizam igualmente o desenvolvimento social e pessoal e avaliam os alunos com base em seu progresso individual, facilitam a integração dos estudantes.

Inclusão é um termo amplamente utilizado como sinônimo de integração de alunos com deficiência no ensino regular, perpetuando assim, a vinculação desse conceito à educação especial. Pela quantidade de debates presentes nos fóruns de discussão acadêmicos e na literatura, pode-se considerar que definir o termo inclusão poderia parecer uma tentativa ultrapassada. Embora existam pequenas divergências, é possível afirmar que já há um consenso conceitual sobre o significado de inclusão. No contexto educacional, a prática da inclusão estaria ligada à ideia de aumentar a participação de todos os alunos, sem exceção, na vida curricular e escolar.

O desenvolvimento humano é de natureza social, ocorrendo em interação com o ambiente e seus elementos. O corpo humano está constantemente recebendo, decodificando e expressando informações. Essa expressão é moldada pelos valores culturais prevalentes e aceitos em nossa época. A arte se relaciona constantemente com a realidade objetiva, este entendimento possibilitaria que Vigotsky (1999), pontuasse que a arte está intimamente atada a vida, as relações sociais de determinado tempo, o que não faz com que a obra de arte seja um retrato fiel da realidade objetiva. O autor aponta que a arte transforma o material expressivo que se utiliza em sua complexidade e valor, a arte também parte das experiências e materiais da vida cotidiana para criar algo novo e mais significativo.

> A arte está para a vida como o vinho para a uva- disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski 1999, p. 308).

Nesta concepção da relação da arte e da vida, tornando a arte um trabalho humano, Vigotsky rechaça as explicações místicas e religiosas que eram dadas a arte, pontuando que ela não se dá por meio divino, celeste, e sim por uma ordem essencialmente humana, como seus impactos só podem ser realizados e elaborados no corpo humano.

Vigotsky (1999), refuta a colocação de outros pensadores da época e afirma que a arte não transforma somente o humor imediato dos sujeitos, mas determina sentimentos e outras capacidades humanas. Neste sentido a arte pode ser compreendida como produto cultural, moderador entre o indivíduo e o gênero humano, esta mediação não se dá de forma mecânica, nem passiva, é necessário que exista relações sociais junto ao fruidor e estas mediações podem ser feitas pelo professor, pela psicologia que usa a arte como instrumento de desenvolvimento de funções psicológicas e da personalidade, o que se chama hoje arteterapia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres capazes de criar e esse processo de criação nos permite adquirir meios para compreender o mundo, modificá-lo e assim compreender e transformar a nós mesmos.

O ensino de artes permite com que o indivíduo cresça de forma completa, aprenda a expressar sua visão do mundo que o cerca de forma coerente com sua cultura, seu meio e sua história. Possibilita seu desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo. Oferece oportunidade de criar, reinventar, inventar, possibilitando a formação de um cidadão consciente e crítico.

Foi um árduo caminho ao longo da história para que a arte fosse reconhecida como ciência e tivesse seu ensino garantido nas legislações vigentes, ainda que não completamente compreendida da forma ideal, está presente no âmbito escolar e ainda trilha um caminho de pedras. Juntamente com o entendimento da criança como ser cultural, sua conquista de um lugar na sociedade e na construção de seu conhecimento, a arte passou a ser objeto de estudo e teve sua importância reconhecida, fundamentada em estudos de vários teóricos, passando a ser vista como instrumento fundamental no desenvolvimento individual e das subjetividades, no auxílio aos processos cognitivos, afetivos e motores.

Atualmente, o desafio das escolas é se adaptar à diversidade de valores, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Tal adaptação é necessária para construir um novo conceito de processo ensino-aprendizagem, que elimine definitivamente qualquer caráter segregacionista. O objetivo é garantir que todos os alunos que, por direito, fazem parte deste processo, sejam plenamente incluídos.

Portanto, abordar a inclusão escolar requer a inserção incondicional, completa e sistemática de alunos com deficiência nas classes regulares, o que constitui um avanço significativo na história da educação no Brasil, especialmente no que tange ao movimento inclusivo. É na escola, e através da educação, que crianças e jovens devem encontrar a oportunidade de vivenciar e internalizar valores. A escola se estabelece como uma das mais importantes vias de acesso à cidadania, desde que esteja comprometida com princípios e comportamentos éticos fundamentais.

A arte tem papel essencial nos processos inclusivos, pois em suas várias linguagens e materiais, possibilita a expressão, a comunicação com o meio, possui característica plural e inovadoras que perpassa as convenções de pensamento e as fronteiras da linguagem escrita e verbal. Tem inúmeras formas de representação do mundo e de correlação social, o que confere a ela um potencial de inclusão, que permite o sujeito se expresse de modo peculiar, fecundo e não padronizado.

É preciso que a escola intervenha na realidade da sociedade e não somente a reproduza. Para que isso ocorra, é necessário que a escola ponha em prática a legislação já existente, repense seus conteúdos e reforce o sentido de conceber o aprendizado como ferramenta na formação de cidadãos críticos. As intervenções artísticas devem fazer parte da rotina escolar oportunizando novas formas de compreensão do mundo, visto que sentir e entender não sejam contraposições e sim concordâncias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2016.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/90, Brasília: 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96, Brasília: 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/-Brasília-DF. 2008.

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). **O ensino das artes visuais**: Uma abordagem simbólico-cultural. Santa Maria: 1º Ed. UFSM, 2006. CUNHA, Suzana Rangel Vieira da, LINO, Dulcimarta Lemos... [et al]. As artes no universo infantil. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida (Org). **Arte e educação especial na perspectiva da inclusão**: possibilidades de viver, ensinar e aprender. Editora Escola Cidadã, Contagem, Minas Gerais. 2023.

MACEDO, Neuza Dias de. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica:** Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler**. Inclusão escolar O que é? Por que? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MACLEAN, J. **The art of inclusion. Canadian Review of Art Education**: Research and Issues,
v. 35, p. 75-98, 2008.

MARTINS, Mírian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo. Ed.FTD. 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 5ºed. Petrópolis, Edit. Vozes. 1986.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; CINTRA, Rosana Carlas Gomes Gonçalves**. Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RICIERI, João Guilherme Barreto Prandini; SANTOS, Mateus Mioto dos. **A arte inclusiva e a inclusão da arte**: alguns apontamentos. Revista da Fundarte. Santa Catarina, v.15, n.29, jan./jun. 2015.

VIGOTSKI, L S.h.A. R; LURIA – A. N. LEONTIEV, **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª Ed - São Paulo: Scipione, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE INDIGENA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

THE INCLUSION OF AN INDIGENOUS STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE SCHOOL AND FAMILY ENVIRONMENT

Alessandra de Amorim Mendes Arruda[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

O objetivo do estudo da pesquisa é refletir sobre as probabilidades de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista em uma escola indígena, no município de Aquidauana-MS, pensando em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento em todos os aspectos para que no futuro o estudante possa se tornar um pesquisador em sua comunidade. Compreender como se dá a inclusão do aluno em seu ambiente escolar, com a família e com os seus amigos da sala de aula, desenvolvendo atividades que possa contribuir na formação do aluno, que seja significativa e prazerosa atividade lúdicas, utilizando jogos e brincadeiras onde todos possam participar é assim ninguém fica de fora das atividades propostas. Analisar as propostas do projeto político pedagógico da escola em relação a inclusão, se realmente está descrito em seu projeto a inclusão desse aluno e quais artigos embasam esse direito que o estudante possui. A metodologia aplicada foi através de uma abordagem qualitativa e bibliográfico, com entrevista com os anciões da comunidade, verificando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as conversas com os pais e professores foram informais. Ser professora vai muito além da sala de aula, devemos estar preparados para fazer com que planejamos para nossa aula seja significativo e que faça diferença na vida da criança especialmente quando lidamos com estudantes que possuem dificuldades em sua casa, problemas com os pais, então é relevante conhecer o ambiente onde a criança está inserida.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Atividades Lúdica. Criança. Escola Indígena. Inclusão.

[1] Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ, leehmendes1212@gmail.com

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

ABSTRACT

The objective of the research study is to reflect on the probabilities of including students with Autism Spectrum Disorder in an indigenous school, in the municipality of Aquidauana-MS, thinking about their learning and development in all aspects so that in the future the student can become a researcher in your community. Understanding how the student is included in their school environment, with their family and with their friends in the classroom, developing activities that can contribute to the student's development, which are meaningful and enjoyable recreational activities, using games and activities where everyone can participate, so that no one is left out of the proposed activities. Analyze the proposals of the school's political pedagogical project in relation to inclusion, whether the inclusion of this student is actually described in its project and which articles support this right that the student has. The methodology applied was through a qualitative and bibliographic approach, with interviews with community elders, verifying the school's Political Pedagogical Project (PPP), conversations with parents and teachers were informal. Being a teacher goes far beyond the classroom, we must be prepared to make what we plan for our class meaningful and make a difference in the child's life, especially when we deal with students who have difficulties at home, problems with their parents, so it is important to know the environment in which the child is inserted.

Keywords: School Environment. Playful Activities. Child. Indigenous School. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa informar sobre as experiências de uma professora tendo em vista que se faz necessário aliar a teoria á pratica, salientando o quanto é relevante e fundamental esta vivência para a formação do educador, pois o professor é que forma todas as profissões sendo assim devemos incluir esses estudantes em um ambiente acolhedor.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias - Extensão Núcleo Escolar Indígena Córrego Seco, no Município de Aquidauana-MS. Com a intenção de observar as aulas na escola e verificar como o trabalho ocorre na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, na prática educativa na escola.

A Aldeia Córrego Seco, localizada no Município de Aquidauana-MS, é um lugar pequeno onde moro e onde moram algumas famílias com pessoas humildes e muito carinhosas, é um lugar tranquilo e aconchegante de se viver, a escola possui apenas uma sala de aula, onde os alunos estudam, a escola é um ambiente onde todas as crianças gostam de estar pois elas brincam, fazem novos amigos e principalmente aprender a ler e escrever. Observei que no período matutino estudam os alunos do 1º ano a 4º série do Ensino Fundamental e no período vespertino estudam alunos do PRÉ I e PRÉ II da Educação Infantil, possui poucos alunos muitas vezes já tentarem fechar a escola por falta de crianças, mas sempre lutamos para a escola ficar à disposição dos alunos, pois se fechar acredito que

não vai abrir mais e temos que lutar por uma educação escolar indígena para nossas crianças.

Esta área indígena tem uma subdivisão, sendo que a região acima do morro tem o nome de Aldeia Córrego Seco. A fundação da aldeia Limão Verde deu-se em 1928, mas suas terras não foram destinadas especificamente à população indígena, conforme Decreto nº 795/1928, cujo patrimônio pertencia ao município de Aquidauana.

Acreditamos que quando mais cedo houver um diagnóstico e uma intervenção, esse indivíduo tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e ser incluso na sociedade, pois a inclusão de maneira geral ainda é um caminho longo a ser percorrido.

A professora é indígena é sempre está buscando novas metodologias de ensino, utilizando as ferramentas que são disponibilizadas para todos nós na internet sempre procura incluir atividades diferenciadas e lúdicas para trabalhar com seus alunos, ela acredita que ser professora vai muito além da sala de aula, e que ela escolheu essa profissão.

O estudo deste tema é relevante para que as escolas juntamente com os docentes, pais e a direção da escola saibam como trabalhar com os alunos autistas, abordando práticas inclusivas, que possa fazer a diferença na vida dos alunos, tornando significativa para os mesmos, contribuindo na formação, na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos.

Na foto abaixo, a escola onde fiz a pesquisa, antes da reforma.



Fonte: arquivo pessoal, 2022

A Aldeia onde realizei a pesquisa é um lugar maravilhoso, localizada no Município de Aquidauana-MS, é um lugar pequeno onde reside algumas famílias com pessoas humildes e carinhosas, um ambiente tranquilo e aconchegante de se viver perto da natureza, a escola possui apenas uma sala de aula, onde os alunos estudam, possui a cozinha e os banheiros, posso afirmar que

a escola é um ambiente onde todas as crianças gostam de estar pois elas brincam, fazem novos amigos e principalmente aprender a ler e escrever.

De início observei que nessa escola indígena estudam os alunos do pré-escolar ate a 4º ano do Ensino Fundamental em uma sala de aula todos juntos, possui poucos alunos muitas vezes já tentarem fechar a escola por falta de crianças, mas sempre as lideranças da comunidade lutam para a escola ficar à disposição dos alunos, pois se fechar não vai abrir mais e a professora afirma que eles tem que lutar por uma educação escolar indígena para todas as crianças da comunidade indígena.

O objetivo do estudo da pesquisa é refletir sobre as probabilidades de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista em uma escola indígena, pensando em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento em todos os aspectos, para que no futuro o estudante possa se tornar um pesquisador em sua aldeia.

Abaixo a escola após a reforma da Prefeitura Municipal de Aquidauana.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Compreender como se dá a inclusão do aluno em seu ambiente escolar, com a família e com os seus amigos da sala de aula, desenvolvendo atividades que possa contribuir na formação do aluno, que seja significativa e prazerosa para ele, atividade lúdicas, utilizados jogos e brincadeiras onde todos possam participar é assim ninguém fica de fora das atividades propostas.

Analisar as propostas do projeto político pedagógico da escola em relação inclusão, se realmente está descrito em seu projeto a inclusão desses alunos e quais artigos embasam esse direito

que o estudante possui. É relevante que os professores possam conhecer os alunos, e que possam ajudar em suas atividades que eles possuem mais dificuldades, fazendo adaptações de acordo com a realidade que ele está inserido e realizando atividade lúdicas e em grupos que possa contribuir em sua formação e principalmente na sua aprendizagem.

Ser professor vai muito além da sala de aula, devem estar preparados para fazer com que sua aula planejada seja significativa e que faça a diferença na vida das crianças especialmente quando lidamos com estudantes que possuem dificuldades em sua casa, problemas com os pais, entre outros.

É relevante que possam deixar registrado todo o conhecimento que possuí para que as próximas gerações saibam a história de sua aldeia e que as crianças indígenas e outras pessoas fora da comunidade tenha a oportunidade de conhecer a história dos seus ancestrais, valorizando identidade e preservando suas verdadeiras raízes.

Devemos fazer a diferença na vida das crianças trabalhar com amor e carinho com todas elas, afinal as nossas crianças merecem, e como dizia Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

É acredito que o papel das instituições de Educação escolar desenvolve todas as demais formas de linguagem, fazendo a mediação entre a criança e a cultura, possibilitando seu acesso às fontes de conhecimento, e os espaços educativos como as escolas e elas podem desempenhar um papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mais para isso é preciso conhecer e principalmente saber como elas vivem, isto é, conhecer os saberes, valores e práticas nos quais elas estão se constituindo, bem como conhecer as especificidades e necessidades de cada criança.

2. CONCEITUANDO AUTISMO, RELATO DA EXPERIÊNCIA

De acordo com o site autismoerealidade.org.br (2022) 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 site, 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.

Para falar sobre o assunto, fiz algumas entrevistas com os anciões da comunidade, verificando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conversas com os pais e professores foram informais, por eu ser moradora do local não encontrei dificuldade em estar conversando com os mesmos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola diz que: (Pág.12)

> A educação escolar indígena tem o papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural, formar cidadãos para defender e lutar pelos seus direitos e promover o acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não indígenas, favorecendo a constituição de uma cidadania plena e diferenciada porque se reconhece integrante do patrimônio cultural dos povos indígenas.

Verificando que o papel das instituições de Educação desenvolve todas as demais formas de linguagem, fazendo a mediação entre a criança e a cultura, possibilitando seu acesso às fontes de conhecimento, e os espaços educativos como as escolas e elas podem desempenhar um papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Santos (2011, p. 10):

> Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida.

Portanto é preciso conhecer e principalmente saber como elas vivem, isto é, conhecer os saberes, valores e práticas nos quais elas estão se constituindo, bem com conhecer as especificidades e necessidades de cada uma, levando em conta os conhecimentos que ela já possui, pois acredito que toda criança já traz alguma bagagem de casa e temos que considerar tudo o que o que ele sabe é trabalhar de acordo com sua realidade.

Conforme o Art. 2, do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011:

> § 2oO atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.01).

A criança se desenvolve e aprende em função da extrema dependência motora, afetiva e cognitiva do ser humano e de sua autonomia, é necessário que a pessoa que trabalha no seu processo de formação atue, atendendo às necessidades básicas e ao mesmo tempo inserindo-as na cultura e principalmente explicando desde pequena a língua materna e contando histórias de seus avos, bisavós sempre lembrando a esses pequenos a luta que seus antepassados tiveram para que você tivesse um

futuro e outras oportunidades que eles não tiveram e que hoje você pode ter, valorizando os conhecimentos que os seus pais te ensinaram desde bebês.

A declaração de Salamanca (1994) é de extrema importância para a Educação Especial, foi realizada na Espanha promovida pela UNESCO:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança. (BRASIL, 1994, p.01).

No âmbito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular. Pensar na inclusão é mais do que simplesmente inserir um aluno dentro da sala de aula, é preciso preparação para incluir estes alunos, deve ter capacitação, formação continuada dos professores e aperfeiçoamento é um dos principais caminhos para que a inclusão seja realizada de fato.

O estado, a família, comunidade escolar e a sociedade de modo geral devem assegurar a qualquer pessoa com deficiência, neste caso especificamente as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) tenha uma educação de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

É relevante o estudante ter um ambiente acolhedor no espaço educativo, onde o aluno possa ter acesso livre, e algumas atitudes importantes devem ser tomadas ao receber alunos Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular, como por exemplo conhecer o aluno em suas especificidades.

> A inclusão não acontece de forma rápida, para incluir é preciso trabalho em equipe, juntamente com família e a escola pensando no bem-estar de todos, ter uma parceria entre escola e família onde um ampara o outro, relação entre aluno e professor, preparação da escola e dos alunos, fazendo assim uma equipe que inclua os alunos com deficiência e não apenas o insira sem pensar na aprendizagem do estudante (BARBOSA, 2008).

É importante a união da família/escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois com a chegada de novos alunos Público Alvo da Educação Especial, a escola deve estar totalmente preparada, sendo necessário para uma inclusão bem-sucedida uma reestruturação do sistema educacional em todos os níveis. Então, pode-se perceber que a união da escola e da família resultará num processo de ensino aprendizagem com maiores condições de sucesso.

Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes de seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos preparados para viver em sociedade (BARBOSA, 2008, p. 38).

A criança é definida como sujeito histórico e de direito que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói seu sentido sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2023, pág.2)

> A educação escolar indígena tem o papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural, formar cidadãos para defender e lutar pelos seus direitos e promover o acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não índios, favorecendo a constituição de uma cidadania plena e diferenciada porque se reconhece integrante do patrimônio cultural dos povos indígenas.

A missão principal é somar esforços pela construção de uma educação escolar que leve em consideração as competências cognitivas e socioemocionais, integrando os interesses e necessidades das nossas crianças indígenas. Sendo assim por se tratar de uma comunidade específica, é necessário construir uma proposta pedagógica que tenha condições de fazer frente ao que fora colocado pelo sistema educativo oficial desde a implantação da oferta da educação escolar para o indígena, que desconsiderou aspectos fundamentais para o êxito escolar do estudante.

De acordo com o relato do ancião da comunidade Frederico:

> Crianças estude e tem uma formação e que depois vocês possam voltar para a sua comunidade e ajudar no que for preciso, temos que ter pessoas formadas em várias áreas para atender a aldeia, devemos valorizar tudo o que ensinado e nunca esquecer a luta deles para conseguir tudo o que possuí na aldeia atualmente, pois no passado era tudo difícil eles tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família e muitas vezes o lápis era sua enxada, e hoje os estudantes tem a oportunidade de ter um futuro melhor, porque a educação escolar melhorou bastante.

A Aldeia está localizada no Município de Aquidauana-MS, é um lugar pequeno onde moram pessoas humildes e muito carinhosas, é muito tranquilo e aconchegante de se viver, a escola possui apenas uma sala de aula, onde os alunos estudam, é um ambiente onde todas as crianças gostam de estar com os colegas.

De acordo com o relato do ancião Antônio ele comenta:

> Devemos incentivar nossas crianças a estudarem pois sem o estudo não somos nada, e podemos ver que os pais incentivam os filhos a estudar. Como nossos avós dizer “eu não estudei é a minha caneta era uma enxada”, mas vocês que são o futuro desse mundo tem esse privilégio de estudar e conquistar um diploma, no meu tempo tudo era difícil e nossos pais não deixavam ou não tínhamos condições para estudar como vocês têm então valorizem o que os seus antepassados não tiveram oportunidades de ter uma vida melhor e hoje vocês têm tudo do bom e do melhor, orgulhe as pessoas que lutam todos os dias por vocês e façam a diferença aonde vocês forem e estiverem nunca esquecendo suas verdadeiras raízes.

Os dados foram levantados, através de entrevistas, questionários, pesquisas bibliográficas, por meio de livros e artigos que embasam as políticas de educação inclusiva. A intervenção vai ocorrer de forma que possa ajudar a resolver as atividades propostas pela regente, trabalhar com jogos e

brincadeiras que possa incluir todos os estudantes da sala de aula incentivando a todos a participar e se divertir juntos.

Trabalhar em grupos onde possa inserir o aluno e para que ele possa interagir com os colegas para que o estudante não se sinta excluído, é assim um ajudando o outro, praticar a leitura de pequenos textos, amarelinha, boliche matemático, conhecer a família silábica, trabalhar com cartazes de rimas e parlendas que todos possam aprender juntos.

O estudante se desenvolve quase todas as funções, na sala de aula, com os colegas, com os professores e principalmente com a família que está presente na vida dele. Juntamente com o professor desenvolvemos atividades que possa incluir o estudante nas atividades propostas pensando na aprendizagem e no desenvolvimento do mesmo, trabalhando com materiais lúdicos e imagens.

Desde do ano passado os seus pais o levam na Pestalozzi, é isso ajudou muito em seu desenvolvimento, é acredito que para ele foi muito significativo, pois o estudante fica muito animado quando vai para a cidade, disse assim para mim: eu tenho duas escolas uma aqui na aldeia e outra lá na cidade.

O estudante realiza as atividades no tempo dele com muita paciência e calma, porém tem que ficar do lado dele auxiliando-o na atividade se não tiver sentado do lado dele ele não faz e fica andando na sala, então dissemos para ele que tem que fazer a atividade do professor para sair para o recreio para brincar e ele gosta de jogar bola então ele faz, mas do jeito dele, ele é um menino alegre e muito especial para todos que tem a oportunidade de conhecer e conviver.

Através das atividades que são elaboradas pelo professor a criança aprende, através da interação com os seus familiares pois agora a família está presente para poder ajudar a criança e o professor auxilia os pais para a realização das atividades e aprende também a conviver no meio social, onde são fatores importantes para que a criança se veja com cidadão inserido na sociedade em que vive, com direitos e deveres a cumprir.

A Declaração de Salamanca (1994), o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define que a Educação Inclusiva é um paradigma educacional fundamentado em uma concepção de direitos humanos, que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis, a partir de uma ação política, cultural, social e pedagógica, voltada para o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando.

É um grande desafio para os professores que já derem aula no córrego seco, em uma única sala de aula para seis séries (PRÉ 1 e PRÉ 2 (educação infantil), 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental) pois a sala é multisseriado, muitas vezes já tentaram fechar a escola pois, alegam que não tem alunos suficiente para continuar aberta essa escola e ainda as crianças são muito pequenas e

para ir estudar no limão verde precisam acordar cedo e esperar o ônibus para ir, além do mais é um direito que as crianças tem de ter um ensino regular.

Admiro todos os professores que passaram por aqui, pois é um desafio, mais o professor não desistiu está a 13 anos dando aula na aldeia, pois o importante para ele realmente é que eles aprendem e possa ter um futuro brilhante, pois todos sabem que sem o estudo não somos nada é relevante para todos, é os pais incentivam os filhos a estudar e todos os estudantes da comunidade sonham em se formar e ter uma profissão e dar uma vida melhor para os seus pais que lutam todos os dias para dar uma vida melhor para os filhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças da Aldeia Córrego Seco estudavam na colônia 15 de agosto, na Escola "João Dias", possuía duas salas de aulas, cantina, 2 banheiros e atendia alunos do 1ª ano a 4ª serie, e nesta época trabalhava na escola o senhor Rafael Gomes Dias (serviços gerais) o mesmo era a companhia das crianças, vindo este senhor a aposentar-se as crianças deixaram de ir na escola, daí a necessidade de uma escola na comunidade.

De acordo com Rissato (2023) do site genialcare.com.br, blog de esducação especial, em seu artigo Educação especial ou ensino regular: qual a melhor escola para crianças com autismo? todas as pessoas com autismo têm acesso à educação de qualidade garantido por lei, seja em uma escola de educação especial ou regular, e punível de multas e processos caso a instituição negue a vaga. Isso porque, a escola é um dos principais locais para estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, importante para todas as crianças. Mas o caso se difere muito da Aldeia na qual resido, longe da cidade, sem recursos apropriados, sem professores especializados, as crianças contam, apenas com a boa vontade das professoras que estão dispostas a trabalhar e aprender ao mesmo tempo, dando o melhor de si para bem atender essa demanda.

Segundo a autora, muitas famílias ficam com dúvidas sobre matricular seus filhos em uma escola de educação especial ou regular, pois a Educação especial no Brasil é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como uma modalidade de ensino escolar oferecida preferencialmente na rede regular para alunos com deficiência, dentro da Aldeia não temos essa opção de escolher, pois contamos apenas com uma escola e uma única sala de aula, que embora reformada, é pequena e sem espaço, mas é suficiente para atender nossas crianças.

O foco de colocar essa criança na escola voltada a educação especial, seria para proporcionar igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, atendendo às diferenças individuais dos alunos. E também apresentar um maior apoio, pois tem uma proposta de

ensino muito mais direcionada para crianças não só com atraso no desenvolvimento, mas voltada aquelas que possuem uma maior dificuldade de aprendizagem.

Para a autora, o ensino regular, na teoria, oferece uma maior possibilidade de inclusão e socialização com crianças típicas e atípicas. Sendo que a parte mais importante é conversar com a escola e garantir que a formação atenda às necessidades dos filhos.

Segundo o site genialcare.com.br (2023), blog de esducação especial, em seu artigo Educação especial ou ensino regular: qual a melhor escola para crianças com autismo? O censo escolar feito pelo MEC de 2003 a 2013 mostra que as políticas de educação inclusivas adotas pelo governo federal promoveram o acesso e expansão da rede escolar. "A acessibilidade arquitetônica, que é o preparo do espaço físico das escolas para receber alunos com deficiência, é realidade em 41.602 escolas da educação básica pública". Essa realidade infelizmente não observamos em nossa aldeia, pois a acessibilidade é prejudicada, pois não temos nem ruas asfaltadas, são todas de terra batida e pequenos caminhos, os quais chamamos de trilhas. Existe degraus para se ter acesso a escola e a nossa realidade é bem diferente da realidade de uma escola na cidade, que fica aproximadamente 20 km de distância.

A primeira escola foi feita de barrote coberta de palha, era um barraco, passados alguns anos foi construída a atual escola, com uma sala, dois banheiros, e demorou muitos anos para a construção da cantina, pois antes tinha uma casa onde a professora Luiza morava e dormia onde era a cozinha também. Foi inaugurada no dia 01 de janeiro de 1988 com o prefeito Cristóvão de Albuquerque, e com lideranças da comunidade o cacique Antônio Gomes Dias e o vice cacique senhor Pedro Nimbú (falecido com 104 anos), cuja primeira professora foi a senhora Nilza Miguel, que foi trazida pelo senhor Frederico para lecionar na Aldeia Córrego Seco, logo em seguida a professora Regina Miguel e depois a professora Luiza que ficou bastante tempo lecionando.

Com o fechamento da escola, a comunidade local construiu uma escola coberta de Acuri onde inicia mais uma conquista até a construção do prédio atual, neste período passara vários profissionais em educação que colaboraram na aprendizagem dos alunos. Então desde de pequenos as crianças escutam as histórias de seus avós, que para ter uma escola na comunidade foi uma batalha, mais os anciãos da aldeia não desistiram e agora temos que valorizar tudo o que foi conquistado pelos antepassados.

A inclusão é um tema muito importante para todos da comunidade e da escola, pois trabalham em equipe para assim ter êxito nas atividades propostas, trabalhando com amor e carinho com as crianças da comunidade indígena, tendo um olhar especial para os estudantes e propondo atividades diversificadas e significativas para todos.

Assim me coloquei a disposição da professora para participar das suas aulas, pois fui professora regente do menino com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e agora estou como

professora de apoio, e gosto de star contribuindo com a minha experiência.

Iniciamos a aula cumprimentando os alunos com "Boa Tarde", juntamente com o professor regente eles fazem a leitura do alfabeto, das vogais e dos números, mostrando o calendário e perguntando que dia que é hoje, mês, dia da semana e juntos vão explorando o calendário, perguntando quando alunos tem hoje na sala de aula, quantas faltaram. Logo após apresento o alfabeto e as vogais e solicito que eles formem os seus nomes, é assim junto vamos explorando as letras, quantas vogais, qual a primeira letra e a última, trabalhando de uma forma lúdica com as crianças para que aprendam o seu nome próprio que é a sua identidade.

Trabalhar com o alfabeto ilustrado é relevante pois converso com eles sobre a cultura, a identidade, as comidas típicas, relacionando as letras com o ambiente onde estamos inseridos nossa identidade, nossas raízes, que é o povo Terena, entre outas características.

A outra aula propõe a identificação dos órgãos dos sentidos (olhos, nariz, ouvido, pele, língua) relacionando-os aos sentidos da visão, do olfato, da audição, do tato e do paladar. localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. Levei uma caixa misteriosa ou surpresa, para que a curiosidade e a ludicidade sejam explorados na atividade. Inclua na “caixa de sensações” uma variedade de materiais que possam levar os alunos a experimentar e perceber do uso dos sentidos (audição, olfato, visão, paladar e tato), relacionando-os aos seus respectivos órgãos (ouvidos, nariz, olhos, língua e pele).

Logo em seguida em uma roda de conversa, compartilhamos a aprendizagem construída durante as experimentações da aula. Perguntei se já haviam pensado sobre a importância de cada uma das partes do nosso corpo para perceber o ambiente? Levar impresso o corpo humano de menina e menino e distribuir para as crianças solicitar que elas pintem, corte e monte o corpo humano do seu colega e escreva 5 partes do corpo humano. Essa atividade promove a interação e a ludicidade deverão favorecer o processo de investigação: observação, levantamento de hipóteses, argumentação, conclusão e construção da aprendizagem.

Em outra aula apresentei a história do Tangran, aproveitei para evidenciar as figuras geométricas como quadrado, triângulo e paralelogramo que compõem o jogo e deixe os alunos ansiosos para construí-lo. Para o processo de produção do Jogo, precisarão de papel cartão ou dobradura, lápis, régua e borracha, peça aos alunos que cortem o papel em um quadrado. Durante a confecção, explore com os alunos o comprimento dos lados do quadrado, do triângulo e do paralelogramo.

Realizar uma roda de conversa com estudantes sobre a aldeia, o meio ambiente e a família de cada um e assim solicitar que juntos possam montar figuras com as partes do tangram, tornando-se uma aula lúdica e significativa para os alunos e depois com a ajuda da professora escrever o nome de

cada figura. Identificação de características físicas, o que envolve reconhecer e descrever o corpo humano a partir de observações, isso envolve exemplificar os aspectos fenotípicos relacionados à etnia ou traços característicos e individuais, de maneira a que o aluno constate a existência da diversidade e, a partir disso, realizar conexões sobre sua relação com o outro, seus colegas, amigos, familiares e pessoas de seu convívio, reconhecer essas pessoas como legítimas em sua convivência escolar e social no ambiente em que vive.

O Elemento Surpresa é uma caixa misteriosa que podemos contar uma história com os objetos que estão dentro da caixa trabalhando o processo de ensino aprendizagem da criança e não podemos esquecer do Alfabeto Móvel que faz com que as crianças visualizem as letras por meio de brincadeiras e se familiarizem com o formato delas, esse contato ajuda na sistematização e assimilação da escrita durante a alfabetização do estudante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi gratificante estar participando da vida de um aluno autista, pois o papel do educador na educação é de extrema importância, sabendo que ele é um dos principais agentes da construção da identidade, da autonomia, do conhecimento daquela criança, e para isso é fundamental que o educador permite e crie oportunidades para fazer a diferença e principalmente ter uma metodologia de ensino diferenciada valorizando mais a cultura terena e os conhecimentos dos anciões da comunidade.

Para que a inclusão ocorra de fato é necessário que haja uma conscientização, aceitar as diferenças e aprender a conviver com a diversidade, essa convivência é benéfica tanto para a professora tanto para os demais alunos e todos os demais indivíduos da comunidade escolar.

A professora também deve estar bem preparado para atender os alunos especiais, especialmente o aluno autista e suas peculiaridades, buscando obter uma formação continuada, cursos na área da educação especial e refletir sobre o tema.

É relevante pensar nas adaptações como uma maneira de aceitar as peculiaridades de todos os indivíduos envolvidos, pois uma vida digna só é possível quando se tem acesso aos serviços e espaços que atendam às necessidades básicas dos estudantes.

É importante trabalhar com as histórias contadas pelos anciões da comunidade indígena, pois é relevante que possam deixar registrado todo o conhecimento que possuí para que as próximas gerações saibam.

O lúdico cumpre uma função relevante na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito procura informações do corpo, dos colegas, do lugar e tem a inteligência de si mesmo como membro integrante na construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, permitindo

um desenvolvimento significativo. As atividades lúdicas garantem uma aprendizagem para as crianças com dificuldades de aprender, bem como o prazer, a socialização, o respeito, entre outros.

Concluímos que é importante entendermos que não existe a escola ideal para a criança, mas sim aquela que se encaixa às necessidades de todo o núcleo familiar, no nosso caso, só temos a escola da Aldeia, e é nela que devemos estar oferecendo o melhor que pudermos fazer, oferecendo a essa criança um ambiente agradável e tranquilo.

Além do repertório, dificuldades e individualidades da pessoa autista, é preciso lembrar que cada criança tem um perfil específico e o professor que estiver acompanhando o seu desenvolvimento, poderá estar dizendo sobre o seu desenvolvimento.

É importante que esse pai, essa mãe, essa família estejam sempre presentes, para que possamos estar repassando as informações sobre o que acontece na escola e esclarecendo um pouco mais a essas famílias sobre o TEA, sobre o processo de inclusão, que possamos respeitar a rotina, repertório e perfil de aprendizado dessa criança.

Esperamos ainda que, este artigo possa estar inspirando mais pessoas a escreverem sobre o assunto.

5. REFERÊNCIAS

AUTISMO, **O que é o autismo?** Site: https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/?gclid=EAIaIQobChMI05be8ZahiQMV8WFIAB1aSAOrEAAYASAAEgLTn_D_BwE, 2022

BARBOSA, Juliana Silveira Branco**. A importância da participação familiar para a inclusão escolar.** UNB, Ipatinga, p.38. Disponível em: Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao.htm> Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC. SEB,2010.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 22 de março de 2024.

Entrevistas com anciões da comunidade indígena Aldeia Córrego Seco, pais do aluno e professores.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** São Paulo, SP, ano XX, n. 182, p. 24-26, maio, 2005.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias (PPP-2024).

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1998.

RISSATO, Heloise. **Educação especial ou ensino regular: qual a melhor escola para crianças com autismo?** Site: https://genialcare.com.br/blog/educacao-especial-e-como-escolher-a-melhor-escola/, Publicado em: 19/01/2023.

RODRIGUES, D. **A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, n.23, p.15, 2004. Acesso dia 23 de abril de 2024..

SASSAKI, R. K**. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2000. Acesso dia 12 de maio de 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A DISLEXIA: DESAFIOS E INTERVENÇÕES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA[1]

DYSLEXIA: CHALLENGES AND INTERVENTIONS IN LEARNING READING AND WRITING

Kethleen Dantas de Arruda[2]
Rita de Fátima da Silva[3]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os tipos de dislexia, explorando na literatura os métodos de ensino adequados para crianças com este transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. A justificativa para sua elaboração se fundamenta na necessidade de ampliar os conhecimentos inerentes ao campo de atuação e os métodos de trabalho com relação aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem, os quais intervém e favorecem a saúde escolar, contribuindo para uma sociedade de aprendizes bem-sucedidos, pois a leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e participação na sociedade letrada. A referida pesquisa busca aprofundar conhecimentos para identificar os tipos de dislexia e aprimorar, por meio de análise teórica, as intervenções assertivas no campo educacional e familiar a fim de proporcionar melhor qualidade de vida para crianças com dislexia. Metodologicamente utiliza-se referências bibliográficas através de sites, artigos, teses e dissertações que abordam o assunto. Como conclusão, reforça a importância da articulação da escola e da família no respeito às diferenças, tanto na diversidade cultural, linguagem da criança dislexa.
Palavras-chave: Dislexia. Desafios Educacionais. Intervenção precoce.

ABSTRACT

This research aims to analyze the types of dyslexia, exploring in the literature suitable teaching

[1] Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, realizado sob orientação da professora Drª Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro. E-mail: rita.fatima@ufms.br

[2] Discente do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural, kethleen.arruda@ufms.br.

[3] Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC

methods for children with this specific learning disorder of neurobiological origin. The justification for its elaboration is based on the need to expand the knowledge inherent to the field of activity and work methods in relation to learning disorders and difficulties, which intervene and favor school health, contributing to a society of successful learners , as reading and writing are basic instruments for entry and participation in literate society. This research seeks to deepen knowledge to identify the types of dyslexia and improve, through theoretical analysis, assertive interventions in the educational and family fields in order to provide a better quality of life for children with dyslexia. Methodologically, bibliographical references are used through websites, articles, theses and dissertations that address the subject. In conclusion, it reinforces the importance of articulation between school and family in respecting differences, both in cultural diversity and language of the dyslexic child.
Keywords: Dyslexia. Educational Challenges. Early intervention.

1 INTRODUÇÃO

.

É através da alfabetização que o indivíduo se torna um ser social, simbólico, global, um cidadão inserido na civilização moderna. Sendo assim, é necessário o docente refletir sobre o assunto em questão, a Dislexia, a fim de, conhecer e esclarecer as dúvidas referentes à Síndrome. Por isso abordaremos estudos buscando uma alternativa de facilitar a aprendizagem e a vida de crianças com dislexia.

A dislexia consiste no transtorno manifestado por uma dificuldade na aprendizagem da leitura e por problemas na escrita, independentemente da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade social (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2006). Equivocadamente, a sociedade de um modo geral associa a dislexia à má alfabetização, desatenção, condição socioeconômica, desmotivação e ou baixa inteligência.

Em razão do pré-julgamento, a criança disléxica geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se culpada, triste e insatisfeita, recusando a realizar atividades com medo de que seus erros apareçam novamente ou de que sejam ridicularizadas. Isso cria um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com colegas e professores ou simplesmente pensar “não sou capaz, não consigo, não sei fazer” mesmo antes de tentar realizar o proposto.

Por isso é necessário, o docente entender de fato o que é dislexia para não prejudicar ainda mais o desenvolvimento da criança. O termo foi usado primeiramente por médicos para descrever as dificuldades de leitura e ortografia de doentes que tinham sofrido certos tipos de danos cerebrais. Esses danos podem ter sido ocasionados por acidentes, durante ações de guerra, resultados de tumores, embolias, transtornos psiquiátricos, drogas ou efeito de envelhecimento.

Fundado nestas premissas, este trabalho tem como objetivo geral de analisar os tipos de dislexia, explorando na literatura os métodos de ensino e aprendizagem adequados para crianças

com este tipo de Transtorno Específico de Aprendizagem. O objetivo específico visa investigar na literatura as consequências da dislexia na vida escolar e na sociedade; identificar as possibilidades de uma intervenção precoce; discorrer sobre os melhores métodos que possibilitam a aprendizagem efetiva para o disléxico.

O problema de pesquisa tenciona responder à seguinte indagação: Quais os desafios apontados na literatura atual para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita do aluno com dislexia?

A justificativa para sua elaboração se fundamenta na necessidade de ampliar os conhecimentos inerentes ao campo de atuação e os métodos de trabalho com relação aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem, os quais intervém e favorecem a saúde escolar, contribuindo para uma sociedade de aprendizes bem-sucedidos, pois a leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e participação na sociedade letrada.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, em que se debruça na análise dos impasses e desafios encontrados na literatura para o processo de ensino aprendizagem com enfoque na dislexia, sendo realizada coleta de artigos científicos no Google Scholar, publicados entre 2003 à 2022. O texto está organizado em quatro partes: Introdução, Metodologia, Revisão teórica e Considerações finais.

OBJETIVO GERAL

Analisar os tipos de dislexia, explorar na literatura os métodos de ensino adequados para crianças com este tipo de transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar teses e dissertações desenvolvidas no campo das práticas educacionais em alfabetização, abordando a dislexia.
- Elencar as bases teóricas utilizadas (NAS TESES E DISSERTAÇÕES) para análise das práticas educacionais em alfabetização, abordando a dislexia
- Identificar os resultados obtidos pelas pesquisas no estudo das práticas educacionais em alfabetização da dislexia.
- Refletir sobre os resultados obtidos pelas pesquisas no estudo das práticas educacionais em alfabetização da dislexia.
- Elaborar um quadro teórico reflexivo com os resultados obtidos pelas pesquisas no estudo das práticas educacionais em alfabetização da dislexia.

2. METODOLOGIA

Foi realizado um estudo bibliográfico com base em autores que entendem e falam a respeito da Dislexia. A pesquisa é qualitativa na medida em que, por meio da leitura e análise buscou-se aprimorar o conhecimento sobre o tema dislexia a fim de, responder o objetivo geral desta pesquisa a esta condição frente à aprendizagem que é entender teoricamente as consequências da dislexia na vida escolar e na sociedade; identificar as possibilidades de uma intervenção precoce; discorrer sobre os melhores métodos que possibilitam a aprendizagem efetiva para o disléxico.

Para realizar a pesquisa foi definida pesquisa no Google Scholar, Portal da Capes, Scielo com as palavras-chave; “dislexia na vida escolar” e “intervenção precoce na dislexia” de 2003 a 2022 no Brasil. Em um primeiro momento de busca, chegou-se a um resultado de 13.200 resultados artigos para a primeira palavra-chave e no segundo momento 2.430 resultados.

Para selecionar os textos foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave. De um universo de 80 resultados, extraiu-se 5 (cinco) que versavam a respeito de categorias com o tema geral de pesquisa “a dislexia e os desafios na aprendizagem da leitura e escrita”.

Ressalta-se que a intenção deste trabalho foi fazer um estudo buscando uma alternativa de facilitar a aprendizagem e a vida de crianças com dislexia.

A pesquisa foi realizada no período de maio de 2024 até novembro de 2024. Foram utilizados estudos e teorias que apontam sobre os distúrbios de aprendizagem, e o diagnóstico psicopedagógico e conhecer a relação docente sobre as estratégias de intervenção da dislexia em sala de aula.

Portanto, é esperado que este estudo seja de grande utilidade e inspiração a quem precise lidar com a realidade de um distúrbio e que as informações nele contidas possam desmistificar conceitos, incitar novas atitudes e fazer saber que, por mais difícil que possa parecer, uma vida saudável e normal é totalmente possível a todos os que são diagnosticados como de algum distúrbio de aprendizagem.

Dessa forma, elaborei um quadro com os seis textos selecionados para apontar o núcleo da pesquisa, cujo objetivo é indicar as metodologias para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes com dislexia, organizado pelos autores, objetivos e resultados:

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise da pesquisa.

Autores	Objetivos	Resultados
ANDRADE (2014)	Verificar a eficácia de um programa baseado no modelo de RTI - Resposta à intervenção para escolares com dificuldade de leitura e escrita.	Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significantes na maioria dos pares de variáveis das tarefas analisadas, o que evidencia o ensino de leitura por meio de instruções específicas e vinculadas ao entendimento do princípio alfabético, os escolares com dificuldades em leitura e escrita precisam conhecer o mecanismo do sistema do português, considerando tarefas de identificação letra-som à compreensão de texto.
CARRILO (2012)	Entender a Dislexia é uma base teórica para uma prática eficiente.	Defende que diante desse cenário, a informação não parece ter chegado a muitas autoridades educacionais e é necessário que chegue até elas, através das demandas das escolas e também através das associações de pais de disléxicos que estão cada vez mais informados e com mais força para exigir que as necessidades específicas os apoios educacionais de seus filhos sejam atendidos.
BARBOSA (2015)	Verificar o perfil de linguagem e de habilidades cognitivas de crianças com dislexia, contribuindo para o diagnóstico desse quadro em leitores de uma ortografia regular, como o português brasileiro.	O perfil de alteração de habilidades fonológicas foi a principal dificuldade encontrada nas crianças com dislexia neste estudo, sendo esse resultado compatível com investigações realizadas em outras línguas. Isso sugere que, independentemente da regularidade da língua, a avaliação das habilidades fonológicas é fundamental para o diagnóstico da dislexia.
FONSECA (2009)	Apresentar uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura.	O autor sugere, com base no modelo de Luria, que a avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem da criança seja equacionada a partir do perfil de áreas fortes e fracas revelado nas três unidades funcionais indicadas, perfil esse que deve ser tomado em linha de conta, para posteriormente desenvolver estratégias de intervenção psicopedagógicas individualizadas para cada caso.
MOURA (2013)	Levantar a questão de como o orientador pedagógico pode intervir junto ao professor para ajudar na construção do conhecimento do aluno disléxico e no processo de aprendizagem.	O orientador pedagógico pode estar ajudando o professor a elaborar avaliações que favoreçam o entendimento e o desenvolvimento dele. É necessário olhar o educado como um sujeito capaz de aprender, entendendo o processo da construção de seu conhecimento, respeitando e valorizando cada conhecimento adquirido, vivenciado.

Fonte: Kethleen Dantas de Arruda (2021).

3. AS CONSEQUÊNCIAS DA DISLEXIA NA VIDA ESCOLAR E NA SOCIEDADE

Neste primeiro momento, serão analisados conceitos inerentes à dislexia, e suas consequências na vida escolar, bem como na sociedade. É imperioso destacar que a dislexia não é uma enfermidade e nem uma deficiência, é um termo que se utiliza para descobrir sintomas de dano do cérebro, isto é, faz referência às dificuldades que algumas crianças têm de aprender a escrever,

ler e compreender ou interpretar textos. Cada vez mais especialistas distinguem não só simplesmente entre graus de dificuldades de leitura, ortografia ou escrita, também entre tipos de dislexia, dessa forma é importante analisar o que a literatura observa sobre isso.

Uma criança disléxica geralmente possui inteligência normal ou até da média da maioria das pessoas. A dificuldade está em não conseguir identificar os símbolos gráficos (letras e/ou números). Alguns estudos apontam que a dislexia é hereditária em alguns alunos que apresentam essa característica e na maioria das vezes pelo menos uma pessoa da família apresenta dificuldade na leitura e escrita (Moura, 2013).

A dislexia é classificada como adquirida e de desenvolvimento, a primeira é aquela que, como o próprio nome diz, é adquirida devido a algum dano nas áreas envolvidas no processamento da leitura, por outro lado, a dislexia de desenvolvimento é aquela de origem neurobiológica, isto é, uma deficiência hereditária com alterações genéticas (Ribeiro, 2015).

Dessa forma, a dislexia do desenvolvimento apresenta uma disfunção do sistema nervoso central sendo mais prevalente em crianças. Muitos cientistas suspeitam que sua estrutura diferenciada ocorra antes mesmo do nascimento, os cérebros disléxicos estão em desvantagens no meio social, pois suas dificuldades na aprendizagem da linguagem acarretam problemas na leitura na soletração, na linguagem expressiva, receptiva, corporal e social (Moura, 2013).

O sucesso na reeducação de um disléxico está baseado numa terapia multissensorial (aprender pelo uso de todos os sentidos), combinando sempre a visão, a audição e o tato para ajudá-lo a ler e a soletrar corretamente as palavras. O disléxico precisa olhar atentamente, ouvir atentamente, atentar aos movimentos da mão quando escreve e prestar atenção aos movimentos da boca quando fala. Assim sendo, a criança disléxica associará a forma escrita de uma letra tanto com seu som como com os movimentos da mão para escrevê-la (Moura, 2013).

Uma das questões que deve ficar claro é que nenhuma pessoa com dislexia é igual a outra, ou seja, não apresenta os mesmos sintomas e, portanto, não sofre intervenção da mesma forma, pois a dislexia se manifesta de formas diferentes em cada pessoa. Também difere na presença dessa dificuldade, enquanto em algumas crianças torna-se mais perceptível em outras, se manifesta posteriormente (Muszkat; Rizzutti, 2012).

Descobertas baseadas em uma análise patológica do cérebro em 10 sujeitos disléxicos indicam que existem, em cérebros disléxicos, malformações corticais e subcorticais que têm suas origens durante o meio da gravidez, o período ativo de migração celular para o córtex telencefálico. Assim, a dislexia tem origem na formação do nosso cérebro (Muszkat; Rizzutti, 2012).

Além de sua origem neurobiológica, está comprovado que pode ser hereditário, pois a probabilidade de possuí-lo aumenta se houver um histórico de parentes que sofreram ou sofrem com

isso. Para Tamayo (2017) entre as causas investigadas estão “estudos biológicos (analisando déficits cerebrais no nível de estrutura e funcionamento e o componente hereditário do déficit), estudos cognitivos e comportamentais”.

Por sua vez, Carrillo (2012) menciona que a criança pode ser diagnosticada “em um nível biológico, identificando a área de sua função cerebral que está afetada; no nível cognitivo, identificando seu déficit fonológico; e no nível comportamental, identificando falhas na leitura”, observando seus fundamentos neurobiológicos e hereditários; sua dificuldade em identificar adequadamente o som das letras na hora da decodificação e suas ações que poderiam ser uma forma mais clara de perceber essa dificuldade.

Para entendermos melhor como funciona a questão da identificação, a autora Fabiane Puntel Basso em seu artigo “Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita” explora as relações entre oralidade e escrita nesse contexto, discute como a consciência dos sons da fala (fonemas) influencia a capacidade das crianças de reconhecer e manipular esses sons ao ler e escrever, analisa também o papel da oralidade como base para a construção do conhecimento escrito, destacando que uma boa formação oral é crucial para o sucesso na alfabetização. Assim, a relação entre a oralidade e a escrita é dinâmica e interdependente, sendo essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Em relação ao nível biológico, é interessante notar as diferenças na morfologia de um cérebro disléxico, algumas diferenças são: falta de simetria nos hemisférios cerebrais, maior tamanho da massa da substância branca no cérebro, corpo caloso[4], o plano temporal[5] é maior no hemisfério esquerdo e há simetria no córtex parietal inferior (Ruiz, 2008).

O déficit fonológico pode ser compreendido graças à analogia feita por Carrillo (2012) entre a leitura realizada por uma criança disléxica e a música com uma pessoa com pouco conhecimento musical, ele cita o seguinte:

> Na discriminação de duas notas musicais como “Re” e “Mi”; embora possamos perceber que as duas notas são diferentes, podemos ter dúvidas sobre a identidade de cada uma delas ao ouvi-las isoladamente. Provavelmente, se não tivermos conhecimento musical suficiente, iremos escolher aleatoriamente entre as duas opções, como alguns disléxicos fazem antes dos fonemas / b / e / p /”. (carrillo, 2012, p. 190)

O nível comportamental é detectado quando se percebe um esforço excessivo e confusão no

[4] O corpo caloso é uma estrutura do cérebro de mamíferos localizada na fissura longitudinal que conecta os hemisférios cerebrais direito e esquerdo.

[5] O plano temporal é a área cortical logo posterior ao córtex auditivo dentro da fissura silviana.

aluno no momento de querer utilizar suas habilidades de leitura, nesse sentido, a rotulagem deve ser evitada e não confundida como preguiçosa, desinteressada ou com problemas de aprendizagem.

É importante reconhecer também, como já mencionado anteriormente, que nem todas as crianças disléxicas apresentam os mesmos sintomas, pois cada uma é exposta a um contexto social, escolar e familiar diferente. O grau de dificuldade que uma criança com dislexia tem para ler, soletrar e falar varia em cada disciplina, devido a dois componentes fundamentais: suas características pessoais e o tipo de ensino que recebe, também observando a importância de usar os métodos mais eficazes para que todos os alunos desenvolvam seu potencial (Muszkat; Rizzutti, 2012).

Dada a importância que se dá ao aprender a ler e a escrever, é necessário dar conta de algumas consequências que acarreta quando a aprendizagem não se desenvolve da maneira desejada, isto é, que as pessoas com essa síndrome estão sujeitas ao ridículo, à rotulagem e aos maus-tratos, o que pode prejudicar sua autoestima.

O aluno com dislexia, dada a incapacidade de realizar as tarefas da mesma forma que seus colegas, constrói uma imagem irreal sobre sua condição. Muszkat e Rizzutti, (2012, s/p) menciona alguns traços socio emocionais que estão associados à dislexia, como “sentimento de culpa, depressão, frustração diante das esperanças e aspirações, falta de motivação escolar, desesperança ou perplexidade pela incapacidade de conquista de seus companheiros de escola.

A dislexia afeta o sucesso escolar do aluno, podendo inclusive ocasionar o abandono escolar, fator de fracasso escolar no sistema educacional, uma das condições desse fracasso é a pouca compreensão que se tem desse problema e não ser capaz de fornecer o suporte relevante.

Outra complicação que uma criança com dislexia apresenta é apontada por Carrillo (2012) quando menciona que:

> Enquanto um leitor normal vai simplesmente melhorar sua leitura lendo e seu caminho ortográfico é continuamente e sem esforço enriquecido, no disléxico as dificuldades de leitura, derivadas de seus problemas no trajeto fonológico, levam-no a ler muito pouco e mal. Sem possibilidades de enriquecimento de seu léxico ortográfico (Carrillo, 2012, p. 194)

Isso porque crianças com dislexia usam mais recursos para decifrar o código linguístico, sem prestar tanta atenção ao que o texto quer entender, ao contrário, um leitor normalmente usa seus recursos para entender a ideia do texto desde que o decodificou. Tornou-se um mecanismo automatizado.

Sabe-se também que crianças com dislexia, além de apresentarem dificuldade na leitura de palavras irregulares, também a apresentam nos processos fonológicos, auditivos e visuais, que contribuem para o processo de leitura (Galaburda, 2003).

4. POSSIBILIDADES DE UMA INTERVENÇÃO PRECOCE

A importância da linguagem para o ser humano é indiscutível, pois, são seres sociais e sua capacidade para se expressar é essencial para o próprio desenvolvimento, e no desenvolvimento das relações com os outros (Andrade et al, 2014).

A linguagem seria a faculdade do ser humano de se expressar e se comunicar com os outros por meio de sons articulados ou outros sistemas de signos. Neste capítulo será observado o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) como a melhor opção para resolver esse problema, porque desenvolve uma proposta de aprendizagem compatível às dificuldades de leitura específicas na dislexia. Portanto, destaca-se o valor de uma intervenção precoce relacionada a uma maior probabilidade de melhora após receber uma intervenção adequada (Andrade et al, 2014).

O aspecto relevante da linguagem é a leitura, pois, a capacidade de ler não é importante apenas para decodificar as informações que são transmitidas, mas também é essencial na formação e desenvolvimento das pessoas; uma vez que cria a prática de concentração, análise, reflexão, esforço, etc. (Abreu; et al, 2014).

A importância de atender os alunos que apresentam dificuldades nesta área é de garantir um ótimo desenvolvimento dos mesmos. Para garantir a melhoria do desempenho dos alunos que correm o risco de apresentar dificuldades específicas de aprendizagem, está comprovado que o fator determinante é a sua intervenção precoce (Abreu et al, 2014).

Um dos pilares da intervenção no processo de aprendizagem do aluno com dislexia é a Resposta à Intervenção em alunos (RTI). Para fazer isso, é necessário realizar avaliações universais com todos os alunos em uma idade precoce (Andrade et al, 2014).

Este modo de rastreio intervém nos problemas de desempenho dos alunos em situação de risco e intervém para servir de suporte e promover a melhoria do seu desempenho escolar. A intervenção precoce de dificuldades de aprendizagem se correlaciona significativamente com um melhor prognóstico de desempenho. Esse melhor prognóstico é baseado na aplicação precoce de uma intervenção específica e padronizada. Portanto, a intervenção precoce é crítica para uma instrução bem-sucedida (Andrade et al, 2014).

A intervenção precoce na dislexia é essencial, porque permite desenvolver habilidades de leitura por meio da prática e da instrução adequada desde a infância no desenvolvimento dos alunos (Barbosa et al, 2015).

Se observa que a melhora na leitura não é produzida pelo amadurecimento do indivíduo, mas pela experiência adequada, ou seja, destaca-se a importância do desenvolvimento da correta instrução e prática dessas habilidades. Dessa maneira, nasce a importância de realizar essas intervenções nos

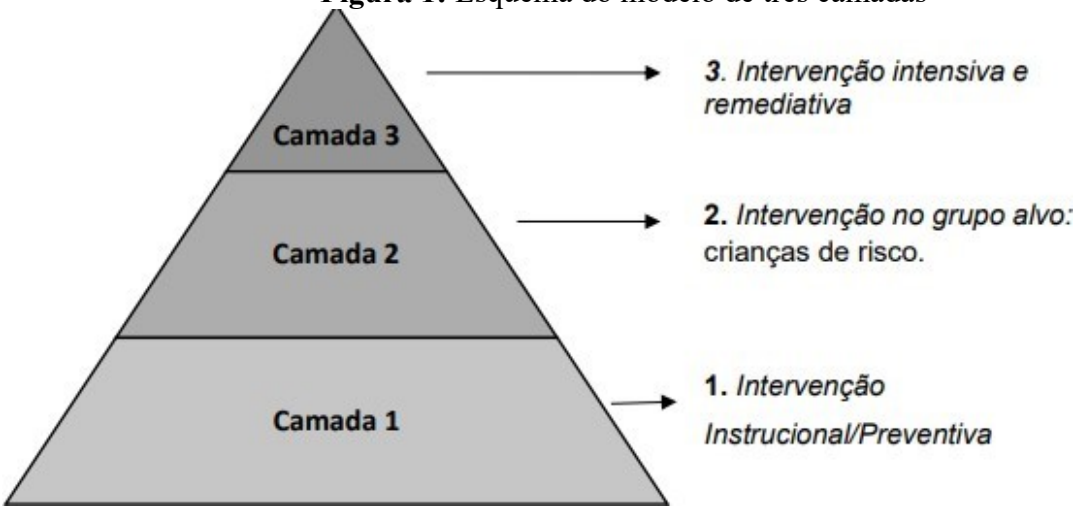
alunos desde a mais tenra idade (6 anos), visto que é nestas idades que é mais fácil criar conexões entre os sistemas funcionais do cérebro para a linguagem oral e escrita (Barbosa et al, 2015).

Também é necessária a estimulação pré-leitura adequada para a capacidade cognitiva de crianças menores de cinco anos, por considerar que isso poderia facilitar o processo posterior de leitura.

Para análise do método do (RTI) nos seus três níveis utilizo a literatura da obra de Fletcher e Vaughn (2009) (figura 1). Inicialmente, o Nível 1 envolve toda a turma, ou seja, todos os alunos da sala de aula de educação geral estão no Nível 1. Os professores usam métodos que se mostraram eficazes, como a fonética. Com o RTI deve haver pesquisa para apoiar o método de ensino.

.

Figura 1: Esquema do modelo de três camadas



Fonte: Fletcher & Vaughn (p.11, 2009).

Os alunos neste nível podem trabalhar em pequenos grupos. Os professores se esforçam para fornecer às crianças uma instrução que corresponda às suas habilidades e à maneira como elas aprendem melhor. No entanto, nem sempre há tempo para dar atenção individual às crianças (Fletcher, Vaughn, 2009).

A escola monitora o progresso das crianças por meio de deveres de casa, testes e outras ferramentas de medição que permitem que elas vejam como as crianças estão se saindo. Se uma criança está com dificuldades, ela pode ir para o nível 2. No Nível 2 ocorre intervenções no grupo-alvo (Fletcher, Vaughn, 2009).

As crianças que não estão progredindo até o Nível 1 receberão ajuda do Nível 2. Geralmente, isso significa aulas em pequenos grupos duas a três vezes por semana, usando métodos comprovadamente eficazes. Também pode significar ensino especial. Os educadores chamam isso de " intervenções " (Fletcher, Vaughn, 2009).

É importante saber que as crianças que estão no nível 2 continuam a participar das aulas regulares com o resto da turma: continuam a receber apoio do nível 1. A cada duas ou três semanas, os professores examinam as habilidades dos alunos para determinar se eles fizeram progresso. Se tudo correr bem, os alunos podem regressar ao nível 1. Do contrário, a escola pode manter a criança no nível 2 ou movê-la para o nível 3 (Fletcher, Vaughn, 2009).

No Nível 3 ocorrem intervenções intensivas. Quando as crianças estão lutando e o suporte de nível 1 e 2 não parece estar ajudando, elas passam para o nível 3. Este é o nível mais intenso de RTI (Fletcher, Vaughn, 2009).

O nível 3 pode significar trabalho em pequenos grupos ou aulas individuais. A maioria das crianças que recebem esse apoio continua a passar grande parte do dia na sala de aula do ensino geral. No entanto, muitas horas do dia podem ser passadas em uma sala de recursos (Fletcher, Vaughn, 2009).

Como as crianças do Nível 3 são os alunos com maior risco de ficar atrasados academicamente, as escolas as monitoram de perto. Os professores verificam constantemente seu progresso, para que os alunos melhorem o suficiente para abandonar o nível 3. Para conseguir educação especial a criança precisa ser avaliada, o que pode levar tempo. Para obter RTI, a criança só precisa correr o risco de ficar para trás (Fletcher, Vaughn, 2009).

Em exemplo, segundo o estudo realizado por Romero, Castaño e Córdoba (2016) com 43 alunos que apresentavam sinais de risco de apresentar dislexia. Demonstrou que, ao dividir esses alunos em grupo controle e grupo experimental, os participantes do grupo que recebeu a intervenção melhoraram seu desempenho em termos de indicadores que predizem a presença de dislexia. Assim, confirma-se a importância de aplicar uma intervenção adequada aos alunos com dificuldades específicas.

O modelo RTI oferece a oportunidade de detectar precocemente diferentes dificuldades de aprendizagem, por isso é um modelo que leva a uma melhoria no desempenho e desenvolvimento do aluno; ao contrário do modelo tradicional que incentiva um maior fracasso escolar. E, portanto, é indicado que é o modelo mais recomendado.

5. ANÁLISE LITERÁRIA SOBRE A RELAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DA DISLEXIA EM SALA DE AULA

Ao longo desses anos, diferentes exercícios e atividades têm sido utilizados para o tratamento da dislexia, adequados para cada criança, o tipo, a gravidade e as características da dislexia que cada uma apresenta. Estes exercícios visam identificar os problemas ou dificuldades específicas de uma disciplina e ajudar-nos-ão a traçar um perfil de desempenho do aluno para estabelecer ou atribuir

um programa de intervenção correto. São técnicas muito úteis além de desenvolvidas e servirão a curto prazo para corroborar ou descartar o diagnóstico (Silva; et al, 2011).

O mais adequado seria que aos quatro ou cinco anos a criança pudesse realizar atividades que a ajudassem no seu amadurecimento, dotando-a das aptidões necessárias para aprender a ler e escrever. Isso ajudaria a ser um meio de detecção em idades precoces (Montero-Pérez, 2013).

O papel do professor e dos pais será muito importante no tratamento da dislexia. Como já sabemos, a responsabilidade pelo ensino em nosso sistema educacional é dos professores, mas não funciona como um "passo de mágica". No caso de crianças disléxicas em sala de aula, além da recaída para o professor, cabe também ao especialista do centro, que pode ser psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo ou professor especializado. Serão eles que iniciarão o tratamento para poder dar uma solução rápida ao problema (MUSZKAT, 2012).

Na obra "O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIAS" as autoras Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro e Vera Lucia Gomes discutem os desafios enfrentados por esses alunos, como barreiras atitudinais e estruturais, e enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade. Elas também ressaltam o papel fundamental da formação continuada dos educadores, que deve incluir estratégias inclusivas e adaptativas. Outro ponto central é a importância da construção de um currículo que considere as necessidades individuais dos alunos, bem como a colaboração entre família, escola e comunidade. As autoras propõem uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e a necessidade de um comprometimento real com a inclusão.

> É importante considerar um núcleo comum e equilibrado de conhecimentos e de competências na elaboração de um currículo educacional. Todos os educandos devem ter oportunidades de prosperar e evoluir dentro do seu contexto social amplo, independentemente de suas origens ou características. Ao se considerar o currículo como agente propagador da inclusão, entende-se os livros didáticos como ferramentas de transmissão da cultura regional e das características culturais e morais de cada povo. As diferenças não são erros ou malefícios, são características individuais diversas que, abordadas devidamente pelos currículos educacionais, podem estimular o desenvolvimento de um pensamento que privilegie a equidade e a empatia, formando cidadãos com maiores habilidades éticas e contribuindo para construir uma sociedade melhor. (Castro; Gomes, 2022, p.73)

Na escola, deve-se procurar fazer com que o aluno se sinta acolhido, graças à ajuda que os professores lhe dão para superar suas dificuldades. Isso vai garantir que o aluno não tenha baixa autoestima e não tenha nenhum problema de interação com os colegas (Muszkat, 2012).

O professor terá que adequar o trabalho que envia, deixar que pergunte o que precisa, dar-lhe mais tempo para que o aluno se reorganize melhor e, o mais importante, deve avaliá-lo de acordo com suas condições. Para que tudo isto dê frutos, o próprio professor utilizará as estratégias que considerar necessárias, como a repetição das explicações dadas nas aulas, a ajuda na leitura e

compreensão de um texto e o entusiasmo e optimismo que deve transmitir a todo o momento (Herrero, 2013).

Os pais, por sua vez, deverão tentar transmitir apoio social e emocional ao filho. Eles também terão que saber como motivá-lo no dia a dia e explicar que ele também pode ter sucesso mesmo se precisar de mais tempo do que os outros para realizar tarefas diárias. A criança deve saber que seus pais estão com ela o tempo todo ajudando-a a superar seu problema todos os dias (MUSZKAT, 2012).

Existem vários tratamentos ou programas corretivos que existem atualmente, mais conhecidos como programas de intervenção, para a dislexia. Todos eles levam em consideração as capacidades adaptativas da primeira infância da criança e indicam que a intervenção deve ser realizada quando a criança começa a ler (Fonseca, 2009).

Na elaboração de programas de intervenção, é fundamental que os tutores e profissionais que auxiliam os alunos disléxicos tenham atitudes positivas e favoráveis para que se adaptem às suas necessidades. Da mesma forma, é fundamental também divulgar o problema para o restante dos colegas (Ramírez, 2011).

Devem ser os professores a explicar o motivo pelo qual um dos seus colegas têm a mesma tarefa, mas colocado de forma diferente e a sua avaliação não ser a mesma. Entretanto, devem fazê-lo para que vejam que seu colega precisa de auxílio em uma tarefa como a alfabetização, já que tende a confundir a ordem das palavras ou a pronunciá-las de forma não convencional.

O docente deve focar em todos os momentos a metodologia didática imposta àquele aluno, levando em consideração suas habilidades. Também será responsável por ajudar o aluno a desenvolver as estratégias ideais para atingir os objetivos que lhe são impostos de outras formas mais simples (Muszkat, 2012).

Existem também orientações que visam direcionar o professor no cotidiano do aluno disléxico, favorecendo-o e evitando consequências negativas que desencadeiam outros tipos de complexidades nos mesmos. Uma vez que as estratégias adequadas sejam estabelecidas graças às suas orientações correspondentes, é importante que o professor deixe um registro escrito de todas as intervenções, pois isso facilitará a tarefa para os professores que terão aquele aluno ou alunos nas demais etapas escolares (Muszkat, 2012).

A função da escola presente é percebida socialmente para promover conhecimentos, algumas ainda usam métodos de ensino e aprendizagem tradicionalistas favorecendo assim, a segregação e exclusão de alunos com quaisquer tipos de dificuldades no aprendizado. Dentro desta escola existe uma estrutura organizacional e como tal há uma série de funções que deve estar presente para que haja um equilíbrio entre o ensino, o educando, a instituição escolar e a sociedade (Topczewski,

2010).

Todas estas funções devem ter posições similares para que se possa atender e atingir os objetivos de qualquer escola e que garanta uma aprendizagem significativa de conhecimentos, preparando seus alunos para o meio social de que fazem parte num sentido amplo de cooperação e modificação mútuas para o desenvolvimento (Muszkat, 2012).

Nesse sentido, uma revisão criteriosa no ponto de vista epistemológico e metodológico da atuação dos professores nas escolas pode ser iniciada, possibilitando a inclusão de propostas que atendam às dificuldades de aprendizagem, especialmente dos distúrbios com diagnóstico, como é o caso da Dislexia. No entanto, cabe aos educadores, como mediadores do conhecimento, compreender a Dislexia e a partir disso, desenvolver meios para um melhor aproveitamento escolar (Muszkat, 2012).

Começando por observar os prévios conhecimentos que o aluno traz consigo, isto é, trabalhar em cima do que o aluno já sabe, identificando as principais dificuldades e pensar sobre novas estratégias de ensino, no qual auxiliará no processo de novas construções de aprendizagens, favorecendo e valorizando o aluno como indivíduo de direito. Além disso é importante ressaltar que as dificuldades, são desafios a serem solucionadas, por isso o docente capacitado nessa área principalmente, busca alternativas de facilitar a aprendizagem e a vida de crianças com dislexia (Muszkat, 2012).

Assim, observa-se que, após ser diagnosticado, o professor deve usar diferentes estratégias, desde mudar o método de ensino ou adaptá-lo para uma melhoria da aprendizagem do aluno com dislexia. O aluno não necessita se adaptar a apreensão do conhecimento, mas sim o sistema escolar necessita se moldar ao problema buscando junto aos pais diferentes meios para que se concretize o processo de ensino aprendizagem. A compreensão e a parceria são imprescindíveis para garantir o futuro dessas crianças.

Entretanto, Sonia Lopes Victor faz uma avaliação da aprendizagem na educação especial na educação infantil abordando estratégias e práticas que garantem uma inclusão efetiva das crianças com necessidades especiais. A autora discute a importância de uma avaliação que vá além das métricas tradicionais, propondo uma abordagem mais holística e contextualizada. Ela defende que a avaliação deve considerar o desenvolvimento integral da criança, levando em conta suas habilidades, interesses e desafios individuais. Victor enfatiza a necessidade de envolvimento da família e da equipe pedagógica na construção de um processo avaliativo que respeite a diversidade. Além disso, a autora sugere o uso de instrumentos diversificados, como observações, portfólios e relatos de experiências, para captar a evolução das crianças de maneira mais abrangente.

Por fim, após verificar suas potencialidades, deve-se proporcionar recursos que o inclua e

que chame atenção, mantendo sua concentração, trabalhando percepções, no qual ajudam a desenvolver diversas habilidades. Por isso é importante destacar que, não há nenhum método mágico e sim formas de conduzir a prática docente de modo que, favoreça oportunidades de novas aprendizagens, levando em consideração a interação, a responsabilidade e comprometimento com o seu trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observou ao longo deste estudo, a dislexia é um transtorno que afeta a aprendizagem do letramento e nas etapas subsequentes acerca dos conhecimentos, nos processos cognitivos em que a alfabetização está presente. Memória de curto prazo e lateralidade também são frequentemente afetadas.

Especificamente, analisar os tipos de dislexia, explorando na literatura os métodos de ensino e aprendizagem adequados para crianças com este tipo de Transtorno Específico de Aprendizagem. Como se sabe, ainda não há um trabalho generalizado para se chegar a essa detecção precoce, tendo em vista que, cada dislexia tem graus diferentes, o que implica não ser possível iniciar um tratamento que neutralize as dificuldades da criança disléxica desde o início.

A dislexia não deve ser relacionada ou tratada como uma doença, nem uma deficiência, pois é a forma que o cérebro é estruturado de maneira distintas de outras pessoas sem dislexia, assim, os canais de acesso à informação dos dados no cérebro estão prejudicados com relação ao modo de como acessar a informação e como obter ou compartilhar a informação que possui. Isso se manifestará em complexidades e/ou dificuldades de aprendizagem.

Ao longo do estudo identificou-se que a detecção precoce é essencial, assim, a intervenção do professor é fundamental, este deve conhecer a dislexia e como proceder em sala de aula para normalizá-la.

As equipes docentes e profissionais dos diferentes centros educacionais devem continuar imersas, atentos aos diferentes níveis de dislexia, pois, a falta de uma intervenção educacional facilitadora continuará sendo uma preocupação para quem sofre, dessa forma, nasce a necessidade de ajudar a superar os obstáculos que a criança pode ter no seu cotidiano.

Recomenda-se que a intervenção precoce seja realizada individualmente e não em grupo, pois se avaliarmos em grupo, os resultados obtidos não farão sentido para a uma detecção justa da dislexia. Para a realização desta tarefa é inevitável, isto é, fundamental que o docente tenha interesse, que seja qualificado e motivado para aplicar os protocolos de detecção precoce discutidos neste estudo.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, N; et al. **Neuropsicologia da aprendizagem e memória.** In Fuentes D, Malloy-Diniz L, Camargo C, Cosenza R, e cols. Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 9788582710562.

ANDRADE, O; et al. **Modelo de resposta à intervenção RTI**. Como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São Jose dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial, 2014.

BARBOSA T; et al. **Perfil de Linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro**. CODAS, 2015, pp. 65-74.

BASSO, Fabiane Puntel. **Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita.** CE/UFSM.

CARILLO, Marisol. Dyslexia: theoretical basis for an efficient practice. **Cienc. Psicol.,** Montevideo, v. 6, n. 2, p. 185-194, nov. 2012, pp. 185-194.

CASTRO, Rita de Fátima da Silva; GOMES, Vera Lucia. **O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA** DAS POLÍTICAS AO ESPAÇO ESCOLAR. Editora UFMS. 1°edição. Campo Grande - MS, 2022.

Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, p. 161-171, Jul./dez. 2015.

FLETCHER J; VAUGHN S. (2009). **Response to Intervention:** Preventing and Remediating Academic Difficulties. Child development perspectives volume 3, number 1, pg 30–37.

FONSECA, V. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. In: **Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia,** São Paulo, n. 81, 2009, p.339-356, ISSN 0103-8486.

GALABURDA, A. Dislexia do desenvolvimento. **Journal of Neurology**, 2003, pp. 3-9.

HERRERO, J. **Unidade 5. Leitura e escrita:** Dos movimentos dos olhos à compreensão da linguagem. Material não publicado, 2013.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012. v. 8. 108p.

MONTERO-PÉREZ, A. **Uso de TICs para o tratamento da dislexia**. Projeto de Mestrado Final. Universidade Internacional de La Rioja, 2013. Disponível em: http://reunir.unir.net/handle/123456789/1567. Acesso em: 10 de nov. 2021.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. **A dislexia e os desafios pedagógicos.** Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013.

RIBEIRO, M. A. de L. **Tipos de Dislexia**. Disponível em <http://dislexia.com.sapo.pt/tipos.htm>. Acesso em:10 de nov. 2021.

ROMERO, A; CASTANO, C; CORDOBA, M. Eficácia do programa de intervenção precoce na redução dos sinais de alerta para dislexia. **Revista de educação inclusiva,** 2016, pp. 186-200.

SILVA, C.; et al. **Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia**. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C.PINHEIRO, F. H. (Org). **Tópicos em transtornos de aprendizagem.** São José dos Campos; Pulso Editorial, 2011, p. 90-102.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a Dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAMAYO, S. **Dislexia e dificuldades para se alfabetizar**. Faculdade. Journal of Curriculum and Teacher Training, 2017, pp. 423-432.

TOPCZEWSKI; Abram. **Dislexia:** como lidar? São Paulo: All Print Editora, 2010.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

INCLUSÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: REFLEXÕES À LUZ DE HANNAH ARENDT

INCLUSION AND CULTURAL DIVERSITY IN EDUCATION IN THE FORMATION OF CITIZENS: REFLECTIONS IN LIGHT OF HANNAH ARENDT

Josuel de Souza Ferreira[1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

Introdução: Esse texto aborda significante a inclusão e da pluralidade cultural na educação para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Nesse cenário, a reflexão é embasada nos princípios da pensadora de Hannah Arendt (1906-1975), que destacam a educação como um ato da condição humana. Dessa forma, a necessidade de uma prática pedagógica que valorize as várias identidades culturais, fomente o reconhecimento e a equidade é destacada como fundamental para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. Objetivos: A pesquisa tem como objetivo verificar como os conceitos de Hannah Arendt sobre política, pluralidade e ação podem comunicar práticas educativas que fomentem a inclusão e a diversidade cultural. Métodos: Essa investigação é de caráter qualitativo e utiliza-se uma revisão de literatura como metodologia central, examinando obras de Hannah Arendt e outros autores que discutem autonomia, liberdade, autoridade, inclusão, pluralidade, diversidade e educação. Dessa forma, foram analisados livros, artigos e revistas eletrônicas voltadas para a inclusão cultural no contexto social, com o viés de perceber os obstáculos e oportunidades de excursão dessas políticas públicas. Resultados: Desse modo, os desdobramentos indicam que, apesar

[1] Especializando em Alfabetização, Letramento e Educação Especial e Especializando em Tutoria em Educação a Distância (UFMS). Doutorando e mestre em Educação (LUI). Especialização em MBA em Gestão Escolar (USP). Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFBA). Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI). Licenciando Interdisciplinar em Artes (UFRB). Licenciando em História (UNIFATECIE). Licenciatura em Filosofia e Sociologia (UNINTER). Licenciatura em Pedagogia (UNIFAVENI). Bacharelado em Psicopedagogia (UNICV). Licenciado em Letras (FTC). E-mail: josuel_s_ferreira@ufms.br.

[2] Professora e Orientadora do Programa de Especialização *Lato Sensu* em Alfabetização, Letramento e Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNIVALE). Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE). Especialização em Administração: Capacitação Empresarial (UFSM). Mestrado em Educação (ULBRA). Doutorado em Educação (UDELMAR). Pós-doutorado em Neurociências (FURG). Estágio Pós-doutorado em Educação (UCDB). E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

das políticas social voltadas para a inclusão, há um longo percurso a ser atravessado na efetiva implantação de práticas de políticas públicas que incentivem a diversidade cultural. A pesquisa aponta a necessidade de formação contínua dos indivíduos e da criação de ambientes sociais que estimulem o diálogo e o respeito mútuo. Assim, a adoção de metodologias ativas, inspiradas nos princípios Hannah Arendt, mostra-se eficaz na construção de um cenário educacional autônomo, liberto, inclusivo e democrático. Considerações Finais: Enfim, o artigo conclui que a liberdade, a autonomia, a autoridade, a inclusão e a diversidade cultural na educação são essenciais para a formação desses novos recém-chegados críticos e conscientes, competentes para atuar em uma sociedade plural e complexa. Dessa maneira, para que tudo isso aconteça, é necessário um comprometimento político e educacional que transcenda a retórica e se reflita em práticas educacional concretas e efetivas. Enfim, a perspectiva de Hannah Arendt continua a ser um guia relevante para educadores e educadoras que desejam promover uma educação de qualidade, equidade, renovadora e inclusiva na atual sociedade.

Palavras-chave: Hannah Arendt. Inclusão. Diversidade Cultural. Educação.

ABSTRACT

Introduction: This text significantly addresses the inclusion and cultural plurality in education for the formation of critical and reflective individuals. In this context, the reflection is based on the principles of the thinker Hannah Arendt (1906-1975), who highlights education as an inherent aspect of the human condition. Thus, the need for a pedagogical practice that values various cultural identities, promotes recognition, and fosters equity is emphasized as fundamental for the social and personal development of students. Objectives: The research aims to examine how Hannah Arendt's concepts of politics, plurality, and action can inform educational practices that foster inclusion and cultural diversity. Methods: This investigation adopts a qualitative approach and uses a literature review as its primary methodology, examining works by Hannah Arendt and other authors discussing autonomy, freedom, authority, inclusion, plurality, diversity, and education. Consequently, books, articles, and electronic journals focusing on cultural inclusion in the social context were analyzed, with the goal of understanding the challenges and opportunities for the implementation of such public policies. Results: The findings indicate that, despite social policies aimed at inclusion, there is a long journey ahead in the effective implementation of public policies that encourage cultural diversity. The research highlights the need for continuous individual training and the creation of social environments that foster dialogue and mutual respect. Therefore, the adoption of active methodologies, inspired by the principles of Hannah Arendt, proves to be effective in building an educational environment that is autonomous, liberated, inclusive, and democratic. Final Considerations: In conclusion, the article affirms that freedom, autonomy, authority, inclusion, and cultural diversity in education are essential for the formation of these new, critically aware newcomers, competent to act in a plural and complex society. Thus, for this to occur, a political and educational commitment is required that transcends rhetoric and is reflected in concrete and effective educational practices. Ultimately, Hannah Arendt's perspective remains a relevant guide for educators who wish to promote quality, equitable, innovative, and inclusive education in today's society.

Keywords: Hannah Arendt. Inclusion. Cultural Diversity. Education.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os debates sobre inclusão e diversidade cultural têm ganhado destaque no cenário educacional brasileiro. Assim, todas as discussões são fundamentais para a compreensão

de como a educação pode servir como uma condução para a formação de uma sociedade mais igualdade, pluralidade e democrática. Portanto, essa pesquisa debruça-se sobre as contribuições de Hannah Arendt (2022) para o entendimento da relação entre educação, cultura, política e humanidade, propondo uma reflexão sobre como esses componentes se intersectam para a formação de indivíduos contemporâneo.

Dentre essa abordagem de Arendt (2020) sobre a condição humana e a vida ativa (***vita activa***) oferece uma rica fonte de questões sobre a importância da pluralidade, da comunicação da ação política e ação cultural como raízes essenciais para a educação em uma sociedade inclusiva e democrática. Então, está pesquisa investiga, portanto, como seus conceitos podem ser aplicados para estimular uma educação que valorize e reconheça a diversidade cultural de várias formas, sendo assim, estremos construindo pilares para a inclusão.

Nesse sentido, considera-se que a reflexão da pensadora Arendt sobre o espaço público e a ação coletiva oferece especificações valiosos para a revisão de práticas pedagógicas que buscam preparar os sujeitos para o exercício consciente e responsável da cidadania, enfatizando a necessidade de um ambiente educacional que não apenas tolere, mas celebre as diferenças.

Portanto, investigaremos profundamente o pensamento de Hannah Arendt, focando especificamente em suas concepções sobre a condição humana e suas implicações para a educação brasileira em uma sociedade capitalista. Assim, abordaremos como Hannah Arendt (2022) valoriza a pluralidade e o mundo compartilhado, elementos que ela considera essenciais para a ação política e que, consequentemente, têm uma profunda relevância educacional. A seguir, exploraremos sua visão sobre a ação e o espaço público, destacando a importância de um espaço público vital para a realização política e como isso influencia a educação. *Como a educação pode incorporar os princípios de inclusão e diversidade cultural para formar cidadãos que não só entendam e respeitem a pluralidade humana, mas que também sejam capazes de agir politicamente de maneira responsável e consciente?*

Nessa perspectiva, debruça-se sobre a educação para a cidadania, onde discutiremos os temas de responsabilidade individual e coletiva na preparação dos sujeitos para o mundo comum, bem como a importância da inclusão e da diversidade cultural na formação de cidadãos conscientes e ativos nessa sociedade contemporânea. Esta análise, busca oferecer uma compreensão abrangente e crítica reflexiva de como as ideias de Arendt podem ser aplicadas para moldar uma abordagem educacional que não apenas informa, mas também transforma os estudantes em participantes engajados no espaço público e político.

Diante desse processo, o presente texto, justifica-se pela importância de debatermos o tema *Inclusão e Diversidade Cultural na Educação na Formação de Cidadãos: Reflexões à Luz de Hannah Arendt*. Nesse caso, o próprio tema traz consigo a importância de se discutir a questão da inclusão,

diversidade cultural e da educação na formação de sujeitos reflexivos e críticos em plena sociedade pós-moderna. Esta pesquisa, justifica-se pelo lado pessoal, quando percebemos a necessidade urgente de práticas educacionais que reconheçam e incorporem a diversidade cultural como central na formação de cidadãos reflexivos para que sejam críticos, conscientes e ativos politicamente nessa sociedade altamente capitalista.

De outro lado temos a questão social, como a crescente polarização e desafios enfrentados pelas sociedade pós-moderna quando a questão é inclusão. A educação inclusiva levanta-se como uma ferramenta crucial para promover a compreensão do respeito pelas diferenças, contribuindo para a coesão social. Portanto, a interação entre os pensamentos de Hannah Arendt e a educação contemporânea oferece um campo fértil para investigação, proporcionando novas abordagens para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais que respondam aos desafios da sociedade acadêmica na sociedade atual.

Enfim, para solucionar a questão problema dessa pesquisa, foi levando o seguinte objetivo geral: verificar como os conceitos de Hannah Arendt sobre política, pluralidade e ação podem comunicar práticas educativas que fomentem a inclusão e a diversidade cultural. Objetivos Específico: Identificar o conceito de pluralidade de Arendt e sua aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo; examinar as implicações das ideias de Arendt sobre o espaço público e ação política para a prática pedagógica; pesquisar as contribuições pedagógicas que promovam a inclusão e enalteçam a diversidade cultural.

2 CONCEITO DE PLURALIDADE EM HANNAH ARENDT

Na contemporaneidade, o conceito de pluralidade em Hannah Arendt tem como fundamentação central a ideia de que os seres humanos, apesar de dividirem uma mesma essência, são radicalmente diferentes entre si. Nesse mesmo caminho, o sujeito ocupa um lugar singular no mundo, conduzindo consigo experiências e possiblidades únicas. Segundo a autora, a pluralidade é um dos pilares da condição humana. Nesse viés, a condição humana não seria possível a interação autêntica entre os indivíduos, o que é essencial para a vida pública e política (Arendt, 2020). Por conseguinte, a "[...] pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá" (Arendt, 2020, p. 10).

Dessa maneira, a pluralidade, no entanto, não pode ser vista apenas como uma propriedade, mas como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Dessa forma, uma sociedade autenticamente plural, o respeito à diversidade é essencial, uma vez que

a troca de ideias entre os sujeitos diferentes é o que sustenta o diálogo e a criação de uma esfera pública solida. Consequentemente, tudo isso, faz com que a pluralidade seja primordial não apenas no âmbito social, cultural, mas também no político, já que a competência de se envolver em uma conversa honesta e aberto é uma das bases para a prática de liberdade e democrática (Arendt, 2022).

Almeida (2011, p. 96), diz que:

> [...] pluralidade se baseia na igualdade e na diferença ao mesmo tempo. "O agir precisa de uma pluralidade em que todos são o mesmo, isto é, seres humanos, mas de um modo estranho: nenhum desses seres humanos jamais se igualará a outro que já viveu, vive ou viverá" (Arendt, 1960, p. 15). O fato de todos sermos humanos possibilita a comunicação. Mas também somos singulares, o que significa que com cada nascimento vem algo absolutamente novo ao mundo. A pluralidade é, portanto, composta por singularidades, e o fato de estarmos junto a outros singulares nos impele a comunicarmos uns com os outros. As pessoas que vêm ao mundo precisam, por um lado, conhecer o mundo – nisso reside, como vimos, uma das tarefas da educação –, mas, outro lado, o mundo também precisa conhecer os novos, e pergunta a todo recém-chegado: "Quem és?" (Arendt, 2010, p. 223). Arendt distingue entre o quem e o que alguém é. A singularidade do quem não se resume às características ou habilidades da pessoa, já que elas se repetem, embora possam aparecer em combinações diversas. Por isso, é difícil nomear o quem, já que ele foge da descrição.

Nesse ponto de vista, Almeida (2011), referenciando Arendt, aborda com uma sofisticada relação entre a pluralidade e a singularidade na vivencia com a experiência humana. Nessa experiência prática, que enfatiza a pluralidade, ou a diversidade de sujeitos e identidades, é composta por singularidades individuais em uma sociedade que valoriza o capitalismo. Portanto, em uma sociedade capitalista, cada indivíduo é única e traz uma contribuição significativa e distinta para a sociedade atual, e a presença de sujeitos únicos em um grupo cria uma urgência intrínseca de comunicação para que possamos desenvolver um diálogo. Além disso, a convivência entre essas singularidades leva à interação e ao diálogo, elementares para a construção de uma sociedade coerente e coesa com seus valores.

De acordo com Almeida:

> [...] conceitos de singularidade e pluralidade ganham uma relevância especial na obra de Arendt se os compreendemos sob o "pano de fundo" de sua análise do totalitarismo. Este, por um lado, pretendia eliminar a pluralidade dos povos e, por outro, objetivava a dominação total de todos os seres humanos, o que, em última instância, só seria possível com a extinção da singularidade. Para compreender melhor essa questão, queremos apontar alguns aspectos (sem nenhuma pretensão de abordar o tema exaustivamente) tratados pela autora em Origens do totalitarismo. A ideologia nacional-socialista pregava que o destino dos seres humanos era fazer parte de um grande processo natural, ao longo do qual a raça superior chegaria a dominar o mundo. Frente à grandiosidade da raça, as pessoas eram secundárias. O valor supremo, portanto, não estava nelas, nem sequer nas consideradas superiores, mas na raça em si (Almeida, 2011, p. 104).

Sobretudo, Almeida (2011), destaca a relevância dos conceitos de singularidade e pluralidade, que se tornam notadamente relevantes em um contexto educacional que busca promover inclusão e diversidade. Além do mais, a pluralidade, entendida como a coexistência de diversos pontos de vista e culturas, é essencial para combater tendências de assimilação e exclusão, típicas de regimes totalitários. Portanto, os regimes totalitários que visam eliminar de qualquer forma as diferenças e diversidades na sociedade contemporânea.

Nesse viés, o espaço educacional, traduz-se na valorização de cada estudante como indivíduo único e na valorização de uma educação pluricultural que respeita e celebra as diferentes culturas e identidades. Nesse sentido, a instituição de ensino se torna um espaço onde a singularidade de cada um é aceita e a diversidade é vista como uma força valiosa para toda a comunidade em plena pós-modernidade. Dessa maneira, Aranha (1996), diz que havia processo de integração inicia-se por meio da atividade exercida pela sociedade sobre os indivíduos. Assim, "[...] iniciam o processo de humanização ao conviver com outras pessoas" (Aranha, 1996, p. 16). O mundo da arte é plural para uma sociedade inclusiva e democrática.

Dessa forma, ao proporcionar um espaço educacional inclusivo e diversificado, onde ocorra a pluralidade, contribuímos para a formação de cidadãos que percebem e respeitam as diferenças, o que é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural. Nesse olhar, Arendt (2020, p. 9), afirma que a "[...] ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade [...]. Assim, Arendt destaca a ação como uma demonstração central da condição humana, acentuando sua natureza relacional e participativa.

A ação, ao acontecer diretamente entre os sujeitos, reflete a pluralidade da existência humana, onde cada indivíduo traz sua singularidade e enfoque para o convívio social, em pleno mundo pós-moderno. Nessa comunicação, a inclusão se torna um elemento vital, pois para que a pluralidade se expresse plenamente, é necessário que todos os sujeitos, não obstante de suas diferenças, tenham lugar e oportunidade para suas expressões e participarem ativamente da vida em sociedade. Neste cenário, a educação desempenha um papel crucial ao estimular um espaço que valorize e respeite a diversidade principalmente na atual sociedade.

Neste contexto, educação acaba-se tornando um aprendizado colaborativo que enriqueça a experiência de todos os indivíduos. Dessa maneira, a ação e a pluralidade não apenas permitem a inclusão, mas também são essenciais para a formação de uma comunidade mais democrática e equitativa, onde cada voz é ouvida e valorizada, não apenas uma ideologia que acaba colocando os valores acima de todos os ideais. Nesse patamar, Arendt acaba advertindo para o perigo de ideologias que colocam o grupo acima do valor individual, como a ideologia nazista que submetia o valor dos

indivíduos ao conceito de raça. A pluralidade é um requisito da ação humana porque somos todos semelhantes (Arendt, 2020).

Arendt (2020, p. 11), diz que:

> [...] condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vita activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens constantemente condicionam, no entanto, os seus produtores humanos. Além das condições sob as quais a vida é dada ao homem na Terra e, em parte, a partir delas, os homens constantemente criam suas próprias condições, produzidas por eles mesmos, que, a despeito de sua origem humana e de sua variabilidade, possuem o mesmo poder condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. Por isso os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que adentra o mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo seu caráter-de-objeto [*object-character*] ou seu caráter-de-coisa [*thing-character*] - e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem coisas, e estas seriam um amontoado de artigos desconectados, um não-mundo, se não fossem os condicionantes da existência humana.

Nesse viés, Arendt, em sua análise sobre a condição humana, examina como a existência está profundamente ligada ao mundo material. Nessa ótica, a realidade objetiva do mundo, construída por coisas e elementos, condiciona a vida humana, regulamentando um cenário no qual as ações e experiências se desenvolve. Sem esse direcionamento, a existência humana perderia o sentido, pois seria independente de qualquer referência concreta. Esse pensamento nos remete à consideração da educação como moderadora entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, a educação não apenas compartilha conhecimento, mas também possibilita que as gerações assimilem e dialoguem com a realidade objetiva, capacitando-as a transformar o "não-mundo" em um espaço estruturado e acessível.

Nesse processo, a pluralidade e a liberdade, no contexto, emergem como desdobramentos diretas dessa interação entre os sujeitos e o mundo. Segundo Freire (2021, p. 103) a “[...] liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade”. Nesse caminho, a “[...] liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (Freire, 2021, p. 103). Dessa forma, Freire enfatiza que a liberdade só se desenvolve integramente em um contexto de pluralidade, onde variadas liberdades coexistem e se enfrentam nessa sociedade capitalista.

Esse debate produtivo é essencial para que cada sujeito, ao defender seus direitos, aprenda a respeitar os direitos dos outros, o que fortalece a convivência plural, inclusiva e democrática. Nesse

caso, a liberdade, portanto, não pode ser definitiva, pois, sem limites, pode se tornar opressora ou desordenada, anulando outras liberdades e desestabilizando a condição humana na sociedade atual. Assim, a verdadeira liberdade é aquela que reconhece e valoriza a pluralidade, sendo exercida com compromisso e dentro de um contexto de respeito mútuo e coexistência tranquila. A pluralidade é a estrutura da vida em comum, onde cada sujeito contribui com sua abordagem única para a construção de uma realidade compartilhada.

Outrossim, a educação deve, portanto, enriquecer a diversidade de vozes e experiências, incentivando um ambiente onde a liberdade possa ser exercida de forma completa. Nesse caminho, liberdade, nesse sentido, não é apenas a ausência de limitações, mas a capacidade de realizar e renovar dentro do mundo condicionado ou influenciado. Dessa forma, a educação se torna fundamental para elaborar a consciência crítica, desenvolve a habilidade e competência de navegar entre os fatores condicionantes, capacitando os sujeitos a moldar e reavaliar o mundo em que vivem. Dentro dessa concepção, Almeida (2011, p. 178) diz que a "[...] relação entre verdade e liberdade é, portanto, complexa". Sob essa ótica, a verdade favorece certo equilíbrio, porque limita o âmbito da liberdade, mas, simultaneamente, não podemos deixar que a liberdade dite suas diretrizes e regras ou ao pensamento (Almeida, 2011).

De acordo com educação deve atender como um instrumento para expandir a capacidade crítica e a consciência social dos estudantes, capacitando-os para resistir a narrativas totalitárias e a colaborar para uma sociedade onde todos, de maneira autônomas de suas origens culturais, possam coexistir e participar plenamente dessa sociedade que os cercam. Todos esses processos, nos leva a conceituar a pluralidade em Hannah Arendt. No contexto educacional na pós-modernidade, o conceito de pluralidade encontra em correspondência na promoção da inclusão, da equidade e da diversidade cultural.

Enfim, a pluralidade na educação não é apenas sobre a obediência cega da diversidade, mas sobre a criação de lugares onde as divergências sejam positivamente valorizadas e discutidas. De acordo com essa abordagem é essencial para formar cidadãos capazes de interagir e dialogar em um mundo globalizado, onde a pluralidade cultural é uma realidade constante nessa sociedade contemporânea. Dessa forma, Arendt constatou que a cultura nasce do cuidado com o passado. A autora também observou que devemos cuidado com a natureza, a educação pluralista e valorizar as diversas tradições e perspectivas que formam a sociedade (Arendt, 2022). Todo esse processo, é papel da educação na construção de uma sociedade ativa, crítica e esclarecido das dificuldades da vida em comunidade.

2.1 Espaço Público e Ação Política: Implicações para a Prática Pedagógica

Na pós-modernidade, a concepção de espaço público, conforme descrito por Hannah Arendt, tem consequências profundas para a prática pedagógica, principalmente no contexto da educação voltada para a formação de cidadãos críticos e engajados. Arendt observa o espaço público como o lugar onde a ação política se materializa, possibilitando a participação ativa e a expressão da pluralidade humana. Nesse contexto, a pluralidade, segundo a autora, é a condição essencial para o fortalecimento de uma realidade dialógica, em que os indivíduos podem trocar ideias, argumentar e produzir coletivamente (Arendt, 2020).

Dessa forma, a prática pedagógica, a noção de ambiente público pode ser interpretada na criação de ambientes escolares que estimulem a participação ativa dos alunos e alunas, motivando o diálogo e o debate entre eles. Nessa abordagem, a instituição escolar, dessa forma, não deve ser apenas um local de disseminação de conhecimento, mas um cenário de ação política, onde os discentes são fomentados a exercer sua liberdade por meio da fala e da ação (Arendt, 2002). Desse modo, a educação, historicamente do ponto de vista como uma ocupação fragmentada e distante da realidade social, precisa ser reestruturada como um ambiente de construção colaborativa de conhecimentos e voltado para a cidadania.

Portanto, a participação política, central para Arendt, deve ser compreendida como uma prática de liberdade, que se dá na esfera pública por meio do intercâmbio de discursos e da diversidade de opiniões na pós-modernidade. No espaço educacional contemporâneo, a ascensão da diversidade e inclusão é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aceitem a pluralidade de vozes. Nesse sentido, a educação, enquanto ambiente público, deve estimular o respeito às diferenças e perceber que a divergência de ponto de vista contribui para a formação crítica dos cidadãos na atual sociedade.

Nesse contexto, a pluralidade não deve ser vista como uma barreira, mas como uma oportunidade de aperfeiçoamento do diálogo, do ensino e do aprendizado. Toda essa ação política se faz presente na necessidade de assegurar que todos os grupos, isoladamente de suas origens, sejam apresentados e colaborem ativamente dos processos educativos. Dessa forma, a inclusão não é apenas um objetivo moral, mas também uma implicação prática essencial para o sucesso das estratégias pedagógicas na contemporaneidade.

Em contrapartida, Ghiraldelli Jr. (2006) argumenta que a educação enfrenta uma crise ao perder suas fontes tradicionais, principalmente no que se refere à "questão do sujeito". No entanto, essa crise se demonstra nas repercussões práticas pedagógicas, que, ao lidarem com a subjetividade e

a pluralidade de vivencias, enfrentam obstáculos filosóficos e educativos. Conforme Gadotti (1991), a democratização do ensino não pode ser medida pela simples ascensão de alguns sujeitos na escala social, mas sim pela eficiência de inclusão e crescimento dos menos privilegiados, proporcionando um espaço plural e crítico.

De acordo com Gadotti (1991, p. 88):

> [...] democratização do ensino é frequentemente culpada pelo baixo nível, mesmo se, como é o nosso caso, não se veja muito bem essa democratização, onde está ela. Ora o que a democracia real- mente exige não é a igualdade de oportunidade para que cada um subir na escala social, para "ser da elite", igualdade de oportunidades para chegar ao topo da pirâmide educacional. A democracia tem menos necessidade de uma elite esclarecida e culta do que de um povo esclarecido. A escola democrática mede-se não pelo alto nível do seu ensino, mas pela capacidade que ela tem de reduzir o número dos "medíocres", capacidade de elevar o nível dos menos dotados. Isso, porém não é suficiente para democratizar o ensino. O que é essencial num sistema democrático de ensino é que este não esqueça o poro, suas necessidades reais (não as necessidades criadas pelos veículos de comunicação da sociedade de consumo). Mede-se, portanto, uma educação popular e democrática pela capacidade que ela tem de acolher criticamente os problemas da sociedade, pela capacidade dos educadores de escutarem criticamente esses problemas, para identificá-los, equacioná-los, responder a eles: o que o educador popular recebe de maneira confusa do povo ele o devolve ao povo de maneira coerente e sistematizada.

Nesse sentido, Gadotti (1991) evidencia a relevância de uma educação democrática que esteja amplamente conectada às reais necessidades do povo, fugindo das restrições do consumismo na sociedade contemporânea. Nessa conjuntura, o espaço público torna-se um local vital para a ação política, onde educadores precisam manifestar-se de forma ativa para escutar e compreender as reivindicações da sociedade atual. As implicações para a prática pedagógica são substâncias, pois exigem um educador crítico e participativo, capaz de classificar os problemas sociais e devolvê-los de forma estruturada. Nesse patamar, a crise na educação se reflete, então, na desvinculação entre o ensino e as necessidades essenciais reais da população, que almeja que seus valores sejam respeitados em uma sociedade plural.

Nesse viés, Marcondes (2007) acrescenta essa discussão ao desencadear que crises nos fundamentos educacionais podem resultar em mudanças paradigmáticas que fortalecem a pluralidade e subjetividade na prática pedagógica. Nesse requisito, essa abordagem reflete na subjetividade em suas diferentes dimensões – psicológica, moral e cognitiva –, viabilizando que o indivíduo, inserido em um cenário inclusivo, assuma uma posição tanto individual quanto coletivamente. Portanto, uma educação democrática e popular se edifica ao acolher de forma crítica os obstáculos da sociedade, fomentando práticas reflexivas e inclusivas no espaço público, onde as intervenções política exercem uma função primordial na formação de suma consciência coletiva capaz de enfrentar as complexidades contemporâneas.

Nesse processo, o Espaço Público, Ação Política e Implicações para a Prática Pedagógica podem ser trabalhados no contexto educacional, enfatizando a importância de formar estudantes conscientes e críticos. Portanto, Arendt critica a modernidade por modificar o espaço público em uma esfera burocrática e desengajada, relegando a política a uma atribuição meramente administrativa (Nascimento, 1994). Na educação, essa crítica pode ser analisada na resistência a práticas pedagógicas que apenas reproduzem normas e informações, reprimindo a autonomia dos indivíduos ou a reflexão crítica sobre o cenário social. Portanto, ao integrar a percepção de espaço público de Arendt à prática pedagógica, é possível incentivar uma educação que vai além do ensino tradicional. Nota-se que estre modelo pedagógico contribui a formação dos indivíduos políticos, conscientes de sua capacidade de agir e alterar o mundo à sua volta. Nessa perspectiva, o desafio é criar espaços educativos onde a pluralidade, a liberdade e a ação política sejam centrais, permitindo que os alunos se identifiquem como parte de um coletivo, e não apenas como cidadãos solitários.

Enfim, a educação, ao fomentar a convivência de diferentes culturas e perspectivas, colabora para a formação de cidadãos mais preparados para viver em sociedades multiculturais e democráticas. Dessa forma, a "[...] a busca incessante e nunca definitivamente realizada por dar uma resposta digna à pluralidade como condição humana, porque são os homens" (Carvalho, 2017, p. 43), que são multiculturais. Nesse caminho, Carvalho (2017, p. 43, fala que "[...] o mundo público, esse espaço entre-os-homens que, ao mesmo tempo que os une, impede que colidam uns como os outros". Desse jeito, a ideia de "cultivar" as diferenças, inspirada no pensamento de Arendt sobre o cultivo da cultura, direciona à necessidade de uma atitude de cuidado e preservação das diversas experiências humanas, identificando que elas são fundamentais para o enriquecimento da sociedade como um todo (Arendt, 2022).

2.3 Pedagogia da Inclusão e da Diversidade Cultural

Na sociedade atual, a Pedagogia da Inclusão e da Diversidade Cultural visa criar um espaço educacional que respeite as desigualdades e promova a equidade desses estudantes. Nesse patamar, o conceito é baseado na ideia de que o procedimento educativo deve ser um meio para diminuir disparidades e garantir que todos os indivíduos, que de forma autônoma de suas origens ou condições, tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem e crescimento (Saviani, 2005). Todo esse processo, requer uma escola que ofereça para os sujeitos o sentido de liberdade, inclusão e autonomia. Com isso, a instituição escolar torna-se um espaço muito mais democrático, não permitindo exclusões físicas, cognitivas e também dos assuntos que abordam a diversidade cultual. Dessa forma a permitir que isso aconteça, é necessário reconhecer que a inclusão não se restringe a questões físicas ou

cognitivas, mas também envolve a diversidade cultural presente no ambiente escolar na contemporaneidade.

Dessa forma, a cultura, conforme mencionado por Dias e Fonseca (2024), reflete as respostas humanas aos obstáculos da existência, manifestando-se em conhecimento, sentimentos e comportamentos. No contexto educacional, a importância dessas manifestações culturais permite que os educandos e as educandas sejam vistos como sujeitos completos, cujas vivências e saberes prévios são essenciais para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, todo processo educacional na vida dos indivíduos é passagem da desigualdade para o processo de igualdade dentro dessa sociedade democrática. Deste modo, fomentar essa sociedade democrática, onde a diversidade cultural dentro da instituição escolar não é apenas uma questão de respeito, mas uma atividade que enriquece o conhecimento ao aprendizado coletivo, fomentando a troca de saberes e experiências na comunidade atual.

De acordo com Saviani (2005, p. 87):

> [...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade 'como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida, inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade 'é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade.

Nesse olhar, Saviani, diz que a:

> [...] capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa. Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo especifico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como

> democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (Saviani, 2005, p. 88).

Notou-se que em relação pedagógica percebida como democrática do ponto de vista do seu início pode, não apenas pode melhorar o processo educativo, mas também tende a gerar efeitos socialmente democráticos. Portanto, à própria natureza do fenômeno educativo nas situações do capitalismo como modo de produção acaba elevando o efeito antidemocrático. Desse modo, Freire (2021b) destaca a natureza política e democrática inerente à educação, ressaltando que o ato em que a educação sempre carrega uma carga ideológica. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve, então, reconhecer e valorizar os diferentes aspectos diversos das realidades culturais dos estudantes, utilizando essas diferenças como pontes para a tomada de consciência crítica. Sabido disso, o professor e a professora precisam estar cientes de que as suas práticas não apenas compartilham os saberes, mas também atuam em prol da reconfiguração social, respeitando e celebrando a diversidade cultural como um pilar essencial para a reestruturação de uma sociedade liberta, igualitária e democrática (Freire, 2021c).

Nestes aspectos, ao tratar a questão da inclusão, Gadotti (1991) reforça que a pedagogia vai além dos princípios filosóficos, pois inclui os procedimentos socioculturais e as estruturas dos processos educacionais dentro da sociedade contemporâneas. Com a finalidade de que uma prática pedagógica inclusiva seja assertiva, é preciso que a instituição escolar integre esses aspectos de maneira que os alunos e alunas se sintam pertencentes ao espaço escolar, de forma autônoma de suas desigualdades culturais e sociais perante uma sociedade que é extremamente capitalista. Nesse percurso, as "[...] diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada" (Mantoan, 2003, p. 12). Nessa perspectiva, essas condições imprescindíveis para se entender como compreendermos e como analisarmos o mundo e a nós mesmos" (Mantoan, 2003). Segundo o autor, acaba destacando a crescente aceitação da diversidade humana em suas diversas dimensões, como cultura, etnia, religião e gênero dentro da sociedade atual.

Nesse interim, o desvelamento reflete a apreciação das diferenças e a relevância de incluir todos os seguimentos sociais na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Nesse canário, ao ressaltar essas pluralidades, Mantoan aponta para a necessidade de práticas mais inclusivas e respeitosas. Desse modo, a reflexão filosófica que corrobora a pedagogia deve assegurar que a educação se alinhe aos valores de equidade e respeito à diversidade em uma sociedade democrática. Na pós-modernidade, a busca por liberdade e autonomia está diretamente ligada à educação (Ferreira, 2023). Essa busca requer um compromisso com a inclusão, pois sem uma educação que perceba e dê

valor as diferenças, não há como alcançar o verdadeiro sentido de liberdade em uma sociedade democrática. Dessa maneira, a inclusão de todos, respeitando suas características culturais, é uma forma de preparar os sujeitos para a vida em sociedade, garantindo que sejam libertos, autônomos e dotados de capacidade para transformar a realidade em que vivem.

Segundo Mantoan (2003, p. 12) a "[...] inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando". Dessa forma, promover a inclusão e a diversidade cultural nas instituições escolares, é necessário estabelecer estratégias pedagógicas que favoreçam a relacionamento equilibrado entre diferentes culturas e valores. Dentro dessas estratégias podem incluir a criação de espaços de diálogo, onde os alunos e alunas possam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros, além da consolidação de práticas pedagógicas que reflitam as diversas realidades culturais (Schütz, 2020). Diante desse contexto, o papel do mediador de aprendizagem, portanto, vai além da simples transferência de conhecimento, sendo também o de mediar essas trocas e desenvolver um espaço de respeito e colaboração conjunta.

De acordo com essa visão, a cultura, segundo Eagleton (2011), envolve os valores, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico das comunidades em que vivem. Todo esse processo de crenças e práticas requer uma ação educacional que envolva a inclusão dessa sociedade capitalista. Essas ações visam à inclusão, que encontramos habitualmente, nas orientações dessas próprias medidas, em dimensões éticas tradicionalistas. Do mesmo modo, o espaço escolar, essa compreensão da cultura é essencial para que se possa promover uma pedagogia que respeite as divergências e que não imponha uma visão única de mundo. Contrapondo-se, é preciso abrir espaço para que os estudantes expressem suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, aprendam a reconhecer as culturas dos outros.

Enfim, para que essas estratégias deem certo é preciso que a inclusão seja eficaz, é necessário que os educadores (as) adotem estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, transformando o ambiente escolar em um local de acolhimento. Dessa forma, a formação de professores (as), como enfatiza Costa (2015), precisa ir além de cursos rápidos e diretos, integrando-se à prática pedagógica concreta e constante dos educadores (as). Essas formações são essenciais para a formação dos professores (as). Dessa forma, essa formação deve ser ética e reflexiva, permitindo aos educadores (as) adaptar-se seu ensino às características e ritmos de aprendizagem de seus estudantes, especialmente aqueles originários de contextos sociais e culturais diversos na atual sociedade (Freire, 2021a).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se esse texto, que trata da inclusão e diversidade cultural na educação na formação de cidadãos fazendo umas reflexões à luz de Hannah Arendt. Nesse processo, principalmente em um contexto contemporâneo marcado por grandes desigualdades sociais e barreiras educacionais que envolvem abordagens inovadoras e comprometidas para a transformação de uma sociedade mais democrática. Nessa perspectiva, as contribuições de Hannah Arendt para a sociedade e diversidade cultural na educação na formação de cidadãos são essenciais para uma sociedade mais democrática e igualitária.

Portanto, como resultado, os desafios desta investigação indicam que a inclusão e a diversidade cultural na educação são essenciais para formar estudantes críticos, reflexivos e comprometidos com o bem comum. Segundo esta perspectiva, os conceitos de Arendt, que incluem política, pluralidade e ação, servem como guias para o desenvolvimento da prática educativa como um entorno de renovação e construção, e fomentam a formação de docentes que sejam independentes e conscientes em uma sociedade pós-moderna.

A investigação confirmou que pesar no progresso e avançar nas políticas públicas. Nesse cenário, a pesquisa confirmou que, apesar do desenvolvimento e avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda há desafios significativos na efetiva implementação de práticas que valorizem a diversidade cultural nas instituições escolares. Evidencia-se a importância da formação continuada dos professores (as) como pilar fundamental para garantir uma prática pedagógica eficaz e alinhada aos princípios da inclusão. Outrossim, espaços educativos que proporcionam metodologias ativas, motivadas na liberdade e na pluralidade arendtiana, revelam-se estratégicos na construção de um cenário educacional democrático, capaz de valorizar as desigualdades e agregar todos os alunos e alunas.

Portanto, a educação, nesse cenário, vai além da segurança do acesso: trata-se de transformar o ambiente escolar em um espaço onde as identidades culturais são celebradas e respeitadas, e onde todos os alunos e alunas se sintam integrantes e ativos no desenvolvimento educativo na sociedade pós-moderna. Desse modo, a instituição escolar cumpre seu papel de promover o reconhecimento compartilhado e a igualdade de oportunidades, formando indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e consciente em uma sociedade cada vez mais plural e complexa. Durante esse processo, as colaborações de Arendt para a inclusão e diversidade cultural na educação na formação dos sujeitos acaba-se tornando estratégias essenciais como podemos ver no corpo desse texto. Assim, o estudo enfatiza que a busca por uma educação inclusiva e de alto padrão requer um engajamento político e

pedagógico que vá além do discurso e se materialize em práticas tangíveis e eficazes.

Enfim, Arendt mantém uma visão relevante para aqueles que buscam evoluir na educação, promovendo inclusão, liberdade e independência. Dessa forma, a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equitativa exige a capacitação de sujeitos comprometidos com a diversidade e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Dessa maneira, é essencial fomentar os ambientes de diálogo crítico para promover diversos pontos de vista possam coexistir e ser valorizados nessa sociedade contemporânea. Nesse ambiente, aprendizado de conhecimento técnico, a educação deve ter como objetivo o crescimento de conscientes, engajados e habilidades para transformar a realidade ao seu redor por meio de ações responsáveis e éticas.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. **Amor mundi e educação:** reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, Brasil, 2009.

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt:** Entre o Mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo, SP, Brasil: Editora Cortez, 2011.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2ª. Edição – revista ampliada. São Paulo, SP, Brasil Editora Moderna. 1996.

ARENDT, Hannah, 1906-1975. **Entre o Passado e o Futuro.** [Textos: José de Carvalho e Celso Lafer; Tradução: Mauro W. Barbosa; revisão da tradução: Adriano Correia Silva]. 9. Edição renovada. São Paulo, SP, Brasil: Editora Perspectiva, 2022.

ARENDT, Hannah, 1906-1975. **A condição humana**. [Tradução: Roberto Raposo; revisão técnica e Adriano Correia. 13. Edição revisada. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Editora Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** [Editoria: Ursula Ludz; Tradução: Reinaldo Guarany]: 3ª Edição. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 9ª Edição. Campinas, SP, Brasil: Editora Papirus, 2008.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s):** uma aproximação. Revista Educação e Sociedade: Campinas, SP, Brasil: v. 79, p. 125-161, 2002.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1. Edição. São Paulo, SP, Brasil. Editora Perspectiva: FAPESP, 2017.

DIAS, W. M; FONSECA, J. R. Nos Rastros da Cultura na Perspectiva dos Estudos Culturais. Aquidauana, MS, Brasil: **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**: v. 1 n. 13, p. 24-34, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55028/gepfip.v1i13.20440. Avesso em 12 de setembro de 2024

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** 2ª. Edição. São Paulo, SP, Brasil: Editora UNESP, 2011.

FERREIRA, J. S. **Formação Humana e Constituição da Docência**: a crise na educação e cotidiano escolar à luz das reflexões de Hannah Arendt. Dissertação: [Mestrado]: Logos University International, Departamento de Pós-graduação e Pesquisa, Programa de Pós-graduação em Educação, Miami, FL, Estados Unidos, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11. Edição. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Graal, 1979.

FREIRE, Paulo 1921-1997. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Política e Educação**. 7. Edição. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido**. 80. Edição. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Paz e Terra, 2021c.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Edição: Novo Hamburgo, RS, Brasil: Editora FEEVALE, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Editora Paz na Terra, 1984. (Coleção Educação e Comunicação).

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** Introdução à Pedagogia do Conflito. 10ª Edição. São Paulo, SP, Brasil: Editora Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3ª Edição - 4ª reimpressão. São Paulo, SP, Brasil: Editora Brasiliense, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 22ª reimpressão. São Paulo, SP, Brasil: Editora Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2ª Grau. Série Formação do Professor).

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP, Brasil: Editora Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MEIER. Celito. **Filosofia:** Por uma Inteligência da Complexidade. 2ª Edição: Belo Horizonte, MG, Brasil: PAX Editora e Distribuidora, 2014.

MARCONDES, D. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da modernidade. In: **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. [Organização: Zaia Brandão]: 10ª Edição. São Paulo, SP, Brasil. Editora Cortez, 2007.

NASCIMENTO, M. M. UFMG. A questão da liberdade no pensamento político de Hannah Arendt. Orientador: Newton Bignotto. Dissertação – UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1994, p. 1-2.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** Teoria da Educação. 37ª Edição. Editora Autores Associados, (Polêmicas do nosso Tempo)

SCHÜTZ, J. A. **Reflexões educacionais em contextos**. Cruz Alta, RS, Brasil: Editora Ilustração, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP, Brasil: Editora Cortez, 2013.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

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 Correa[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

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 desnvolver, crescer e aprender, e assim é também com as crianças com deficência, negras, indigenas 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 estabelem 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 indigenas.

Palavras chaves: Brincadeira. Inclusão. Preconceito.

ABSTRACT

[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

This paper aims to consider the importance of play in early childhood education from an inclusive perspective, since play is the driving force for children to develop, grow and learn. This process also occurs with disabled children, black children, indigenous children and non-white children, that is, all children considered members of an inclusive audience. It is due to the fact that play is an activity that allows them to fully develop by signifying, resignifying and improving their skills and abilities. Thus, play should be the main activity for children in early childhood education. The interest in this research arose from observing the relationships that children establish with children considered inclusive audience. During playtime in early childhood education, certain difficulties were noticed in the relationships between children and the inclusive audience regarding group activities/collective play. The importance of playing for all children whether they are considered with or without disabilities, also non-white children, such as black and indigenous, is highlighted by Article 31 of the Statute of Children and Adolescents – ECA, used as part of our theoretical framework.

Keywords: Play. Inclusion. Prejudice.

1. INTRODUÇÃO

Como estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, da UFMS, CPAQ, resolvi escolher o tema A importância do brincar na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva. A escolha deste tema surgiu a partir de observações informais feitas na escola municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira, na cidade de São Paulo, SP, com crianças de 4 a 5 anos, na qual atuo como professora módulo[3]. Presenciei em sala e nos momentos do parque, quanto à brincadeira e ao brincar, crianças sendo excludentes e crianças sendo excluídas, em virtude delas não saberem lidar com o diferente de forma natural.

A exclusão realizada por uma pessoa tem como vertente forte o preconceito de julgar algo ou alguém sem conhecê-la antes. Como Cavallero (2023) define:

> 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, deste modo, envolvem aspectos emocionais e cognitivos. É o modo efetivo e categórico de funcionamento mental de quem inclui pré-julgamento rígido e julgamento errado dos grupos humanos. (Cavallero, 2023. p23).

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;

[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.

demonstrar os benefícios que a ludicidade e a brincadeira podem proporcionar para o desenvolvimento infantil, e, por consequência, construir parâmetros teóricos que orientarão minha prática profissional, a qual contribuirá com o trabalho do coletivo da unidade escolar em que atuo (professores, educadores, recreadores) sobre 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 consiste em que percebamos que o preconceito encontra-se manifesto em parte dos educandos nesta fase educacional. De outro lado, 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, por medo de serem rejeitadas, ficam a parte das brincadeiras.

A metodologia aplicada neste trabalho partiu, a princípio, de observações informais na Escola Municipal de Educação Infantil Dalmo do Valle Nogueira, além de uma revisão bibliográfica sobre o brincar na educação infantil, na perspectiva inclusiva, pensando nas contribuições que o tema deste trabalho pode trazer 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, com o início das atividades 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 em julho de 1982, no mesmo ano que a escola foi fundada.

Ao longo desses anos, a escola já atendeu varias 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. De início, de acordo com o Curriculo da cidade, educação infantil, (2022) de São Paulo, documento

que norteia a educação infantil, o ser criança é conceituado 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).

Ademais, para verificar a concepção de criança na unidade escolar selecionada, 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.)

E de acordo com o Currículo da Cidade:

> os bebês e crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporaram a cultura adulta e vivem em um mundo a 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).

Em consonância com estas definições, temos que na infância, primeira fase da vida de um ser humano, a criança vai experimentar as situações propostas de modo geral com menor medo, com menor receio do que lhe pode acontecer, já que para ela tudo se constitui em descoberta, em novidade, num processo em que o ser ativo e dotado de sentidos constrói sua identidade, sua cultura. E é neste contexto que sua curisodade será estimulada a ir se manifestando e se expandindo, dando sentido ao outro e ao mundo.

Em tempos não tão remotos, a criança era considera um adulto em miniatura, além de ser encarada como uma tabula rasa ou uma esponja que só tinha função de absorver o que lhe era ensinado. Com o passar dos últimos séculos, novas perspectivas se voltaram para este público junto com a necessidade de se educar esta criança para ser o adulto de amanhã.

2.1. O que é educação infantil

Segundo 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”. Desta forma, a educação infantil pode ser entendida como um segundo contato da criança com o mundo externo, no qual terá a oportunidade de sistematizar, complementar e receber apoio com relação a primeira educação que é a que se dá no seio familiar.

No âmbito institucional, apreendido o significado da educação infantil e sua finalidade, cabe pensar quais papéis, destinações apresenta este intercâmbio entre os universos familiar e social, representado pela escola. Para tanto, recorremos novamente ao documento Currículo da Cidade do município de São Paulo, que cita o marco norteador do sistema de ensino brasileiro, a fim de que tenhamos bem claro as funções que a educação infantil deve exercer a fim de que consigamos efetivá-las:

> 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 das crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis humanos e sociais exercendo o seu direito à participação e partilha do legado cultural material e imaterial. 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).

Essas três funções mencionam 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. Assim, a instituição de ensino precisa se escutar e escutar toda a diversidade de crianças que ela abraça, promovendo 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). Neste sentido, o coneito de inclusão que Sassaki menciona, explora como a sociedade se adapta para incluir:

> 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. [...]. 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.39 e 40)

A fim de efetivar com qualidade a transformação de paradigma de acolhida e de equalização de oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etnicos e classes sociais, a escola precisa ressignificar e superar o que, em tempos remotos, constitui-se como discurso e prática de que pessoas com deficiência, negros e indígenas e outro povos não brancos possuiriam inteligência limitada ou nenhuma inteligência. Neste proceso gradual de empoderamento das populações exluídas incluindo o ambiente escolar, muitas teorias, como o racismo científico e a teoria da inteligência única, dentre outras, foram derrubadas por novas pesquisas que comprovam que todos os seres humanos possuem múltiplas inteligências independentes da sua etnia ou raça.

A força das demandas por inclusão, com enfâse no aspecto social e educacional, foi e está sendo importante para proprocionar, garantir e obrigar que grupos excluidos (pessoa com deficência, negros, indigenas e não brancos) e que não são reconhecidos como hegemônicos, sejam acolhidos, respeitados e valorizados pela sua contribuição histórica na construçao de um mundo melhor, almejando-se que seus direitos e deveres possam ser garantidos. Nesse sentido, Santos e Paulino, 2008, definem inclusão como: “um processo que reitera principios 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).

A educação inclusiva é uma modalidade da educação e, de acordo com o Curriculo da Cidade, esta proporciona:

> 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, de idade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado dos demais. (Currículo da cidade, 2022. P. 64).

Uma das maneiras pelas quais a educação inclusiva ganhou consistência na redes de ensino deu-se com a divulgação da teoria das inteligências múltiplas, cujo cerne consiste na comprovação

de que o indivíduo pode possuir várias inteligências e que qualquer sujeito pode aprender independente do seu fenótipo, ou seja, não é a cor da pele ou a deficência cognitiva que vai impedir que o aluno aprenda.

Sassaki (2010) comenta na sua obra as primeiras sete inteligências identificadas e depois o surgimento de mais sete inteligências.

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 e 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).

Neste sentido, como citado, encontramos dentre as classificações a inteligência corporal cinestésica, intrapessoal, interpessoal e espiritualista/existencialista. Estas inteligências podem ser afetadas em individuos alvos de de atos racistas, preconceituosos e discriminatórios, retirando-lhes o direito de sentirem-se pertencentes à sociedade na qual vivem, trazendo consequências traumáticas, que culminam desde ansiedade até suicidio.

Neste contexto, os estudos sobre inteligências múltiplas, assim como a neurociência e educação são significativos e muito relevantes para o ambiente escolar, já que a escola é diversa no sentido étnico racial, além de receber pessoas com deficiência e, portanto, requer de seus atores o preparo com tal arcabouço teórico, adaptando-se segundo as premissas inclusivas mencionadas. 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 inteligências tanto na sala de aula como fora dela. (Sassaki, 2010. p.132)

A importância de uma educação para além da inclusão vai de encontro com uma educação de qualidade e holística, que tem por objetivo educar para a diversidade, respeitando, valorizando, acolhendo todas as culturas, identidades, crenças e costumes dentro do ambiente escolar, proporcionando a qualidade na educação que Sassaki define: "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 os potenciais de inteligências de cada aluno". (Sassaki, 2010. p.135).

3. EXCLUSÃO COM BASE NO PRECONCEITO.

Por trás do ato de excluir tem sempre uma ideia pré conceituada, de superiodade, sem conhecimento prévio real do ser com o qual se interage e que leva a pessoa a essa pratica. Se exclui pela cor da pele, pela deficência, por status economicos e sociais, por ideologias e muitos outros aspectos e formas.

No interior da escola, ações preconceituosas ainda são praticadas com bastante frequência envolvendo a todos e a escola de educação infantil não está imune a esses atos, pois as crianças também estão envolvidas nestas práticas. Como prova empírica dessas circuntâncias, a autora Cavallero presenciou em sua investigação o preconceito nas relações das crianças:

> O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima. [...] 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: "É você, tá!". Letícia responde: "Eu não; eu 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. O menino chora. 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. Em outro momento, ainda, a menina Silva (negra) brinca com sua amiga Mayara (negra). A primeira tem uma boneca branca nas mãos. A segunda, uma boneca preta. Pergunto: "Essa boneca preta é sua?". Ela, com muita ironia, responde: "Nem de nega eu gosto!". A outra não diz nada. (Cavallero, 2023. p.53).

O que se verifica no parque infantil observado 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.

A negligência, impericia e a omissão por parte de educadores em situações preconceituosas e racistas também é citada na sua obra:

> O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferirir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como triunfo em qualquer situação de conflito. (Cavallero,2023, p. 54).

Na escola em que trabalho, realizei observações informais no momento da brincadeiras entre as crianças quanto aos relacionamentos entre elas e presenciei situações condizentes com as apontadas na pesquisa de Cavallero. Seguem os relatos.

Situação 1

Em uma das salas da escola percebi, havia um grupo de seis meninas na faixa etária de cinco cinco a seis anos. Uma das meninas, que vou chamá-la de R (negra) falou para M (branca): “Nossa, como seu cabelo é liso, bem lisinho... Queria que o meu cabelo fosse de assim.” E as outras meninas observavam atentamente. Outra menina que vou chamar de V (negra) 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 de M, que era liso e loiro”. Nesta hora intervi 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 que todos os cabelos são diferentes e não existe cabelos feio.

Nesta situação, percebi que R não gostava muito de brincar com as meninas com pele escura de sua sala, dado que, apesar de ter a pele mais clara (parda), depreciava a própria cor e o seu cabelo, me levando a pensar que tinha uma baixa auto estima.

Situação 2

Em uma outra situação, no parque, no momento de brincar de certa turma, 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, fiquei desconcertada e depois de pensar um pouco, resolvi levá-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.

A reflexão sobre esta segunda situação permitiu-me pensar como o conceitos hegemônicos e eurocêntricos estão arraigados na sociedade brasileira, que se reproduzem em crianças pequenas e

mesmo que inconscientemente em virtude do exemplo e inmposição do que elas notam das relações dos adultos. A pergunta da menina de 4 anos direcionada a mim, me levou para um lugar de não pertencimento a um povo, e de culpa.

Minha experiência como aluna negra e periférica da educação infantil e fundamental a quatro décadas, cujas marcas emocionais advindas do racismo estrutural são indeléveis e exigem atento trabalho de ressignificação, e o atual período como docente da rede pública do ensino infantil reverberam muito da análise de Cavallero:

> Naquele local (parques), 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 disputa, capazes de silenciar sua vítima. (Cavallero, 2023, p. 53).

Partindo da própria história de vida e desses relatos, percebo como os esteriótipos tem força para submeter, diminuir, substimar, inferiorizar o outro com caracteristica diferente da hegemonia branca imposta pelo eurocentrismo e por teorias deturpadas. Para compreensão do que é esteriotipo, Cavallero assim o define:

> Os estereótipos característicos da 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 contribuem 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 *status quo* de um determinado segmento social.[..] Os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado ao individuo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa "marca" na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo ao observador perceber a totalidade de seus atributos[...]. 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).

Por certo, a socialização na infância também se dá pelo ato de brincar. Porém, se o individuo é estigmatizado pelo preconceito e discriminação, no momento que esta brincadeira acontece, a criança passa a se apropriar dos conteúdos presentes na interação com o olhar do ponto de vista dos ditos "normais" mencionado por Cavalleiro acerca do estigma:

> Goffman destaca duas fases importantes no processo de socialização de uma pessoa estigmatizada: em primeiro lugar, ela aprende a 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).

No contexto de exclusão simbólica e sócio-afetiva de estigmatizados segmentos sociais no âmbito escolar, a identidade, crenças, cultura e valores que as crianças destas parcelas portam estão em jogo, pois tudo que fazia e faz parte do mundo delas foi desrespeitado, desvalorizado de modo sutil ou explícito com muita violência psicológica e verbal. E para ser aceita, esta pessoa tenta apagar tudo nela que não agrada o outro pra viver uma identidade que não lhe pertence.

.

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

A brincadeira e ou brincar como ato de socialização e aperfeiçoamento das inteligências multiplas é essencial para o desenvolvimento e crescimento saudável da criança. Quando isto lhe é tirado por qualquer motivo, pode acarretar sérios danos para a vida deste individuo. Deste modo, é importante conceituar o brincar, de acordo com Rau (2020):

> 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 da 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, aos costumes, aos valores, à ética e à 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 de comportamentos. As motivações, as emoções, as interações com outros pares, as famílias e a sociedade estão relacionadas aos resultados do brincar, pois brincado os educandos demonstram suas vivências e a que valores estão submetidos. (Rau, 2020. pg. 27)

A experiência proporcionada pelo brincar é necessária para a criança, tanto individualmente como para sociedade futura. Como 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 e ou brincadeira são atos praticados pelas crianças como uma das maneiras de estar no mundo, pois a criança conhece o seu mundo pelo lúdico, pelo ato de brincar. Brincar é necessário para infância por ser uma experiência em que se alegra, se liberta, se conhece, se 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 em si mesmo.(Ipabrasil, 2015, p.8)

O brincar pela ótica do simbolismo tem como via a imaginação, a criação que possibilita a criança apreender o mundo dos adultos, ajudando-as a compreender as regras. Para Silva, Pines Junior, o que é próprio ao brincar consiste em:

> 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 simbolico e o faz de conta realizam-se no brincar ou na brincadeira da criança, dando a possibilidade de enxergar o mundo a partir da sua propria ótica. Nestes processos, ela aprende, constrói, formula 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 entrelinhas, de escutar o entredito, 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. (Antonio e Tavares, 2020, Pág. 113)

Ainda a partir dos mesmos autores, cabe ressaltar o papel da repetição e do faz de conta no brincar das crianças:

> 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 seguras 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.
> Com o fazer de conta 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 como 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. (Antonio e Tavares, 2020. P. 74 e75).

Portanto, a importância do brincar assistido por adultos discernidos e atentos quanto ao que está na entrelinhas das falas das crianças proporcionará o crescimento e desenvolvimento sádio do ser, o qual será beneficiado por toda sua vida, tornando-se um adulto mais pleno e feliz.

Assim Ipabrasil conclui:

> Adequado para a idade da criança: a convenção (Dos Direitos da Criança, Artigo 31) 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)
> [...] É imprescindível que os adultos, principamente as famílias, entendam a importância do brincar e de propiciar espaços de convivência e aprendizadpo inclusivos, ou seja, aqueles espaçõs 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 acessibildade em todos o locais frequentados por elas.(Ipabrasil, 2015, p.18).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar saudável é de suma importância para que a criança aprenda consigo, com outro e com o que está a sua volta. Os autores citados neste trabalho nos revelam que a fase da infância traz em seu bojo crianças ativas, criadoras de culturas, propensas a uma janela de oportunidades para lerem a si, os outros, as coisas e o mundo no qual estão inseridas.

Como vimos, a terceira função da educação infantil, centrada na descontrução de mecanismos de opressão (seja do adulto em relação à criança – adultismo – , ou da reprodução das desigualdades e preconceitos vigentes no universo adulto), de inferiorização ou de contenção da subjetividade e dos diversos formatos de expressão das distintas inteligências têm como caminhos férteis os jogos simbólicos e o faz de conta.

O lúdico manifesto na brincadeira e a observação/mediação/participação de educadores preparados possibilita a flexibilização, a suspensão e a transformação de conteúdos erigidos das interações e do imaginário social, permite no transcorrer de jogos simbólicos e do faz de conta percepções e elaborações diversas que permeiam o mundo da criança, fazendo com que ela aprenda a conhecer-se, a conviver e a respeitar.

Neste sentido, vale ressaltar o alerta trazido por Cavalero a respeito da importância de se olhar para a brincadeira das crianças, pois se percebe, mesmo, tratando-se de indivíduos na faixa dos quatro e cinco anos, a existência da exclusão por estereótipos (principalmente do negro, e crianças não brancas e crianças com deficiência) construídos pela sociedade. É imprescindível que os educadores, assim com toda a equipe escolar, estejam atentas às brincadeiras das crianças para que a atividade de brincar seja descontraída, sem falas que firam, inibam, constranjam, paralisem o outro que está ali com o mesmo propósito lúdico de viver a infância.

Na escola percebi que ser diferente é uma vertente que tem que ser ainda muito trabalhada e esse processo reflexivo 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.

Foi importantissimo estudar e refletir sobres estas questões, pois há mitos que dizem que na educação infantil não existem preconceito, racismo e discriminação.

Os resultados que obtive por meio desta pesquisa foi demonstrar por meio das bibliografias revisitadas a comprovação de que existe preconceito, racismo e discriminação na educação infantil.

As crianças, ainda que de modo inconsciente, mas já com formas de pensar e agir interiozados da sociedade em que vivem, excluem com base na deficência e na cor de pele e outros preceitos.

6. REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. TAVARES, Katia. **O Voo dos que ensina me 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

Currículo 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. Omnisciência, 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 acesso26/05/2024.

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.**

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ALUNO COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

THE CHALLENGES OF LITERACY IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Sara Monteiro Morais dos Santos[1]
Rita de Fátima da Silva[2]

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar os desafios que envolvem o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da educação inclusiva. O problema de pesquisa consistiu-se em abordar quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, e quais estratégias de inclusão podem ser utilizadas para superar esses desafios. A metodologia utilizada foi uma Revisão Sistemática de Literatura, com pesquisa de cunho descritivo e qualitativo, feita em 10 artigos resgatados de bases de dados acadêmicas e científicas, como PubMed, Scopus e Google Acadêmicos, publicados nos últimos 10 anos, a partir dos descritores: Autismo, Alfabetização, Inclusão, e Educação especial. Os resultados contribuíram para entender que a adaptação de métodos de ensino tradicionais para atender às demandas específicas do TEA pode ser complexa e requer uma compreensão profunda das características da condição. De modo, que é possível destacar a importância das políticas de inclusão educacional e a contribuição dos pais. Sendo assim, pode-se deduzir que para superar tais desafios da alfabetização na perspectiva inclusiva demanda uma abordagem multidisciplinar e sensível às necessidades individuais dos alunos, garantindo sua participação plena e desenvolvimento escolar.

[1]Trabalho Final de Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, sob a Orientação da Profª. Dra.: Rita de Fátima da Silva.

[2]Graduação em Pedagogia UFMS/CPAQ Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, saramorais762@gmail.com.

[3]Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC, rita.fatima@ufms.br.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Inclusão. Educação especial.

ABSTRACT

This article aimed to investigate the challenges involved in the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusive education. The research problem consisted of addressing the main challenges faced by teachers in the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder and identifying which inclusion strategies can be used to overcome these challenges. The methodology used was a Systematic Literature Review, with a descriptive and qualitative approach, based on 15 articles retrieved from academic and scientific databases such as PubMed, Scopus, and Google Scholar, published in the last 10 years, using the following descriptors: Autism, Literacy, Inclusion, and Special Education. The results contributed to understanding that adapting traditional teaching methods to meet the specific demands of ASD can be complex and requires a deep understanding of the condition's characteristics. Thus, it is possible to highlight the importance of educational inclusion policies and the contribution of parents. Therefore, it can be concluded that overcoming such literacy challenges from an inclusive perspective demands a multidisciplinary approach that is sensitive to the individual needs of students, ensuring their full participation and academic development.

Keywords: Autism. Literacy. Inclusion. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo eficaz no desenvolvimento educacional de todas as crianças, sendo essencial para sua participação plena na sociedade. Contudo, quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desafios nesse processo podem se apresentar de maneira diversas e demandar abordagens pedagógicas diferenciadas. O TEA é uma condição complexa, caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, o que pode influenciar diretamente na forma como essas crianças aprendem a ler e escrever (Ferreira, 2018).

Nesse contexto, a alfabetização do aluno com autismo na perspectiva inclusiva enfrenta diversos desafios. A natureza heterogênea do TEA implica que cada aluno pode apresentar necessidades e habilidades distintas no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, a comunicação atípica e os interesses restritos podem dificultar a motivação e o engajamento do aluno em atividades de alfabetização (Silva, 2017).

Da mesma maneira, a falta de apoio e orientação especializada pode gerar insegurança e sobrecarga nos professores, dificultando a implementação de práticas inclusivas eficazes. A necessidade de desenvolver estratégias personalizadas e flexíveis para cada aluno com (TEA)

pode representar um desafio adicional, especialmente em contextos escolares com recursos limitados (Pereira, 2019).

Dessa forma, entende-se que os desafios da alfabetização do aluno com (TEA), na perspectiva inclusiva são abrangentes e requerem uma abordagem holística e colaborativa. É essencial promover a formação continuada dos professores, fornecendo recursos adequados a fim de promover uma cultura escolar inclusiva que valorize a diversidade e o potencial de cada aluno, independentemente de suas características individuais. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos (Santos, 2019).

Está pesquisa mostrou-se de extrema relevância diante da necessidade urgente de promover uma educação mais acessível e igualitária para todos. A justificativa para este estudo reside na complexidade e na especificidade das demandas educacionais desses alunos, que muitas vezes enfrentam obstáculos significativos no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, compreender os desafios enfrentados por essas crianças na alfabetização é essencial para desenvolver estratégias e práticas educacionais mais eficazes. Esta pesquisa busca identificar os desafios que impedem o progresso dos educandos na leitura e escrita, bem como explorar intervenções e abordagens pedagógicas que possam promover sua participação e sucesso no processo de alfabetização.

Além disso, a importância deste estudo para a sociedade está na promoção da inclusão e da equidade de oportunidades no sistema educacional. Ao abordar os desafios da alfabetização de alunos com autismo, esta pesquisa contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a uma educação de qualidade, sendo que seus objetivos conduzem a uma construção teórica capaz de auxiliar àqueles que atuam junto a este público.

Objetivo Geral

O presente trabalho teve como objetivo investigar os desafios que envolvem o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Objetivos Específicos

- Compreender como se dá o processo de alfabetização e letramento em crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Elencar os principais desafios no processo de alfabetização e letramento;

- Analisar as possíveis estratégias para o trabalho de inclusão para esse público.

No âmbito científico, está pesquisa pode fornecer descobertas para educadores, profissionais da saúde e pesquisadores interessados na área da educação especial e inclusiva. Ao ampliar o conhecimento sobre os desafios e as melhores práticas para alfabetizar alunos com TEA, este estudo contribui para o avanço do campo e para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e centradas no aluno.

Este artigo adota uma abordagem de Revisão Sistemática de Literatura, por meio de Revisão Bibliográfica que consiste na análise e interpretação de informações disponíveis em documentos, artigos, livros e outras fontes de literatura existentes sobre o tema. A pesquisa bibliográfica permite uma compreensão abrangente e aprofundada do problema em questão, explorando o conhecimento acumulado e as perspectivas teóricas existentes sobre o assunto.

Em relação ao problema apontado, fez-nos perceber que há uma dificuldade por parte dos professores em trabalhar com crianças autistas, a alfabetização e letramento. Por outro lado, o nível de dificuldade dos estudantes da educação básica varia bastante, perpassando por aspectos lógicos, operacionais, perceptivos e interpretativos.

O fato de que muitos estudantes não conseguem uma assimilação apropriada dos conceitos básicos de alfabetização e letramento, evidenciando problemas nos anos seguintes. Tal problema pode ter diversas causas (intrínsecas ou extrínsecas), mas, a intervenção pedagógica é requerida em tais condições.

> Os desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização de crianças com autismo refletem a complexidade da condição, que demanda abordagens pedagógicas personalizadas e estratégias inclusivas que levem em consideração as particularidades de cada aluno (Ferreira, 2018, p. 45).

Pois, são diversas as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que podem fugir da competência pedagógica, podendo levar a intervenção psicopedagógica, neuropsicopedagógica, psicológica, ou ainda, médica. A pesquisa está fundamentada em Vygotsky que defende o papel do professor como mediador da aprendizagem e a motivação do estudante para a aprendizagem.

Para Vygotsky, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros e, por isso, “é preciso envolver o estudante para que se sinta encorajado a refletir sobre suas ações e sem medo de aprender a pensar, explorar e

descobrir.” (Vygotsky, 2007, p. 103 e 82). O conceito Vygotskyano de Zonas de Desenvolvimento (real, proximal e potencial) foi referencial para a mediação da aprendizagem na intervenção pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Transtorno do Espectro Autista: Conceitos e impressões

O Transtorno do Espectro Autista, anteriormente chamado apenas de autismo, pode ser definido como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de maneira global. Esse transtorno tende a provocar desordens de alta complexidade no desenvolvimento, atraso de linguagem, dificuldade em firmar comunicação, além de comportamento e interação social alterados (Brigandi *et al*, 2015).

O termo autismo foi cunhado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, com o intuito de descrever a fuga da realidade para um mundo interior que era atribuída para os pacientes de esquizofrenia. Essa situação era compreendida com a ideia culpabilizadora dos pais quanto à condição do autismo, sendo isto um resultado de algum trauma desencadeado pelas mães dessas crianças (Donvan; Zucker, 2017).

O Censo Escolar de 2020 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira destacou que o percentual de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Segundo o estudo, em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022 (Brasil, 2023).

O sistema de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista sofreu modificações ao longo da última década. Em países como os Estados Unidos da América, o sistema em vigente é a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado em 2013. Nesse manual, o autismo passa a ser denominado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, marcado pelas dificuldades de comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e restritos (Araujo; Lotufo Neto, 2014).

Levando em conta a classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (DSM-V), o Autismo e todos os distúrbios, os quais incluem o transtorno autista,

desintegrativo da infância, generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e a Síndrome de Asperger, foram unificados em um mesmo diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA (Araujo; Lotufo Neto, 2014).

Outro sistema de codificação reconhecido é 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e publicada em 2022. O autismo na CID-11 está descrito no código 6A02, com as devidas extensões a partir do 6A02.0 até o 6A02.5 e os 6A02.Y e 6A02.Z, sendo estes últimos definidos como outros transtornos do espectro autista especificado e não especificado, respectivamente. Essas informações competem à listagem de 2018 de todos os códigos da 11ª Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (Araujo; Lotufo Neto, 2014).

Segundo Nascimento e Cruz (2015) as primeiras manifestações do Transtorno do Espectro Autista são percebidas nos primeiros anos de vida da criança, expressando-se de maneiras variadas entre os indivíduos, não existindo, portanto, crianças com TEA que sejam iguais. É notável, pois, que cada criança possui uma singularidade, com características completamente diferentes, em graus completamente diversos.

O autismo tende a manifestar-se até os três anos de idade e tem maior incidência no gênero masculino (Rocha *et al*, 2019). Algumas características mais gerais e marcantes são manifestas, como a maior recorrência ao isolamento, problemas na comunicação, variações na linguagem, movimentos repetitivos, maior resistência frente a mudanças e redução da atividade espontânea (Menezes, 2012).

De acordo com o que afirmam Zanon, Backes e Boza (2014, p. 25):

> As manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

Para facilitar diagnósticos mais precisos e integrados, o autismo agora é categorizado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa mudança visa proporcionar uma abordagem mais abrangente e eficaz na compreensão e tratamento do autismo, promovendo uma visão mais holística do desenvolvimento infantil. Ao inserir o autismo nesse contexto, os profissionais de saúde podem melhorar a identificação precoce e o acompanhamento adequado das necessidades individuais de cada pessoa autista (Zanon; Backes; Boza, 2014). Essa

integração também pode facilitar o acesso a recursos e intervenções específicas, visando otimizar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com autismo e suas famílias.

Quanto a isso, Araújo e Lotufo Neto (2014, p. 70) afirmam que:

> [...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA (American Psychiatric Association) entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado.

Pode-se observar que na legislação da Educação Especial brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Resolução CNE/CEB 04/2009 e Decreto 7611/2011, o termo que está em vigor até os dias de hoje é Transtornos Globais do Desenvolvimento. Contudo, a partir da publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição ou DSM-5, o Transtorno Global do Desenvolvimento foi alterado para Transtorno do Espectro Autista que é:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, 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.

Diante dos estudos verificados acerca da temática, autores concordam ao afirmar que o autismo não possui uma causa definida. Acredita-se que razões do Transtornos Globais do Desenvolvimento derivam de vários fatores, os quais dependem de aspectos genéticos e ambientais (Araújo; Lotufo; Neto, 2014). Acerca do tratamento, o Ministério da Saúde, na publicação da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, aponta que:

> O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p. 57).

O conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista tem se ampliado ao longo dos anos e, como consequência disso, maiores tem sido as possibilidades de intervenção. Os diagnósticos têm ocorrido com mais frequência, tornando-se o TEA uma condição mais conhecida e compreendida (Oliveira, 2023). Essa acessibilidade conferida atualmente a esse diagnóstico proporciona que estudos sejam mais específicos e direcionados para a compreensão dos desafios que envolvem a alfabetização e letramento das crianças com autismo, além das estratégias de inclusão mais favoráveis a esse período escolar, as quais são ressalvadas pela Lei n. 12.764/2012, conhecida também como Lei Berenice Piana.

2.2 O processo de alfabetização e letramento em crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A Constituição Federal do Brasil de 1988 institui que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Sendo assim, a educação deve ser garantida a todos, independente de raça, religião, deficiência, etnia, pois o acesso a ela estaria relacionado com o exercício de sua cidadania. Corroborando a CF88, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegurou a Educação Especial como parte da Educação Básico (Brasil, 1988).

É considerado como público da Educação Especial, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2012). A política inclusiva extrapola apenas a presença física desse estudante em sala comum, sendo necessária a revisitação a paradigmas, ideias e conceitos acerca da deficiência, o ensino a ser adotado e a organização escolar indispensável para que esse aluno tenha o atendimento devido. A inclusão das pessoas com deficiência deve ser realizada, preferencialmente, no ensino regular e oferecida nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1988).

Sob esse aspecto, entende-se que a lei é devidamente clara e incisiva sobre acolher a inclusão destes alunos nas salas de aula, porém ainda são frequentemente observadas falácias quanto a esses pontos da legislação brasileira na sua prática. Apesar dessa aparente democracia, o ambiente escolar sempre foi marcado pela ideia de que a educação é vista como privilégio de um grupo, sempre havendo uma ou outra maneira de exclusão. Com o processo de alfabetização e letramento em crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), são levantados o paradoxo de inclusão/exclusão mesmo com os sistemas de ensino universalizando o acesso das pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Eles ainda se mantem condicionados à segregação e a concepções que são pautadas nos padrões homogeneizadores da escola. Assim, a exclusão é mantida como um fator recorrente nos processos de segregação e integração, os quais, pressupõem a seleção, tornando com isso o fracasso escolar algo meramente banal (Landim, 2015).

O ingresso no ambiente escolar para crianças com TEA é sempre uma tarefa que apresenta algumas preocupações dos pais e dos professores, pois ainda carregam incompreensões e limitações frente a esse aluno e ao seu diagnóstico. Esse processo de inclusão gera um longo processo de adaptação e é quando aparecem as primeiras dificuldades. Iniciam-se as comparações entre os demais alunos e tanto pais quanto educadores enfrentam o árduo caminho de investigar a melhor estratégia para o aprendizado desse aluno (Farias; Cruz, 2019).

Frente a esses processos excludentes, se fez necessário estabelecer medidas e políticas que garantissem a alfabetização e letramento em crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nos ambientes formais e regulares de ensino. Essa inclusão, segundo Oliveira (2023), não pode ser entendida apenas com a inserção desses indivíduos em sala de aula, mas sim num processo de adequação, adaptação e permanência desses alunos no sistema de ensino regular. A eles deviam ser garantidos os mesmo privilégios e direitos, contando com o suporte apropriado para o seu desenvolvimento.

Para que a inclusão aconteça devidamente é necessária a total preparação e qualificação para se obter uma educação de qualidade. Cada dia mais crianças são inseridas nas instituições de ensino e demandam atendimento diferenciado, com adaptações que atendam às suas características particulares, em especial aos portadores de TEA que possuem comportamentos atípicos e manifestam peculiaridades na sua socialização (Dutra; Griboski, 2011).

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como lei Berenice Piana, foi então aprovada com a ideia de instituir nacionalmente a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tendo em vista todas as

necessidades e especificidades que envolvem o diagnóstico, a presente lei foi criada para garantir o acesso de pessoas com TEA aos diversos campos da sociedade e em especial, no que tange à educação (Brasil, 2012).

A lei nº 12.764/12 classifica o transtorno como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, que é apresentada diante da dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e problemas para a construção e manutenção de laços apropriados ao seu índice de desenvolvimento. Ela ainda evidencia os padrões restritos e repetitivos de comportamento da pessoa com TEA, o apego à rotina e os mesmos interesses (Brasil, 2012).

Ainda de acordo com essa lei, as pessoas com TEA passaram a ser consideradas como pessoas com deficiência, o que em consequência disso, para todos os efeitos legais, dispõem dos mesmos direitos assegurados (Brasil, 2012). Isso envolve questões relacionadas com assistência médica, atendimento multiprofissional, além de incentivar a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a elas, assim como pais e responsáveis.

A educação, por ser um direito básico essencial, destaca-se como um dos principais quesitos tratados nesse documento. Dessa forma, as crianças com transtorno do espectro autista, devem ser sempre incluídas em classes comuns do ensino regular e, se desejável e comprovada a necessidade, terá direito a um acompanhamento especializado. Esses pontos ressaltam a importância que se deve atribuir às pessoas com TEA e o seu aprendizado, desenvolvimento quanto à alfabetização e letramento no ambiente escolar (Dutra; Griboski, 2011).

Diante dos dados destacadas na lei, percebe-se que é imprescindível que haja políticas e ações apropriadas para lidar com as pessoas com TEA. Trata-se, pois, de um grupo que demanda atenção específica e abordagens especializadas para que se torne possível atingir os níveis de aprendizado e aproveitamento dos estudos, consequentemente a sua alfabetização e letramento (Dutra; Griboski, 2011). Para que de fato sejam aplicadas as corretas ações, as noções acerca da inclusão escolar, a alfabetização e letramento são indispensáveis para se atingir o sucesso escolar desses indivíduos.

2.2.1 Os principais desafios no processo de alfabetização e letramento

Quando uma criança atinge a idade escolar, iniciam-se as preocupações desafios no processo de alfabetização e letramento quanto às instituições de ensino que possam ofertar o melhor acolhimento, a aprendizagem e o desenvolvimento para elas. No caso das crianças com

TEA, as tensões são ainda maiores, pois teme-se que essas crianças sejam excluídas, segregadas ou não tenham a devida atenção de que necessitam no que tange à estrutura e as condições pedagógicas (Oliveira, 2023).

Nesse sentido, cabe lembrar que existem alguns desafios no processo de alfabetização e letramento, incluindo a adaptação de estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas de aprendizado. A comunicação e interação social podem representar obstáculos significativos, exigindo abordagens personalizadas e um ambiente escolar inclusivo (Oliveira, 2023). Além disso, a compreensão das nuances da linguagem escrita e oral pode ser complexa, requerendo intervenções especializadas e apoio contínuo. A individualidade de cada aluno autista implica em uma abordagem flexível e sensível, visando promover um processo de aprendizado eficaz e significativo. A formação e capacitação dos educadores também são essenciais para enfrentar esses desafios de maneira adequada (Oliveira, 2023).

São realizadas as mesmas práticas excludentes, tendo em vista que a "diferença" é imposta como um aspecto negativo. Um educador quando resolve adotar uma abordagem behaviorista, mesmo que não intencionalmente, termina por reproduzir a exclusão e segregação do aluno com espectro autista em suas aulas (Oliveira, 2023). O estudante com TEA necessita ser transposto do lugar de aluno "que não aprende" para se posicionar no seu lugar de aprendiz e cidadão. Sobre isso, aponta Orrú (2016, p. 152):

> Existe uma tendência na educação brasileira da abordagem educacional estar centrada em torno de princípios, métodos e técnicas próprios do behaviorismo, da teoria comportamental. Embora muitas escolas se intitulem construtivistas, quando se observa atentamente suas práticas pedagógicas, percebe-se que na verdade há muito mais de métodos comportamentais do que de práticas emancipatórias.

Haja vista o que foi dito, entende-se que o aluno com TEA demanda de condições que atendam às suas especificidades, desde a maneira com que são atendidos até às condições do ambiente das instituições de ensino. É preciso um preparo do corpo docente, da escola e de todos os agentes envolvidos no processo de inclusão desse grupo (Orrú, 2016).

Nesse sentido, atrelado ao processo de inclusão escolar ao que se refere a alfabetização e o letramento é importante que ao iniciar a sua trajetória escolar o aluno com autismo tenha a correta base para a sua alfabetização, condizente com a sua condição. O aprendizado acerca da leitura e escrita exige dois processos indissociáveis: alfabetização e letramento (Soares, 2017).

Entende-se por alfabetização a aquisição do código da escrita e por letramento o uso desta tecnologia em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 1998).

Segundo Soares (2004), alfabetizar se dá pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, utilizar o papel, entendendo a direção da escrita, pegando no lápis, codificando e estabelecendo associações entre letras e sons, de grafemas e fonemas; onde o aprendente iniciaria a percepção de unidades menores que fazem parte do complexo sistema de escrita (sílabas, letras e palavras).

Esses conceitos e entendimentos deveriam ser ampliados também às pessoas com deficiência, mesmo que para essas exista uma maneira diferente de aprender, com as estratégias e técnicas adequadas. No caso da criança com autismo, é preciso que sejam identificados os meios de estabelecer a comunicação e a interação, ressaltando que não são prevalentes limitações cognitivas nesses indivíduos. Para tanto, é possível adotar o conceito de alfabetização defendido por Soares (2004, p. 7), onde a autora, antes diferencia os dois conceitos, e depois ressalta a necessidade de que devam caminhar em conformidade. Assim:

> É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p.7).

Pois, é importante uma democratização quanto ao acesso e a qualidade de ensino, de modo a garantir que todas as crianças obtenham a leitura e a escrita. Sendo assim, alfabetizar crianças com deficiência ainda assim pode ser realizado de forma apropriada às limitações e habilidades do estudante (Soares, 2004).

Para Freire (2003) é possível atribuir o conceito de alfabetização para além do fato de reconhecer símbolos e letras, mas sim como a possibilidade de ler o mundo e interpretar assertivamente o que se encontra a sua volta. A proposta de Freire sempre foi pautada entre alfabetizador e aprendiz, assim, dialogando, juntos, conciliando ensino e aprendizagem mútuos, também podem, por meio de conversas acerca da realidade, compreender o funcionamento e

desenvolvimento da escrita e da leitura, a qual pode ser leitura de palavras, como leitura da realidade da vida social.

É percebido no cenário brasileiro a grande necessidade de melhoria na alfabetização, atentando-se, em especial, às crianças com deficiência. Segundo o inciso I do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, "o sistema de ensino assegurará currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, p.3).

A presença ainda de um currículo inadequado e alienantes é um dos problemas enfrentados pelos alunos com necessidades educativas especiais. Encarar o desafio de implementar recursos e estratégias de ensino para essas crianças implica em inserir novas abordagens, técnicas e meios que garantam a assertividade do ensino (Leite *et al*, 2013). No caso da Educação Especial no período inicial da escolarização é indispensável que sejam viabilizadas as melhores alternativas de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno com deficiência (Oliveira, 2023).

A alfabetização consiste em habilidades que exigem ser desenvolvidas em todos os sujeitos, independente de faixa etária ou da condição (típica ou atípica), que antecedem a leitura e escrita. Em função da natureza complexa e específica do TEA, é válido aos educadores que se esforçam para o ensino da leitura aos seus educandos, o uso de estratégias baseadas em evidências. Um professor necessita estar ciente do modelo cognitivo, limitações e habilidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e adotar intervenções eficientes para esse grupo (Oliveira, 2023).

Atualmente, já se encontram métodos que oferecem o suporte necessário ao processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA, tais como: Método PECS; Método TEACCH; e Método ABA. O primeiro concentra-se no Sistema de Comunicação por troca de figuras e incentiva a criança a se comunicar por meio de imagens, ampliando o seu repertório de palavras. O segundo visa o aprendizado por meio da valorização das capacidades cognitivas e o último na expansão do repertório comportamental da criança. O último concentra-se na avaliação comportamental do paciente (Oliveira, 2023).

Segundo Díaz (2011) aprender a ler e a escrever com êxito não se trata de uma habilidade isolada, mas sim um processo de alta complexidade e que demanda a integração e adoção de habilidades e conhecimentos. Combinados esses fatores, lidar com o público de crianças com TEA exige um misto de competências, ações e métodos que possam viabilizar o processo de aprendizagem desses alunos com a qualidade e eficiência que se espera.

Pois, a presença de alunos com deficiência, é uma realidade e cada dia mais elevam-se os números de matriculados em instituições regulares de ensino. Nesta direção, para que a alfabetização de crianças com autismo se torne possível, os educadores precisam também investir em capacitação e formação continuada para poder adotar as estratégias e abordagens pertinentes com os perfis dos seus alunos (Díaz, 2011).

Se o professor realizar um bom uso de suas práticas pedagógicas, torna-se mais fácil atingir a inclusão de alunos com autismo em sala de aula. De modo, que é de fundamental importância que o professor assume o papel de educador e facilitador, aplicando um olhar cuidadoso e atento com seus estudantes, não só nos aspectos cognitivos e meramente conteudistas, como também como no quesito efetivo-emocional (Díaz, 2011).

2.2.2 As possíveis estratégias para o trabalho de inclusão para esse público

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente educacional requer a implementação de diversas estratégias que atendam às necessidades específicas desse grupo (Orrú, 2016). As abordagens devem ser adaptativas e personalizadas, levando em conta as características individuais de cada criança (Leite *et al*., 2013). A seguir, no quadro 1, será apresentado algumas abordagens e suas respectivas estratégias para promover a inclusão efetiva.

Quadro 1- Abordagens e Estratégias para a inclusão de crianças com TEA

Abordagem	**Estratégias**
1. Abordagem Individualizada	- Desenvolvimento de um plano de ensino personalizado (PEP). - Avaliação contínua das necessidades da criança.
2. Ensino Estruturado	- Uso de rotinas previsíveis e ambientes organizados. - Apresentação de tarefas de forma clara e sequencial.
3. Ensino Colaborativo	- Formação de grupos de trabalho com apoio de colegas. - Envolvimento de profissionais especializados (terapeutas, educadores).
4. Comunicação Alternativa	- Utilização de recursos visuais, como cartões de comunicação. - Implementação de tecnologia assistiva para facilitar a comunicação.
5. Sensibilização da Comunidade	- Palestras e oficinas para educadores e colegas sobre o TEA.

	- Criação de um ambiente acolhedor e respeitoso, promovendo a empatia.
6. Intervenção Precoce	- Identificação e intervenção nas primeiras etapas de desenvolvimento. - Envolvimento da família no processo educativo e terapêutico.
7. Aprendizagem Baseada em Jogos	- Utilização de jogos e atividades lúdicas para o ensino de habilidades sociais e acadêmicas. - Criação de um ambiente de aprendizagem motivador e interativo.

Fonte: Oliveira (2023).

Ao considerar as informações apresentadas no quadro 1, entende-se que essas estratégias devem ser adaptadas conforme a dinâmica da sala de aula e as necessidades específicas dos alunos (Oliveira, 2023). A formação contínua dos educadores e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas são essenciais para garantir que as abordagens utilizadas sejam eficazes e promovam uma inclusão real (Oliveira, 2023).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam a análise dos desafios e das estratégias para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de alfabetização e letramento. A revisão sistemática da literatura revelou que, apesar das dificuldades significativas, é possível superar esses obstáculos por meio da adoção de práticas pedagógicas adaptadas e da criação de ambientes inclusivos. O estudo confirmou que os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando a eficácia das metodologias aplicadas e a necessidade de ajustes contínuos para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Os resultados obtidos foram consistentes com os objetivos estabelecidos. Identificaram-se quatro principais desafios no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA: a dificuldade na adaptação dos métodos tradicionais de ensino, problemas na comunicação e interação social, a carência de recursos pedagógicos adequados e a necessidade de maior capacitação dos professores. Além disso, foi possível compreender o processo de alfabetização e letramento, destacando a importância da personalização das abordagens pedagógicas, da comunicação e interação efetiva, da adaptação dos currículos e materiais didáticos, e da integração do suporte familiar e institucional.

As estratégias para o ensino e inclusão foram igualmente identificadas, incluindo a utilização de métodos pedagógicos personalizados, a implementação de políticas educacionais

inclusivas, a formação contínua dos professores, o envolvimento ativo da família, a criação de um ambiente escolar acolhedor e a adaptação dos recursos e materiais didáticos. A metodologia utilizada demonstrou ser apropriada para os procedimentos de pesquisa e análise, proporcionando uma compreensão abrangente do tema. A revisão de literatura foi eficaz, fornecendo uma base sólida para discutir as melhores práticas de inclusão.

Os benefícios do estudo para o campo educacional são notáveis, oferecendo ideias práticos para melhorar as práticas pedagógicas e a formação de educadores, além de promover uma maior conscientização sobre a inclusão. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a eficácia de diferentes metodologias de ensino e estratégias de inclusão, bem como o impacto das políticas públicas sobre a educação inclusiva. A análise de diversas abordagens reforça a necessidade de métodos pedagógicos adaptativos e da capacitação contínua dos professores, destacando a importância de uma abordagem individualizada para a educação de crianças com TEA.

Além disso, sugere-se que futuras pesquisas investiguem a eficácia de tecnologias assistivas e abordagens interativas no ensino de crianças com TEA, bem como a exploração de modelos educacionais inovadores. Essas áreas podem aprofundar o entendimento sobre a alfabetização e letramento para alunos com autismo, aprimorar as práticas docentes e contribuir para a melhoria contínua da educação inclusiva.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. Bras. Ter. Comport. Cogn**., São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr., 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 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: Planalto, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRIGANDI, Sarah A. *et al.* Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, 2015.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos** / Félix Díaz. - Salvador : EDUFBA, 2011.

DÍAZ, P. L. **A aprendizagem de crianças com autismo:** orientações para os educadores. Artmed Editora, 2011.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia:** a história do autismo (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

DUTRA, A. S.; GRIBOSKI, C. M. Estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de alunos com autismo no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2011. 17(1), 119-134.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, n. 26, p. 09–17, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372. Acesso em: 14 jul. 2023.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, núm. 3, pp. 1139-1151, 2019.

FERREIRA, A. B. **Alfabetização de alunos com autismo:** desafios e perspectivas. Editora Moderna, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

LANDIM, Edna Farias Castro Paes. **A inclusão escolar de estudantes com deficiência de acordo com os professores de uma escola de Carinhanha-BA**. 2015. 42 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) —Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n.01, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xFJ4VcJv9M869tFKFJRzqXx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da. Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com

transtornos do espectro autista-TEA nas Séries Iniciais do I Segmento do Ensino Fundamental. **Revista Polyphonía,** Goiânia, v. 25, n. 2, p. 51-66, 2015.

OLIVEIRA, E. F. Educação inclusiva de alunos com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, 2023. 36(70), 543-562.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, L. S. Adaptações curriculares para a alfabetização de alunos com autismo: estratégias e recursos pedagógicos. **Revista Educação Especial em Debate**, 3(6), 68-82. 2019.

ROCHA, Carla Cecília; SOUZA, Sara Mariane Velasques de; COSTA, André Felipe; PORTES, João Rodrigo Maciel. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis** [Internet]. 2019; 29(4):e290412. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290412. Acesso em: 29 jun. 2023.

SANTOS, C. D. Inclusão escolar: estratégias pedagógicas para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(2), 301-314. 2019.

SILVA, R. M. Educação inclusiva: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, 22(68), 421-436. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, n. 16, p. 9-17, jul., 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): ANÁLISE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA/MA

INCLUSION IN THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (PPP): ANALYSIS IN A MUNICIPAL SCHOOL IN AÇAILÂNDIA/MA

Vivianny Cunha de Sousa[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

Este estudo analisa o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) na promoção da educação inclusiva em uma escola municipal de Açailândia/MA, que atende alunos do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O problema investigado é compreender como o PPP reflete os princípios legais de inclusão e quais avanços e desafios emergem em sua implementação. O objetivo é avaliar a coerência do PPP com as diretrizes inclusivas e identificar práticas e dificuldades no contexto escolar. A metodologia qualitativa envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental do PPP da escola e entrevistas com duas professoras e uma profissional de apoio escolar. A triangulação dos dados permitiu uma análise aprofundada, abordando aspectos teóricos e práticos. Os resultados mostram que o PPP apresenta diretrizes que promovem a inclusão, mas desafios, como falta de recursos, resistência de educadores a mudanças e lacunas na formação continuada. Apesar disso, foram observados avanços, como o uso de tecnologias assistivas e atividades colaborativas, que incentivam a interação e valorizam a diversidade entre os alunos. Conclui-se que o PPP é uma ferramenta estratégica para a inclusão escolar, mas sua plena efetividade exige investimentos em infraestrutura, formação docente e maior engajamento da comunidade escolar. A gestão democrática do PPP se destaca como um aspecto positivo, fortalecendo o compromisso coletivo com a inclusão. No entanto, superar as barreiras identificadas é essencial para alcançar uma educação que acolha a diversidade e garanta o direito à aprendizagem para todos. Este estudo contribui para o debate sobre a inclusão escolar, ressaltando a importância de um PPP alinhado às políticas públicas e adequado às necessidades específicas de sua comunidade.
Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação inclusiva. Gestão democrática.

[1]Acadêmica do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural, UFMS, CPAQ, E-mail: csvivianny@gmail.com

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

ABSTRACT

This study examines the role of the Political Pedagogical Project (PPP) in promoting inclusive education at a municipal school in Açailândia, Maranhão, which serves students from the 6th to the 9th grade of the Final Years of Elementary Education. The research investigates how the PPP reflects the legal principles of inclusion and identifies the progress and challenges that emerge in its implementation. The objective is to assess the PPP's alignment with inclusive guidelines and to explore practices and difficulties within the school context. A qualitative methodology was employed, involving bibliographic research, document analysis of the school's PPP, and interviews with two teachers and a support professional. Data triangulation enabled an in-depth analysis, addressing both theoretical and practical aspects. The findings reveal that the PPP outlines directives promoting inclusion, but challenges persist, including limited resources, resistance from educators to change, and gaps in ongoing teacher training. Nevertheless, progress has been observed, such as the use of assistive technologies and collaborative activities that foster interaction and value diversity among students. The study concludes that the PPP serves as a strategic tool for fostering school inclusion, but its full effectiveness depends on increased investments in infrastructure, teacher training, and greater community engagement. The democratic management of the PPP emerges as a positive aspect, strengthening collective commitment to inclusion. However, overcoming identified barriers is critical to achieving an education system that embraces diversity and ensures the right to learning for all. This study contributes to the discourse on school inclusion, highlighting the importance of a PPP aligned with public policies and tailored to the specific needs of its community.
Keywords: Political Pedagogical Project. Inclusive education. Democratic management

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal 1988 estabelece, em seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania. Esse princípio fundamenta a construção de uma educação inclusiva no Brasil, que se alinha aos valores de justiça social e igualdade de direitos. (Brasil, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) consolidam a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que garantem acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social ou que apresentam necessidades educacionais especiais. (Brasil, 1996; Brasil, 2015)

O conceito de educação inclusiva envolve a transformação das práticas pedagógicas para que todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam atendidos de maneira equitativa e tenham suas diferenças respeitadas. Nesse sentido, Pacheco (2007, p. 15) enfatiza que "a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola".

Nessa perspectiva, a inclusão implica no compromisso da escola em se tornar um espaço acolhedor e acessível, o que demanda esforços contínuos de planejamento e gestão. Para esse objetivo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) surge como um dos principais instrumentos para a efetivação da inclusão escolar. Conforme definido por Vasconcellos (2002, p. 169), o PPP é "um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, que organiza e integra a atividade prática da instituição nesse processo de transformação".

Ao articular princípios, metas e estratégias pedagógicas, o PPP permite que a escola estabeleça ações concretas para atender às necessidades específicas de sua comunidade. Em escolas públicas municipais, especialmente em regiões marcadas por desigualdades sociais, como Açailândia/MA, o PPP desempenha um papel fundamental no enfrentamento de desafios pedagógicos e estruturais.

A cidade, marcada pela escassez de recursos e pela insuficiência de infraestrutura escolar, enfrenta desafios significativos que comprometem a qualidade da educação ofertada. Nessas condições, faz-se necessário a construção de um PPP inclusivo para planejar ações que superem barreiras e garantam que a diversidade dos estudantes seja respeitada e valorizada.

A escola municipal analisada neste estudo, que em 2024 atende 440 alunos do 6º ao 9º ano, reflete essa realidade. Seu PPP é um exemplo de como as diretrizes da educação inclusiva podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico para promover uma formação mais equitativa. Contudo, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como a falta de formação continuada dos professores e a ausência de recursos, evidenciam a necessidade de um planejamento pedagógico detalhado e adaptado ao contexto local. A análise desse caso oferece uma oportunidade de compreender como os princípios da inclusão podem ser aplicados de maneira efetiva.

Este artigo busca investigar o PPP da referida escola considerando os princípios da inclusão escolar, avaliando sua coerência com as diretrizes legais e identificando os desafios e avanços na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, também, discutir como o PPP contribui para a redução de barreiras e para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos.

A relevância deste estudo está em sua contribuição para o debate sobre a educação inclusiva em contextos específicos, como o de Açailândia. A análise detalhada do PPP oferece subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e estratégias pedagógicas, promovendo a construção de uma escola que acolha as diferenças e assegure o direito à educação para todos.

O artigo está estruturado em cinco seções: introdução; revisão teórica sobre o PPP e seu papel na inclusão escolar; metodologia; resultados e discussões; e considerações finais, com propostas para fortalecer a inclusão no contexto analisado.

2. CONCEITUANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta essencial para a gestão e orientação das práticas escolares, configurando-se como um marco de planejamento coletivo que busca articuladas as dimensões pedagógicas e políticas na formação de cidadãos críticos e participativos.

Segundo Vasconcellos, o PPP pode ser entendido:

> como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Essa perspectiva reflete sobre o compromisso desse documento em promover transformações que perpassam os limites do ambiente escolar, inserindo-se na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Além disso, o PPP é amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) que estabelece responsabilidades e diretrizes claras para sua elaboração e implementação. Os artigos 12 e 13 da LDB dispõem que:

> Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica. Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (Brasil, 1996, p.5).

Esses dispositivos destacam o papel central das escolas e da coletividade na sua concepção e execução, reforçando a autonomia escolar e a importância da participação dos docentes no processo. Sendo assim, o PPP é um instrumento vivo, que reflete as necessidades e aspirações da comunidade escolar e aponta caminhos para a consolidação de uma educação inclusiva.

Se acordo com Veiga (2002, p. 13):

> [...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A definição de PPP está fundamentada em sua dimensão política e pedagógica. No âmbito político, ele reflete o compromisso da escola com a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária, alinhando-se aos valores de democracia e inclusão. Já na dimensão pedagógica, orienta o trabalho docente e organiza o currículo, garantindo que as práticas escolares sejam coerentes com os objetivos educacionais estabelecidos.

A construção desse documento é um espaço de articulação coletiva, no qual a comunidade escolar define e assume seus objetivos educacionais. Esse processo exige participação ativa, com gestores, professores, alunos e famílias colaborando na definição de metas e estratégias. Vasconcellos (2002) destaca que esse planejamento participativo deve ser contínuo, permitindo que o PPP se adapte às mudanças sociais e educacionais, tornando-o um instrumento dinâmico, que evolui conforme as necessidades da escola e de sua comunidade.

Do ponto de vista teórico e metodológico, o PPP organiza as práticas escolares, garantindo que elas sejam coerentes com a realidade dos estudantes e com os princípios educativos da instituição. Padilha (2017) ressalta que esse planejamento, deve estar fundamentado em uma relação pedagógica baseada no diálogo crítico, sensível e criativo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Além de organizar as ações pedagógicas, também deve refletir a identidade da escola. É nesse documento que estão expressos os valores, as prioridades e os compromissos éticos da instituição. Veiga (2002) argumenta que o PPP é "intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária", o que reforça sua dimensão transformadora e democrática.

A legislação educacional brasileira destaca a importância do PPP como instrumento para a gestão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece que todas as escolas devem elaborar, garantindo que suas práticas sejam planejadas e coerentes com os princípios da educação nacional. Nesse sentido, configurando-se assim como um instrumento de cumprimento das diretrizes legais.

Outro aspecto essencial é sua função integradora. Ele articula os diferentes elementos da gestão escolar, desde o planejamento pedagógico até a organização administrativa. Como afirma Libâneo (2004), "o PPP é a espinha dorsal da gestão democrática da escola, articulando o coletivo na busca por soluções para os desafios educacionais". Essa integração permite que a escola funcione de maneira coesa, com todos os seus setores alinhados aos mesmos objetivos.

O PPP também desempenha um papel central na inclusão escolar. Ele deve conter estratégias que promovam a equidade e garantam que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Pacheco (2007) destaca que as práticas pedagógicas inclusivas exigem uma abordagem flexível e colaborativa, o que só é possível por meio de um planejamento cuidadoso.

A gestão democrática é um elemento intrínseco, fundamentando-se na participação ativa de

toda a comunidade escolar. Segundo Vasconcellos (2002), "não há como construir um PPP eficaz sem a participação coletiva, que fortalece o compromisso e o engajamento de todos os envolvidos". Essa gestão participativa é essencial para que o projeto reflita as necessidades e expectativas de sua comunidade.

A elaboração do PPP requer um olhar atento às especificidades da comunidade escolar. Cada escola tem sua própria realidade, que deve ser considerada no processo de planejamento. Vasconcellos (2002) ressalta que é um "processo de construção coletiva que respeita as particularidades de cada instituição e busca atender às necessidades concretas de sua comunidade".

A revisão periódica do PPP é outro aspecto importante para garantir sua efetividade. O documento deve ser constantemente avaliado e ajustado, de modo a acompanhar as mudanças nas demandas educacionais e sociais. Esse processo de revisão, segundo Padilha (2017), é "essencial para manter a coerência entre as práticas escolares e os princípios educativos da instituição".

O PPP deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica e política que organiza e orienta as práticas da escola em direção a um objetivo comum. Sua construção, baseada na participação coletiva e na reflexão crítica, é essencial para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos conscientes, críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3. O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem um papel central na promoção da educação inclusiva, permitindo que as escolas possam planejar e implementar práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos alunos. Segundo Gadotti (1994, p. 579):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesse contexto, essas "rupturas" referem-se à superação de práticas educacionais excludentes, enquanto as "promessas" refletem o compromisso com um futuro educacional mais inclusivo e equitativo. Ele envolve toda a comunidade educacional, comprometendo-a com a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Ao analisar o papel do PPP na inclusão escolar, destacam-se dois eixos fundamentais: o planejamento participativo e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Mantoan (2015, p. 35) argumenta que “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno”. Esse entendimento posiciona a inclusão como um dever moral e social, refletido na estrutura curricular e nas práticas diárias da escola.

Ao ser inclusiva, sua elaboração envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, garantindo que as necessidades e as especificidades de cada indivíduo sejam consideradas. Esse processo deve refletir a diversidade do contexto escolar, assegurando que as ações planejadas atendam às diferentes demandas educacionais. Dessa forma, o PPP se torna um instrumento fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize a inclusão.

Mantoan (2015, p. 29) pontua que “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas”. Essa diferenciação é essencial para excluir práticas excludentes, promovendo uma mudança estrutural que atenda à diversidade de estudantes. O documento deve priorizar ações que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

A legislação brasileira reforça a importância do PPP na promoção da inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) destacam a gestão democrática e o compromisso com a qualidade da educação como pilares para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Um aspecto central é a organização curricular voltada para a inclusão, que deve propor estratégias pedagógicas capazes de valorizar as diferenças e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e participar ativamente do ambiente escolar.

Nesse sentido, Padilha (2017) defende que sua construção deve ser baseada em uma relação pedagógica que se inicia na sala de aula, com foco na dialogicidade sensível, crítica, reflexiva e criativa. Essa abordagem proporciona aos alunos espaços de convivência e descoberta, permitindo que eles aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades sociais, emocionais e éticas, essenciais para o desenvolvimento integral e para viver em coletividade.

Além disso, deve abordar a formação continuada dos professores como uma estratégia para capacitar a equipe pedagógica a lidar com a diversidade em sala de aula. Mantoan (2015, p. 81) defende que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”. Essa formação é essencial para que os educadores possam implementar práticas que respeitem e valorizem as diferenças dos

estudantes.

A participação ativa e engajada de todos os membros da comunidade escolar no planejamento e na execução das ações propostas é indispensável para garantir a efetividade das estratégias inclusivas. Esse engajamento coletivo fortalece a escola como espaço de debate e construção de soluções que atendam às necessidades de todos os alunos.

Vasconcellos (2009, p. 15) ressalta que "é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola". O PPP, ao articular as metas pedagógicas com as demandas sociais e culturais da comunidade escolar, promove uma educação que vai além do ensino tradicional, sendo um instrumento transformador da realidade.

O PPP é uma ferramenta estratégica para a promoção da inclusão escolar. Ele reflete os valores e objetivos da escola, orientando práticas pedagógicas que reconhecem e celebram a diversidade. Como afirma Mantoan (2015, p. 60), "a inclusão torna-se um motivo a mais para que a educação se atualize".

É imprescindível que o PPP seja revisado e adaptado continuamente para atender às mudanças e necessidades do contexto escolar. Libâneo (2004) enfatiza que o documento deve funcionar como um guia para a melhoria da qualidade do ensino, articulando ações que promovam uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, consolidando-se como um elemento indispensável para a construção de uma escola que acolhe e valoriza a diversidade.

4.O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é comumente reconhecido na literatura como um instrumento essencial para a organização das práticas pedagógicas e administrativas de uma escola, sendo fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. Vasconcellos (2002) define o PPP como um processo de planejamento participativo, uma "sistematização, nunca definitiva", que busca alinhar as práticas escolares à transformação da realidade social e educacional. Esse caráter sonoro permite que o PPP seja constantemente revisado e adaptado, promovendo a superação de barreiras e o fortalecimento da equidade no ambiente escolar.

Gadotti (1994) complementa essa visão ao afirmar que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, destacando que a criação de um projeto educativo envolve o compromisso de seus autores em identificar campos de ação possíveis e promover mudanças que garantam um estado educacional mais inclusivo. No contexto escolar, o PPP surge como a materialização dessas promessas, sendo um instrumento estratégico que reflete os valores e objetivos da comunidade escolar e orienta as ações pedagógicas e administrativas em prol da inclusão.

A inclusão escolar, por sua vez, é entendida como um processo contínuo que visa garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Segundo Pacheco (2007, p. 15), "as práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do numa que escola tradicional". A educação inclusiva exige transformações profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação continuada dos professores.

No Brasil, o marco legal para a promoção da educação inclusiva está consolidado em legislações como a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação como princípio básico da cidadania; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que reforça a organização do ensino com base na equidade; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), que estabelece a educação inclusiva como obrigatória em todos os níveis de ensino.

Esses dispositivos legais fortalecem o papel do PPP como ferramenta necessária para planejar e implementar práticas inclusivas que respeitem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas um convite à escola para compensar sua organização e práticas pedagógicas. De acordo com a autora, uma escola inclusiva é aquela que promove adaptações estruturais e curriculares, formação continuada para seus professores e estratégias pedagógicas que favorecem a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada por Sassaki (1997), que aponta a importância de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, para que a inclusão seja efetiva.

O PPP, nesse contexto, surge como um elemento articulador entre as políticas públicas e a prática educacional. Ele é um compromisso coletivo que reflete os anseios de uma comunidade escolar em constante transformação.

Ao abordar as particularidades de cada escola e suas respectivas comunidades, torna-se um instrumento indispensável para a construção de uma escola inclusiva, capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e plural.

4.1 Metodologia

A metodologia deste estudo é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica como principal método para a análise do PPP e suas implicações na promoção da inclusão escolar. A

pesquisa bibliografica é frequentemente utilizada no âmbito acadêmico para aprofundar e atualizar o conhecimento, por meio da análise crítica de obras científicas já publicadas (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa biliografica é realizada:

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

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados textos de diversos autores que discutem a importância do PPP na educação inclusiva, como Pacheco (2007), Mantoan (2015), Veiga (2002) e Libâneo (2004), que oferecem um panorama teórico aprofundado sobre o tema. Essa abordagem permite compreender a implementação de práticas inclusivas e os desafios que as escolas enfrentam ao tentar adaptá-las às suas realidades.

O estudo também inclui a análise documental do PPP de uma escola pública municipal de Açailândia/MA, que atende alunos do 6º ao 9º ano. A análise do documento permitiu avaliar como as diretrizes da educação inclusiva estão inseridas nas práticas pedagógicas da escola e como os objetivos do PPP se alinham com as políticas públicas nacionais de educação. Além disso, foram realizadas entrevistas com duas professores e uma profissional de apoio escolar para identificar as dificuldades encontradas na implementação das estratégias de inclusão e os avanços alcançados até o momento. Essas entrevistas foram desenvolvidas para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas adotadas pela escola e permitiram identificar as estratégias exitosas.

A pesquisa avançou em um processo de triangulação, combinando análise documental, entrevistas e revisão da literatura. Essa abordagem garante uma análise mais completa e detalhada, permitindo que diferentes fontes de dados sejam demonstradas de forma complementar.

De acordo com De Sá e Henrique (2019, p. 645), “para a realização da pesquisa utilizando a metodologia da triangulação, pode-se utilizar ainda diferentes técnicas para coleta de dados, como questionários, entrevistas, observação, a análise documental, o grupo focal, história de vida entre outras".

A triangulação também é uma estratégia importante para aumentar a validade dos resultados, uma vez que possibilita a comparação de informações provenientes de fontes diversas, o que contribui para a construção de uma visão mais ampla e precisa sobre a implementação do PPP na escola em questão. Além disso, contribui na identificação de lacunas na prática pedagógica e na sugestão de

melhorias para fortalecer a inclusão escolar, baseando-se nos resultados empíricos.

.

4.2 Os resultados obtidos a partir da análise do PPP

Os resultados obtidos a partir da análise do PPP da escola indicam que a instituição tem se esforçado para integrar as diretrizes da educação inclusiva em suas práticas pedagógicas, mas ainda enfrenta desafios significativos. O documento da escola apresenta objetivos claros de inclusão, como a adaptação do currículo e da formação de professores, mas a implementação dessas ações tem sido prejudicaada pela falta de recursos materiais e pela necessidade de formação contínuada para os educadores. Isso reflete uma realidade comum nas escolas públicas municipais de regiões com grandes desigualdades sociais e econômicas, como é o caso de Açailândia/MA. A escassez de recursos e infraestrutura adequada impacta diretamente na capacidade da escola na adoção de práticas pedagógicas inclusivas de forma eficaz.

No entanto, a pesquisa também revelou que a escola tem adotado algumas estratégias inovadoras para promover a inclusão, como a utilização de tecnologias assistivas, que contribuíram para melhorar o acesso ao conteúdo por parte de alunos com deficiência. Além disso, a escola tem atividades pedagógicas colaborativas promovidas, onde alunos de diferentes grupos convivem e trabalham juntos, o que tem favorecido a integração e o desenvolvimento de habilidades sociais. Esses avanços estão alinhados com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a importância de promover a colaboração e a interação entre os estudantes como estratégicos pedagógicas inclusivas. (Brasil, 2017)

A análise das entrevistas realizadas com as professoras e a profissional de apoio escolar revelou que a participação ativa da comunidade escolar na elaboração do PPP foi um fator positivo, garantindo o compromisso coletivo com os objetivos de inclusão. A gestão democrática tem permitido que diferentes vozes sejam ouvidas, contribuindo para a construção de soluções mais adequadas às realidades da escola. Esse processo participativo tem fortalecido o engajamento da comunidade escolar e contribuído para o sucesso de algumas ações inclusivas, como a adaptação do currículo e a personalização do ensino para atender às necessidades dos alunos

Ainda assim, a resistência de alguns educadores à mudança das práticas pedagógicas tem sido um desafio. Como apontado por Mantoan (2015), a inclusão não deve ser encarada como uma adaptação marginal, mas como uma transformação profunda na forma como a educação é organizada e integrada. Esse tipo de resistência está relacionado à falta de preparação para lidar com a diversidade e à ausência de uma formação continuada eficaz. Assim, a escola, embora tenha feito avanços, precisa

investir mais na capacitação de seus professores, com o objetivo de garantir que todos os docentes estejam preparados para atuar em uma escola verdadeiramente inclusiva.

É possível concluir que o PPP da escola de Açailândia, apesar de apresentar diretrizes e objetivos bem definidos, ainda enfrenta desafios consideráveis para a implementação uma educação inclusiva de maneira efetiva. A falta de recursos, a resistência à mudança e a necessidade de formação continuada são obstáculos para serem superados. No entanto, as estratégias empregadas pela escola e o engajamento da comunidade escolar indicam que a inclusão está no caminho certo, mesmo que sua realização exija mais investimentos e esforços coordenados. Este estudo contribui para a compreensão de como o PPP pode ser utilizado como uma ferramenta estratégica para a inclusão escolar, destacando os avanços e os desafios na promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola pública municipal de Açailândia/MA revela a importância desse documento como instrumento estratégico para a promoção da educação inclusiva. A análise realizada evidenciou que, apesar dos avanços na implementação de práticas inclusivas, a escola ainda enfrenta desafios consideráveis, como a escassez de recursos, a essencialidade de formação continuada para seus educadores e a necessidade de uma integração mais eficiente entre os membros da comunidade escolar. A partir dos dados coletados e das análises realizadas, é possível concluir que a construção de um PPP eficaz depende de um esforço conjunto entre gestão escolar, professores, alunos e famílias.

A gestão democrática, proposta no PPP, tem sido um fator positivo para garantir a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Ao envolver diferentes membros da escola no planejamento e na execução das ações inclusivas, cria-se um compromisso coletivo em torno da transformação das práticas pedagógicas. No entanto, a efetividade dessa gestão depende, em sua maioria, da superação de barreiras institucionais e da implementação de estratégias para fortalecer a participação ativa de todos, principalmente os educadores. A participação docente, em especial, é imprecindivel, tendo em vista que sem o engajamento dos professores, as ações de inclusão tendem a ser limitadas.

A formação continuada dos educadores foi identificada como uma das principais estratégias para a consolidação da inclusão escolar. O estudo evidenciou que, embora a escola tenha buscado alternativas para promover a capacitação dos docentes, a falta de programas sistemáticos de formação continuada impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas. É incontestável que a escola invista em formações que ressignifiquem a prática docente, ampliando as habilidades dos

professores para lidar com a diversidade presente em sala de aula e criar ambientes mais acolhedores e colaborativos.

A análise do PPP também revelou que a escassez de infraestrutura e recursos materiais representa um obstáculo significativo para a implementação plena da inclusão. Mesmo implementado algumas tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas colaborativas, essas ações ainda se veem restritas pelas condições físicas da instituição e pela carência de recursos financeiros. A inclusão, para ser efetiva, exige um compromisso também com a melhoria das condições materiais da escola, garantindo que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso aos meios necessários para seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante abordado no estudo foi a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar, especialmente educadores. A resistência à inclusão, muitas vezes, está relacionada à falta de conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas e à dificuldade de adaptação a novos métodos de ensino. Esse desafio reforça a necessidade de investir na formação contínua dos professores, mas também exige uma mudança cultural mais ampla dentro da escola, com foco na aceitação da diversidade e na promoção de um ambiente educacional inclusivo e democrático.

Em relação à legislação, o estudo reforçou a importância dos marcos legais, como a Constituição de 1988, a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), na implementação de práticas inclusivas. A legislação brasileira estabelece as bases para uma educação que respeite e valorize a diversidade, tornando a inclusão uma obrigação para todas as instituições de ensino. O PPP deve ser construído em consonância com essas diretrizes legais, como uma oportunidade para transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

O estudo de caso realizado em Açailândia proporcionou uma visão detalhada dos avanços e desafios na implementação da inclusão escolar em um contexto de grandes desigualdades sociais e econômicas. A escola tem buscado adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade, mas as limitações estruturais e a falta de recursos ainda representam um grande desafio. Contudo, o envolvimento da comunidade escolar e as ações colaborativas têm contribuído para criar um ambiente mais inclusivo, mesmo diante dessas dificuldades. A análise sugere que, com mais investimentos e uma maior colaboração entre todos os envolvidos, a escola pode superar essas barreiras e alcançar resultados mais satisfatórios.

É necessário destacar que a implementação de práticas inclusivas não é um processo simples e imediato, mas um caminho contínuo que exige comprometimento, flexibilidade e adaptação constantes. O PPP deve ser revisado regularmente para garantir que esteja alinhado com as necessidades da comunidade escolar e com as mudanças nas políticas educacionais. A criação de um

ambiente educacional inclusivo exige a adaptação das práticas pedagógicas, como também na mudança da forma como a escola se relaciona com seus alunos e com a sociedade em geral.

A experiência de Açailândia serve como um exemplo de como o PPP pode ser uma ferramenta importante para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Porém, a escola ainda enfrenta muitos desafios, principalmente em termos de recursos e formação de seus profissionais. A partir dos resultados encontrados, é possível concluir que, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário um esforço conjunto entre todos os atores envolvidos no processo educacional, com uma gestão democrática e um compromisso contínuo com a melhoria das condições de ensino.

Pode-se concluir que o PPP, quando elaborado de forma coletiva e alinhado com os princípios da educação inclusiva, tem o potencial de promover uma transformação significativa nas práticas pedagógicas e na estrutura organizacional das escolas. A inclusão escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um processo dinâmico que visa à formação de cidadãos plenos, preparados para viver e interagir em uma sociedade cada vez mais diversa. Assim, é fundamental que o PPP seja constantemente revisado, adaptado e fortalecido, para que continue cumprindo seu papel de garantir uma educação inclusva de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. 1996. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-lanca-a-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 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 .

DE SÁ L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. A TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5941. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941. Acesso em: 4 nov. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. 1994, Anais.. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-

Acesso em: 03 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** . São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática** . Goiânia: Edição do Autor, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** . São Paulo: Summus, 2015.

PADILHA, Raimundo Lima. **Planejamento Educacional: princípios e estratégias** . 2. ed. Campinas: Papirus, 2017.

PACHECO, J. **Educação Inclusiva e os Desafios da Diversidade** . In: Revista Educação Pública, 2007.

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

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. **A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441. Acesso em: 22 nov. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico** . 9. ed. São Paulo: Liberdade, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10 &778; ed. São Paulo: Liberdad Editora, 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível** . Campinas: Papirus, 2002.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA[1]

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING IN THE PROCESS OF MEDIATION AND CURRICULUM ADAPTATION IN THE LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Elaine Cristina da Silva Brito Farias[2]
Wagner Teixeira Glória[3]
Rita de Fátima da Silva[4]

RESUMO

A mediação no processo de aprendizagem emerge como uma função primordial por parte dos professores, especialmente quando se trata de alunos com necessidades específicas. Este estudo objetiva analisar o papel da mediação dos professores e a adaptação curricular na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista A pesquisa é de caráter exploratório e qualitativo, com uma abordagem bibliográfica que revisa a literatura existente sobre o tema. Considerando as dificuldades que crianças com Transtorno do Espectro Autista enfrentam no processo de alfabetização, esta pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de formação continuada dos professores, bem como pela criação e implementação de adaptações curriculares apropriadas. O artigo investiga como a formação docente pode ser aprimorada para melhor atender às demandas dessas crianças e como a adaptação curricular pode ser desenvolvida para facilitar a alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Assim, busca-se fornecer subsídios

[1] Trabalho Final de Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, sob a Orientação da Profª. Dra.: Rita de Fátima da Silva.

[2] Discente do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, elaine.farias@ufms.br.

[3] Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, wagnergloria@gmail.com.

[4] Profa. Dra. Rita de Fátima da Silva, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus e Aquidauana. Coordenadora do Grupo de estudo e Pesquisa em Acessibilidade – GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas – LABAC, rita.fatima@ufms.br.

teóricos e práticos que possam orientar educadores e formuladores de políticas na promoção de uma educação inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Adaptação Curricular, Alfabetização e Letramento, Capacitação Docente, Mediação Docente, Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Mediation in the learning process has emerged as a key role for teachers, especially when it comes to students with specific needs. This study aims to analyze the role of teacher mediation and curriculum adaptation in the literacy of children with Autism Spectrum Disorder. The research is exploratory and qualitative, with a bibliographical approach that reviews the existing literature on the subject. Considering the difficulties that children with Autism Spectrum Disorder face in the literacy process, this research is justified by the urgent need for continuing teacher training, as well as the creation and implementation of appropriate curricular adaptations. The article investigates how teacher training can be improved to better meet the demands of these children and how curricular adaptation can be developed to facilitate literacy and literacy for students with Autism Spectrum Disorder. The aim is to provide theoretical and practical support that can guide educators and policymakers in promoting inclusive and effective education

Keywords: Curriculum Adaptation, Literacy and Literacy, Teacher Training, Teacher Mediation, Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco fundamental no desenvolvimento educacional de qualquer criança, mas para aquelas com TEA, pode ser ainda mais complexa devido às suas necessidades específicas. Os professores precisam estar preparados para oferecer um ambiente inclusivo que atenda às demandas individuais desses alunos, proporcionando-lhes as melhores oportunidades de aprendizado. Para Amorim e Barbosa (2021):

> O embate do que é necessário para que o docente consiga trabalhar de modo eficaz com crianças com necessidades especiais, é um tema amplo e que pode decorrer de diferentes enfoques, causas e efeitos. O ponto importante neste sentido é antes de tudo fazer com que estes profissionais tenham a capacidade de desenvolver seu raciocínio neste sentido, com a quebra do paradigma da educação tradicional. (Amorim; Barbosa, 2021, p. 1012).

Nesse contexto, é crucial que o professor esteja capacitado para compreender as características dos educandos e como elas impactam o processo de alfabetização. A sensibilidade para identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar o currículo e as estratégias de ensino é fundamental para garantir o sucesso da inclusão.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social das crianças. De acordo com dados do CDC (Centers for Disease Control and Prevention), estima-se que 1 em cada 54 crianças seja diagnosticada com TEA. A alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento dessas crianças, pois

promovem a inclusão social e a independência. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem para crianças com TEA apresenta desafios únicos, exigindo adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas.

Para promover uma alfabetização eficaz para crianças com TEA, diversas abordagens podem ser adotadas. Isso inclui o uso de recursos visuais, como cartões com letras e imagens, o emprego de rotinas estruturadas e previsíveis, o estabelecimento de objetivos claros e alcançáveis, além da utilização de técnicas de comunicação alternativa, como pictogramas ou aplicativos de comunicação.

Em síntese, a inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização requer um compromisso contínuo com a adaptação e a individualização do ensino. Ao reconhecer as necessidades específicas desses alunos e implementar estratégias adequadas, os professores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada criança, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

1.1 Problema

O papel do professor como mediador no processo de aprendizagem e a elaboração da adaptação curricular podem contribuir para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Como a formação de professores vem se delineando para atender de forma eficaz às necessidades específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- Qual é a importância da adaptação curricular no contexto da alfabetização de crianças com TEA e como ela pode ser desenvolvida de forma eficaz?
- Como a formação contínua dos professores pode influenciar positivamente na qualidade da adaptação curricular e, consequentemente, na alfabetização de crianças com TEA?

1.2 Objetivo Geral

Analisar como a mediação pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem e conjuntamente com a adaptação curricular favorecer para a alfabetização de crianças com TEA.

1.3 Objetivos Específicos

a) Analisar como os professores têm desenvolvido a função de mediador no processo de aprendizagem de crianças com TEA.

b) Detectar se a ausência ou não da mediação afeta a aprendizagem de crianças com TEA.

c) Demonstrar caminhos para uma adaptação curricular seja eficaz em sua proposta.

d) Analisar através da pesquisa de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a importância da formação continuada do professor (a) e se esta tem relação com a qualidade do ensino e aprendizado de crianças com TEA.

1.4 Justificativa

Diante da necessidade de promover uma inclusão efetiva em sala de aula, especialmente para crianças incluídas no Transtorno do Espectro Autista (TEA), os professores enfrentam o desafio diário da mediação e adaptação curricular no processo de alfabetização. Este trabalho se justifica pela importância de identificar e explorar estratégias que possam conduzir a uma alfabetização bem-sucedida para esses alunos.

Nesse contexto, a adaptação curricular emerge como um instrumento essencial de inclusão no contexto educacional, especialmente quando se trata da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela se torna uma ferramenta indispensável para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível e significativo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades ou características individuais, tenham acesso a um ensino de qualidade em um ambiente que valorize a diversidade. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão se torna ainda mais relevante, uma vez que essas crianças enfrentam desafios específicos no processo de alfabetização. Nesse cenário, o papel do professor como mediador é crucial para facilitar o aprendizado e a adaptação curricular, promovendo um ambiente que favoreça a comunicação, a interação e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura e a escrita (FARIAS, 2023).

Neste capítulo, serão explorados os princípios da educação inclusiva e como eles se relacionam com as práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA. Além disso, discutiremos as estratégias que os professores podem utilizar para atuar como mediadores eficazes, superando os desafios que surgem nesse processo. A compreensão do papel do educador nesse contexto é fundamental para garantir que todos os alunos possam progredir em sua jornada de alfabetização, desenvolvendo não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em sociedade.

2.1 A Educação Inclusiva: Princípios e Práticas

A educação inclusiva é um conceito que se fundamenta na ideia de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Essa abordagem educacional busca criar um ambiente que respeite a diversidade e promova a participação ativa de todos os alunos, reconhecendo que cada um traz consigo experiências, necessidades e potencialidades únicas. Para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também promove a socialização e a construção de vínculos afetivos.

Conforme Castro (2022) e Gomes (2022), no que tange à educação inclusiva, é essencial acolher e valorizar a diversidade, independentemente das habilidades ou necessidades, pois todos possuem o direito à igualdade de oportunidades. Isso implica a necessidade de práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno, considerando suas singularidades no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação contínua dos professores é essencial para que eles possam implementar essas práticas de forma eficaz, adaptando suas abordagens e estratégias para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva.

Tomando como base a Constituição Federal de 1988 e outros marcos normativos que regem a educação, entende-se que à educação das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, é assegurada como um direito. Posto isso, sancionada em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, estabelece em seu Art. 27º a educação como um direito da pessoa com deficiência, pautada no princípio da inclusão em todos os níveis ao longo de toda a sua vida, com o objetivo de alcançar o máximo desenvolvimento de talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

De acordo com Silva (2009), a educação inclusiva vai além de inserir o aluno no ensino regular, visto que:

> A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (SILVA, 2009, p. 148).

Esse entendimento reforça que a inclusão não é apenas uma questão de acesso físico ao ambiente escolar, mas também de pertencimento e engajamento efetivo no processo educativo. Quando os educadores criam oportunidades para que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, participem ativamente das atividades em sala de aula, eles não apenas ampliam as experiências de aprendizagem, mas também ajudam a construir um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

Essa interação e colaboração mútua não apenas enriquecem o aprendizado individual, mas também fortalecem o senso de comunidade e empatia entre os alunos, preparando-os para um futuro mais inclusivo e solidário na sociedade. Portanto, o desafio da educação inclusiva é não apenas atender às necessidades individuais, mas também transformar a cultura escolar em um espaço onde a diversidade é valorizada e todos se sentem capacitados a contribuir e aprender.

Dito isto, torna-se pertinente identificar as iniciativas voltadas para a verdadeira implementação da educação inclusiva nas escolas e as políticas públicas que orientam esse processo. No Brasil, diversas diretrizes e programas têm sido desenvolvidos para garantir a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, visando não apenas o cumprimento da legislação, mas também a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Uma das principais políticas públicas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabelece diretrizes para que as escolas regulares acolham e atendam adequadamente os alunos com deficiência. Essa política enfatiza a importância da formação de professores, da adequação curricular e da articulação entre diferentes serviços de apoio, promovendo uma rede de suporte que favoreça a inclusão.

A PNEEPEI apresenta como objetivo:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Outra iniciativa relevante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que reconhece a educação especial como parte do sistema educacional brasileiro. Essa legislação determina que a educação deve ser oferecida de forma a garantir a inclusão e a permanência dos alunos nas escolas regulares, além de estimular a formação de profissionais capacitados para lidar com a diversidade.

Castro (2022) e Gomes (2022) sustentam a relevância de uma mudança nas práticas educacionais e na cultura escolar, ou seja, uma mudança de paradigma. A inclusão não se limita a alunos com deficiência; todos os alunos têm o direito de serem acolhidos em suas necessidades.

Além disso, a implementação de programas de formação contínua para professores é fundamental. Iniciativas como o Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e os cursos de capacitação oferecidos por universidades e instituições educacionais são essenciais para preparar os educadores para atuar em contextos inclusivos, desenvolvendo habilidades e estratégias que atendam às especificidades dos alunos com TEA e outras necessidades.

Como elucidam Brito e Geller (2024), é preciso chamar a atenção para o fato de que a proposta de inclusão educacional desafia os paradigmas tradicionais das escolas conservadoras ao questionar os fundamentos dos sistemas educacionais. Embora o progresso seja lento, a legislação tem avançado nas últimas décadas em relação às políticas de educação inclusiva e à promoção de uma educação acessível para todos.

Manzini (2005) observa que as políticas educacionais visam incluir estudantes com deficiência, evitando sua segregação em escolas especializadas e eliminando a distinção entre educação regular e especial. Mantoan (2003) também segue o mesmo raciocínio afirmando que a separação dos alunos em escolas especializadas perpetua a exclusão.

Já Ropoli et al. (2010) apontam que a educação inclusiva enxerga a escola como um espaço que pertence a todos, onde os estudantes constroem conhecimento conforme suas capacidades, expressam livremente suas ideias, participam ativamente das atividades educacionais e se desenvolvem como cidadãos, respeitando suas diferenças.

Ropoli et al. (2010) também ressaltam que os ambientes escolares inclusivos se fundamentam na valorização das identidades e diferenças, sem criar oposições binárias como normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, ou pobre/rico. Nesse contexto, nenhuma identidade é privilegiada em detrimento das outras. Em contrapartida, nos ambientes escolares que não promovem a inclusão, a identidade "normal" é considerada natural e superior, servindo como padrão pelo qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas, um reflexo da forma como o poder se manifesta na escola.

Ropoli et al. (2010) discutem que a inclusão escolar tem o potencial de enfraquecer o poder que tradicionalmente define a identidade "normal", um poder que muitas vezes é mantido por professores e gestores escolares. Nos contextos inclusivos, esse conceito de identidade não é visto como algo fixo, homogêneo ou universal. Em vez disso, as identidades são compreendidas como temporárias, mutáveis e incompletas, o que significa que os alunos não devem ser rigidamente classificados ou agrupados com base em características arbitrariamente escolhidas. E mais, a inclusão escolar não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas a classe como um todo, proporcionando uma experiência educacional para a vida de todos envolvidos, contribuindo para se ter no futuro uma sociedade mais equitativa.

Esse entendimento de não categorizar grupos dentro da escola está alinhado com a ideia de que a educação deve ser um espaço de humanização. Duarte, Oliveira e Koga (2016) apontam que o processo de humanização não é algo pré-determinado ou acabado, mas é construído nas contradições e desafios que surgem nas relações humanas e com a natureza. Segundo esses autores, a educação deve ir além de objetivos utilitaristas, como a ascensão social ou a qualificação profissional, e se concentrar no desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, a escola unitária gramsciana é proposta como um modelo que promove uma

educação que não se limita ao ensino técnico ou intelectual, mas que visa o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo. Essa abordagem busca oferecer uma formação completa, permitindo que os estudantes desenvolvam múltiplas habilidades e tenham a liberdade de fazer escolhas informadas e autônomas.

Para que essa visão inclusiva e emancipatória se concretize, é fundamental superar a separação tradicional entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma educação que valorize ambas as dimensões sem preconceitos ou segregações. Duarte, Oliveira e Koga (2016) destacam que segregar alunos com base em suas habilidades percebidas é contrário aos princípios da educação inclusiva, que visa proporcionar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos.

Em 2008, o Ministério da Educação divulgou a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", que se tornou o guia para a organização e funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais do Brasil. Esse documento é fundamentado na ideia de Educação para a diversidade, entendendo a Educação Especial como uma modalidade que permeia todos os níveis e etapas do ensino.

Segundo Moraes (2024) e Lira et al. (2024) o documento enfatiza a importância do atendimento educacional especializado, a disponibilização de recursos e serviços específicos, e a orientação para sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula regulares. Com o intuito de apoiar alunos com deficiência, o Ministério da Educação, através da Resolução nº 4 de 2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, dentro da modalidade de Educação Especial (Brasil, 2009).

Entre as diversas atribuições do AEE, conforme descrito na Nota Técnica Nº 055 do MEC/SECADI/DPEE, destaca-se a responsabilidade de orientar professores e famílias sobre o uso adequado de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Essa orientação visa promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos, incentivando sua autonomia e independência. Assim, entende-se que a educação de alunos com deficiência, bem como com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é uma responsabilidade compartilhada.

O professor da classe regular é responsável por adaptar o currículo às necessidades desses alunos, enquanto o professor especializado no AEE tem o papel de assegurar que as condições adequadas estejam disponíveis para superar quaisquer barreiras de aprendizagem. Lira et al. (2024) e Moraes (2024) acrescentam que o AEE oferece um ensino distinto do ensino escolar tradicional. Esse tipo de atendimento não deve ser confundido com reforço escolar ou complementação de atividades regulares.

Exemplos de AEE incluem o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a instrução no uso do código Braille, a introdução de recursos de tecnologia assistiva como a comunicação alternativa e a acessibilidade ao computador, além da orientação e mobilidade, e a disponibilização

de materiais pedagógicos acessíveis para os alunos. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o AAE como uma função que complementa ou suplementa a formação dos alunos com necessidades específicas.

De acordo com o artigo 4º da Resolução nº 4 de 2009, o AEE é destinado a alunos que possuem deficiências de longo prazo, sejam elas de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Além disso, inclui estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, como aqueles que apresentam alterações significativas no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos (Brasil, 2009).

Abrange-se condições como autismo, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e outros transtornos invasivos sem especificação definida. Também estão incluídos os alunos com altas habilidades ou superdotação, que demonstram um potencial elevado e um grande envolvimento em diversas áreas do conhecimento humano, como intelectualidade, liderança, habilidades psicomotoras, artes e criatividade.

Conforme Brito e Geller (2024), no que diz respeito ao conceito e objetivo de um currículo inclusivo, é fundamental que ele se comprometa com o ensino de qualidade, acolhendo e respeitando a diversidade dos estudantes. A flexibilidade curricular é uma característica essencial para permitir que o ensino seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno. No Brasil, a necessidade de um currículo voltado para a inclusão foi formalizada em 1998.

A formalização se deu com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Adaptações Curriculares Estratégicas para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Essas adaptações envolvem modificações nos objetivos, conteúdos e atividades, bem como ajustes no planejamento a nível escolar, do aluno e da sala de aula, além de adaptações nas formas de avaliação, tudo com o intuito de atender às necessidades específicas de cada estudante.

Embora a inclusão escolar promova a convivência na diversidade, ainda há muito a ser feito para expandir as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência. O papel do poder legislativo é crucial nesse processo, especialmente na criação de leis que melhoram as condições de ensino e convivência nas escolas.

O intuito é melhorar o ambiente de aprendizado para todos, especialmente para aqueles com deficiência. Conforme Lira et al. (2024), em estados como São Paulo, Goiás e Minas Gerais, existem propostas para limitar o número de alunos nas salas de aula que possuem estudantes com deficiência, estabelecendo um teto de vinte a vinte e cinco alunos nos primeiros anos do ensino fundamental e de até trinta e cinco nos anos subsequentes.

Em casos onde há dois ou mais estudantes com deficiência na mesma sala, algumas propostas sugerem um limite ainda menor, de quinze alunos, para garantir um atendimento mais eficaz e uma melhor convivência. Esses projetos são fundamentais para melhorar as condições de aprendizado e

reconhecer o impacto da inclusão educacional nas práticas docentes.

Desse modo, a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação das práticas inclusivas nas escolas é vital para assegurar que as políticas públicas sejam efetivas. A realização de pesquisas, a coleta de dados sobre a inclusão e a promoção de espaços de diálogo entre educadores, gestores e a comunidade são ações que podem contribuir para a melhoria contínua da educação inclusiva.

Conforme Schmidt e Paula (2024), de acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2021), observou-se um crescimento expressivo no número de alunos matriculados nas classes regulares do ensino fundamental I de alunos diagnosticados com TEA. Os dados indicam que, em 2012, havia 20.511 matrículas nas classes regulares e 7.952 nas classes especiais. No ano de 2021, os números indicam 405.056 matrículas nas classes regulares e 24.456 nas classes especiais. Esses dados podem ser interpretados de duas maneiras: uma delas seria que o Brasil está se direcionando para uma educação mais inclusiva - essa seria uma visão bastante simplista da situação. Outra forma de interpretar os números é fazer a pergunta: onde estavam os 384.545 estudantes com autismo que não foram matriculados entre 2012 e 2021? E quais seriam os motivos de não estarem matriculados em uma escola regular?

O fato é que temos uma escola regular castradora, resistente a mudanças, detentora do saber e não inclusiva – onde não há espaço para diversidade, e por esse motivo muitos pais acabam "empurrados" para a escola especializada, achando que lá será o lugar onde seu filho terá as melhores condições de se desenvolver. Por isso, a inclusão é um movimento de resistência. A opção não é ir para uma escola especializada, mas transformar a escola regular num espaço acolhedor, transformador, diversificado e inclusivo.

Ferreira (2007, p. 549) afirma que: "O sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais". Constata-se que a escola espera sempre construir um padrão, o aluno idealizado parece ser o sonho de toda escola. Porém, a sociedade é diversa e a escola deve compreender que também é um espaço onde há diversidade.

Em suma, a verdadeira implementação da educação inclusiva requer uma abordagem multifacetada que envolva políticas públicas, formação de profissionais e avaliação constante das práticas. Somente por meio dessas iniciativas é possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial pleno.

2.2 O papel do professor como mediador: estratégias e abordagens

Conforme Costa e Oliveira (2018), o papel do professor como mediador é essencial no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dada a complexidade e a diversidade das necessidades desses alunos, o professor precisa adotar estratégias e abordagens específicas que garantam um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Um aspecto crucial da mediação é a personalização do ensino, que se refere à adaptação dos conteúdos, atividades e recursos pedagógicos para atender às necessidades individuais de cada criança com TEA.

Por exemplo, é importante considerar o nível de compreensão e as particularidades de comunicação de cada aluno. Alguns podem se beneficiar de métodos visuais, enquanto outros podem precisar de suportes adicionais, como imagens, gráficos ou textos simplificados para facilitar a compreensão. Além disso, Costa e Oliveira (2018) destacam que o uso de recursos adaptados, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos surdos ou o código Braille para alunos com deficiência visual, exemplifica como os professores podem ajustar suas práticas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Para crianças com TEA, isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, como aplicativos de comunicação alternativa, que ajudam a expressar ideias e sentimentos, ou ferramentas de acessibilidade ao computador, que tornam o conteúdo mais acessível. Lopes e Murad (2018) frisam que outra estratégia importante é a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e previsível. Crianças com TEA frequentemente se beneficiam de rotinas consistentes e de um ambiente organizado, o que ajuda a reduzir a ansiedade e a aumentar o foco no aprendizado.

Para Lopes e Murad (2018), a disposição da sala de aula, a clareza nas instruções e o uso de cronogramas visuais são exemplos de como o professor pode estruturar o ambiente de maneira que facilite o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor como mediador também precisa estar atento à dinâmica social da sala de aula, promovendo a inclusão social dos alunos com TEA. Isso envolve ensinar habilidades sociais e emocionais que são essenciais para a integração dos alunos com seus colegas.

De acordo com Santos, Araújo e Lima (2019), atividades que promovam o trabalho em grupo, a cooperação e o respeito às diferenças são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, se sintam valorizados e apoiados. Segundo, Gomes (2023) a formação contínua dos professores é essencial para se desenvolver competências específicas para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, isso não é apenas importante para os professores, mas também aos outros profissionais que estão dentro do ambiente escolar, pois o aluno na escola não fica restrito ao professor, mas sim a todos os profissionais que trabalham naquele ambiente. A falta de preparação adequada para lidar com alunos com TEA, mencionada anteriormente, pode ser um obstáculo significativo.

Portanto, conforme Gomes (2023), a formação continuada é essencial para que os professores desenvolvam competências específicas para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência. A autora enfatiza que na formação necessariamente deve incluir conteúdos sobre educação especial, estratégias de ensino inclusivas e adaptações curriculares, permitindo que os educadores se sintam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Através dessas abordagens e estratégias, o professor como mediador desempenha um papel vital na promoção da alfabetização e no desenvolvimento integral das crianças com TEA, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Uhmann et al. (2021) entendem que, na mediação social, o papel do adulto é essencial para o desenvolvimento da criança, especialmente na forma como ela interage com os objetos ao seu redor. Quando uma criança tenta explorar um objeto, o adulto que a acompanha não apenas observa, mas também interpreta e dá significado a essa interação. Isso envolve nomear o objeto, explicar seus usos e destacar suas funções com base em contextos sociais e culturais, ajudando a criança a entender melhor o mundo ao seu redor.

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação pedagógica na educação infantil é fundamental para promover o desenvolvimento completo da criança, abrangendo aspectos motores, socioafetivos, cognitivos e linguísticos. A mediação pedagógica é intencional e sistemática, diferindo das interações cotidianas que muitas vezes são espontâneas e sem planejamento. Para Rocha (2005), o professor, como mediador, deve ter um plano claro para suas ações, direcionando a aquisição de conhecimentos estruturados e incentivando a transformação dos processos psicológicos da criança.

Para crianças com autismo, o professor assume um papel ainda mais crucial no processo de desenvolvimento. A mediação deve focar em facilitar o surgimento de novas habilidades que a criança ainda não domina. Seguindo as ideias de Vygotsky (2005), o aprendizado deve antecipar o desenvolvimento, funcionando como um guia que se dirige às funções em processo de amadurecimento, ao invés de focar apenas nas habilidades já adquiridas.

Esse enfoque no futuro, mais do que no passado, permite que o aprendizado promova o avanço contínuo das capacidades da criança. No ambiente escolar, como entendem Uhmann et al. (2021), a aprendizagem de uma criança com autismo deve enfatizar a criação de significados. Isso envolve olhar além do diagnóstico, reconhecendo as maneiras únicas de interação de cada criança e valorizando a expressão individual de gestos e palavras.

Dessa forma, é importante lembrar que, inicialmente, as crianças aprendem significados a partir do outro antes de internalizá-los. Portanto, a imagem da criança com autismo deve ser reformulada no cotidiano escolar. Diante desse cenário, ao invés de vê-la como alguém que não interage, é necessário reconhecer suas peculiaridades e entender que, como qualquer outra criança, ela precisa da interação com os outros para desenvolver-se culturalmente.

Nessa perspectiva, entende-se, tendo em vista o que abordam Costa e Oliveira (2018) em seu estudo, que a mediação pedagógica, portanto, deve abrir espaço para a compreensão de que, apesar de suas especificidades, a criança com TEA é capaz de interagir e se desenvolver de maneira única. Assim sendo, compreende-se que ela necessita do envolvimento ativo dos outros para crescer e aprender, assim como qualquer outra criança, e o papel do professor é facilitar essas interações de forma consciente e planejada.

As estratégias de mediação pedagógica devem se concentrar na criação de zonas de desenvolvimento proximal, que conforme Vygotsky (2008):

> Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (VYGOTSKY, 2008, p.58).

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito central na obra de Vygotsky definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, que é determinado pelas tarefas que ela pode realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que ela pode alcançar com assistência de outra pessoa, seja um professor ou um companheiro de sala de aula. Esses espaços que são direcionados visando o futuro, foca em habilidades que estão em fase de amadurecimento, mas que ainda não foram consolidadas. Para crianças com autismo, é crucial que o professor reconheça suas especificidades, mas também invista em suas potencialidades, promovendo oportunidades para a interação social.

De acordo com Bosa (2002), a educação inclusiva para autistas começa com uma avaliação detalhada da situação do aluno, considerando quem ele é, seus vínculos e os pontos de partida adequados para o trabalho pedagógico. Essa análise permite identificar tanto as necessidades quanto as habilidades já existentes do aluno, o que serve de base para o desenvolvimento de estratégias variadas que visem ao fortalecimento das habilidades fundamentais de cada criança.

O foco deve ser no próprio aluno, utilizando-o como referência para definir os objetivos do trabalho pedagógico, como enfatizado por Bosa (2002). Assim, conhecer o grau de comprometimento do aluno é essencial para priorizar metas específicas de ensino. Na implementação dessas estratégias, é necessário ajustar as necessidades individuais do aluno às exigências curriculares por meio de abordagens flexíveis e adaptáveis. Demanda-se a extensão do tempo que o aluno passa na sala de aula, seja em atendimentos individuais ou em pequenos grupos com outros colegas, favorecendo um ambiente de aprendizado mais personalizado e inclusivo.

Muitas crianças diagnosticadas com TEA enfrentam dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Isso pode dificultar a compreensão de instruções e a expressão de suas necessidades e emoções. Esses obstáculos podem afetar negativamente o aprendizado da leitura e

escrita, mas é fundamental que os professores estejam receptivos e abertos para compreender que, apesar das adversidades, as crianças autistas também têm pensamentos e sentimentos importantes a transmitir.

Segundo Bialer (2017), os comportamentos como o silêncio, as repetições de palavras, as explosões vocais, imitações de personagens e a fala solitária não devem ser considerados apenas como limitações ou como um barulho qualquer sem sentido, mas sim como uma forma legítima de se comunicar. De acordo com (UNESCO, 1994, p. 3 apud GOMES, 2023) é ressaltado que cada indivíduo tem o direito de se expressar da maneira que lhe for possível, o que acontecerá se o ambiente ao seu redor for inclusivo e acolhedor. Bialer (2015) também aponta uma crítica feita pelos autistas em relação ao processo de inclusão escolar, indicando que muitas vezes eles não são ouvidos, pois muitos professores se apegam ao diagnóstico, olhando apenas para as limitações, sem escutar o que eles têm a dizer sobre suas habilidades e emoções e desejos. Por isso, é fundamental ouvir as narrativas tanto dos alunos como dos seus pais.

Desse modo, a escola inclusiva deve adotar uma abordagem pedagógica dinâmica, que confie na capacidade de crescimento e aprendizado de cada aluno. É fundamental criar um ambiente colaborativo, onde o progresso do aluno é promovido através de um processo educacional coletivo, mas também individualizado. Castro (2022) e Gomes (2022), enfatizam que:

> O professor precisa romper a prática de ensino mecanizada, apostilada, pensada apenas para o coletivo, para ter uma compreensão mais ampla, entendendo que o seu processo de ensino e do aprendiz contemplam as singularidades, a mediação pedagógica, o cotidiano e os conceitos a serem aprendidos. Portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais. (CASTRO E GOMES, 2022, p.95).

Além disso, essa abordagem requer uma prática pedagógica criativa e adaptável, com a participação ativa tanto dos alunos, dos educadores e as famílias.

Particularmente para alunos considerados com maiores desafios, como os com autismo, a escola deve estar disposta a fazer amplos movimentos de adaptação, utilizando a criatividade para atender às necessidades específicas de cada criança, como apontado por Castro (2022) e Gomes (2022).

2.3 Desafios e oportunidades na alfabetização de crianças com TEA

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta diversos desafios para os professores e profissionais da educação. Esses desafios se relacionam, principalmente, à variabilidade das características do TEA, que inclui desde dificuldades na comunicação e interação social até padrões comportamentais repetitivos. No entanto, a literatura e as

experiências relatadas nos estudos selecionados destacam também oportunidades que podem surgir a partir da inclusão e das práticas pedagógicas adaptadas.

Um dos principais desafios para a alfabetização de crianças com TEA é a necessidade de mediação adequada por parte dos professores. Conforme Castro (2022) e Gomes (2022), o autismo envolve déficits de comunicação e interação social, o que pode dificultar o processo de alfabetização, especialmente se o professor não estiver preparado para lidar com as características específicas desses alunos. Além disso, as autoras destacam a importância da compreensão correta das especificidades do TEA, o uso de estratégias de ensino diversificadas, a criação de um ambiente inclusivo, o estabelecimento de rotinas, para que se possa desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Ainda mais, as autoras destacam a importância da presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na orientação e elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para atender as necessidades de cada aluno com TEA. O AEE deve ser realizado por professores especializados e é de fundamental importância para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que ajusta o currículo às particularidades dos alunos. Ademais, o AEE é considerado um direito garantido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Uma outra situação de dificuldade encontrada é sobre a simplificação dos conteúdos na escolarização de crianças com TEA. Mesquita (2017) demonstra em sua pesquisa que em nome de uma "inclusão" os conteúdos escolares oferecidos estão sendo simplificados e isso compromete de forma significativa a aprendizagem. Essa atitude reforça a exclusão e ressalta o capacitismo ainda dentro da escola, pois essa seleção de conteúdos não é aleatória, ela é o resultado de como a pessoa com deficiência é vista em nossa sociedade. No entanto, existem caminhos de serem desenvolvidos sem precisar simplificar o conteúdo. O uso de estratégias inclusivas como o de recursos visuais, jogos, atividades práticas que favoreçam a aprendizagem. Toda e qualquer estratégia precisa de intencionalidade na ação, buscando sempre o desenvolvimento do aluno dentro de um ambiente que favoreça e atenda suas necessidades especificas.

Outro desafio destacado na literatura é a formação do professor como mediador. Brito e Geller (2024) apontam que muitos professores possuem um conhecimento limitado sobre neurociência e sobre como o TEA afeta os processos de aprendizagem. Essa limitação pode impactar negativamente a eficácia das estratégias de alfabetização aplicadas. Para que o processo de alfabetização seja efetivo, é necessário que os educadores compreendam a relação entre o desenvolvimento cognitivo e as particularidades do TEA, o que, segundo Brito e Geller (2024), pode ser alcançado por meio de formações específicas e continuadas.

Ademais, também há que se ressaltar, conforme a literatura, a importância da criação de estratégias pedagógicas adaptadas, um processo que requer não apenas tempo, mas também recursos

e apoio institucional. Lopes e Murad (2018) destacam que os alunos com TEA frequentemente necessitam de mediação específica durante atividades de leitura e interpretação de texto. A prática pedagógica envolve intervenções que precisam ser constantemente ajustadas para atender às necessidades da criança.

A Mediação do Significado, identificada por Lopes e Murad (2018) como uma estratégia eficaz, requer do professor um conhecimento aprofundado sobre o TEA e habilidades para promover uma interação significativa com o aluno. Além disso, Uhmann et al. (2021) ressaltam que, mesmo sem a exigência de formação específica para o mediador escolar/auxiliar de apoio/cuidador, com diferentes nomes e funções conforme cada município, sua atuação é fundamental para ajudar na promoção da alfabetização e inclusão dos alunos com TEA. No entanto, as escolas ainda enfrentam desafios quanto ao reconhecimento e valorização dessa função, que em algumas cidades são empresas terceirizadas que ficam responsáveis por essa tarefa, sendo os funcionários mal remunerados havendo assim uma rotatividade grande de profissionais atuando como auxiliar de apoio, e isso pode dificultar a construção de práticas inclusivas de alfabetização. A falta de recursos e a dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas significativas também são citadas como obstáculos que os professores precisam superar em seu trabalho diário.

Na pesquisa realizada por Francisco (2021) que investigou sobre o hiperfoco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como uma possibilidade de estratégia didática. A autora propõe que, ao identificar os interesses específicos do aluno, é possível criar uma abordagem individualizada a partir desse estado de concentração da criança, tornando assim a aprendizagem mais envolvente para a criança, pois quando os interesses pessoais dos alunos são integrados nas atividades de ensino, isso pode contribuir e motivar o aluno no processo da aprendizagem significativa. Ao alinhar o currículo com os interesses específicos do aluno, o estudo demonstrou que essa personalização das atividades não apenas aumentou a participação e o envolvimento do aluno, mas também facilitou uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados. Além disso, ao utilizar adequadamente o que realmente capta a atenção do aluno, ou seja, seu hiperfoco, isso não só potencializa a assimilação do conteúdo, mas também ajuda a criar um ambiente mais inclusivo para todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades. Portanto, alinhar o currículo com os interesses dos alunos é uma prática que pode levar a um aumento significativo no envolvimento e na eficácia do aprendizado.

Conforme Nunes (2023) e Madureira (2023), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que visa tornar o ensino acessível a todos os alunos, independentemente de suas capacidades. É um modelo de intervenção que visa atender às necessidades de todos os alunos, abrangendo tanto aqueles com deficiência quanto aqueles que possuem talentos específicos. Sendo assim, a essência do DUA está relacionada a uma abordagem

inclusiva e diversa que busca atender a uma ampla gama de necessidades educacionais, não está restrito ao atendimento de alunos com deficiência, mas aberto para todos os alunos da sala de aula. O conceito de DUA parte de um princípio em que numa sala de aula haverá uma gama de diversidade de formas de se aprender, logo não se pode elaborar uma aula pensando apenas no "aluno padrão", sendo que o ensino deve ser flexível para atender essa diversidade que deve ser vista como uma qualidade e não um obstáculo a ser superado. Ademais, as autoras afirmam que a motivação dos estudantes é fundamental para o aprendizado, e o DUA propõe que os professores devem empregar diversas estratégias para envolver os estudantes, entendendo que cada um tem interesses e maneiras distintas de se envolver.

O DUA é uma abordagem curricular que visa apoiar os educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas a:

> i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem; e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas" (NUNES E MADUREIRA, 2023, p.40).

O DUA proporciona vários benefícios para os professores. Inicialmente, oferece flexibilidade, possibilitando que os professores adaptem suas aulas para atender a variados estilos de aprendizado. Além disso, o DUA diminui a necessidade de realizar adaptações individuais no currículo. Outra vantagem relevante é o envolvimento dos estudantes, pois ao utilizar diferentes formas de ensinar, os professores conseguem manter os alunos interessados e participativos. O DUA também incentiva práticas inclusivas, auxiliando os professores a elaborar aulas onde todos os estudantes, sem distinção de suas capacidades, possam se beneficiar. Por fim, o DUA capacita os professores, melhorando suas habilidades e aumentando sua confiança em ambientes de ensino inclusivos.

Apesar dos desafios, há diversas oportunidades que emergem da inclusão e das práticas pedagógicas adaptadas. Conforme apontado por Moraes (2024), uma prática pedagógica adequada e diversificada pode criar um ambiente educacional inclusivo, que reconhece e valoriza as múltiplas formas de aprender. A mediação do professor, quando realizada de maneira intencional e sistemática, é capaz de proporcionar um suporte significativo para o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) assegura os direitos das pessoas com TEA à escolaridade em um sistema educacional inclusivo, o que, de acordo com Santos, Araújo e Lima (2019), representa uma oportunidade para que a escola se torne um espaço de desenvolvimento integral da criança. A presença do professor do AEE e o trabalho conjunto com a família e outros profissionais podem transformar a experiência escolar das crianças com TEA, potencializando seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda mais, a inclusão escolar de crianças com TEA cria oportunidades para que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras. Por exemplo, Brito e Geller (2024) enfatizam que a neurociência pode auxiliar os educadores a compreender como ocorre a aprendizagem nas crianças com TEA, ou seja, o desafio é descobrir como essa criança aprende e a adaptar suas práticas para responder a essa realidade. Essa compreensão permite a aplicação de estratégias mais eficientes, que favorecem não apenas o progresso acadêmico, mas também a autonomia e a cidadania dos estudantes.

Por outro lado, Lopes e Murad (2018) relatam que a mediação durante a leitura e interpretação de textos pode estimular o interesse das crianças com TEA pelo diálogo e pela interação social. A prática da Mediação do Significado foi identificada como uma oportunidade para promover autorreflexão e autoanálise no aluno, ampliando seu repertório comunicativo. Assim, a alfabetização se torna não apenas um processo de aprendizado formal, mas também um espaço de desenvolvimento socioafetivo.

Por fim, Uhmann et al. (2021) ressaltam a importância do trabalho colaborativo entre o auxiliar de apoio escolar, o professor da sala de aula, os profissionais de terapias e a família. Essa colaboração cria uma rede de apoio que facilita o processo de alfabetização e inclusão, possibilitando que as estratégias pedagógicas sejam alinhadas às necessidades específicas do aluno com TEA.

Assim, conclui-se que os desafios na alfabetização de crianças com TEA são significativos e exigem uma abordagem diversificada por parte dos professores e da escola. A formação continuada dos professores, o reconhecimento da importância do auxiliar de apoio escolar e a colaboração entre os diferentes agentes envolvidos na educação da criança são elementos-chave para superar esses desafios.

Por outro lado, há que se evidenciar que com as oportunidades que emergem da inclusão e das práticas pedagógicas adaptadas mostram-se promissoras, proporcionando não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA, mas também a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitador das diferenças onde todos são beneficiados.

Os fundamentos teóricos que embasam as práticas de ensino voltadas à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desempenham um papel crucial na formulação de metodologias que atendam de forma adequada às suas particularidades. Estudos apontam que a adoção de estratégias personalizadas, adaptadas às características singulares de cada aluno com TEA, é indispensável para garantir um processo de aprendizagem eficiente e significativo. Nesse tocante, Rosa e Cantero (2024), esclarecem que:

> [...] a atuação do professor é decisiva no sucesso da alfabetização de crianças com TEA. Compreender profundamente o processo de alfabetização desses alunos permite que os educadores intervenham de maneira mais informada e eficaz, utilizando materiais adequados e abordagens personalizadas que considerem as peculiaridades de cada criança, assim como

o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Com base nessa afirmativa, entende-se que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em consideração suas características cognitivas e comportamentais. As dificuldades na comunicação e na interação social, por exemplo, podem impactar diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita, demandando a implementação de estratégias individualizadas e adaptações curriculares. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental ao identificar as necessidades específicas de cada aluno com TEA e adotar as abordagens mais adequadas para atendê-las. Apesar dos desafios, essa realidade também proporciona oportunidades para a criação de metodologias pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, que não apenas promovem o protagonismo do estudante, mas também respeitam seu ritmo de aprendizagem.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo principal investigar como a mediação docente pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, conjuntamente com a adaptação curricular, favorecer o processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, foi realizada uma Revisão da Literatura em teses e dissertações disponíveis em formato digital. Os trabalhos analisados possuem como fenômenos de estudo os seguintes temas: Capacitação Docente, Mediação Docente, Adaptação Curricular, Alfabetização e Letramento, e Transtorno do Espectro Autista.

As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram:

- Google Acadêmico
- SciELO
- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD CAPES)

Além dessas fontes, também foram utilizados diversos artigos disponibilizados no curso “Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural”- UFMS, com ênfase nas disciplinas:

- “O Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Alfabetização e Letramento”.
- “Políticas Públicas de Inclusão - O Fenômeno Educativo da Educação Especial e da Inclusão”.
- “Contribuições da Neurociência para a Educação: Bases Neurológicas da Aprendizagem”.
- “Aspectos Neurológicos da Aquisição da Leitura e Escrita”.

- “Currículo na Educação Especial e a Questão das Adequações Curriculares”
- “Desenvolvimento Humano e Aprendizagem”

3.2 Técnica de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada nas bases mencionadas por meio de palavras-chave e combinações de termos. Os termos utilizados foram:

- Capacitação Docente
- Mediação Docente
- Adaptação Curricular
- Alfabetização e Letramento
- Transtorno do Espectro Autista

Para refinar os resultados, foram aplicados os Operadores Booleanos AND e OR, possibilitando uma maior precisão na combinação dos termos e facilitando o levantamento dos materiais mais relevantes.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram as bases digitais citadas anteriormente, com as palavras-chave definidas como parâmetros de busca. Além disso, a análise contou com os materiais teóricos das disciplinas específicas do curso de especialização, que serviram como embasamento para compreender e estruturar as relações entre mediação docente, adaptação curricular, e alfabetização de crianças com TEA.

Esses referenciais foram fundamentais para embasar a revisão e oferecer suporte teórico para a análise das obras levantadas.

4 DISCUTINDO AS DESCOBERTAS

4.1 Referente mediação

Tendo em vista a literatura selecionada, os resultados serão detalhados. Será abordado sobre como os professores têm desenvolvido a função de mediador no processo de aprendizagem de crianças com TEA; será esclarecido se a ausência ou não da mediação afeta a aprendizagem de crianças com TEA; será esclarecido se a adaptação curricular realmente contribui para o processo de aprendizagem e será demonstrado se os caminhos para uma adaptação curricular sejam eficazes em sua proposta.

Conforme Moraes (2024), a prática pedagógica adequada é essencial para o pleno desenvolvimento dos estudantes, levando em consideração suas necessidades específicas e

promovendo a inclusão escolar. A mediação dos professores é vista como uma ferramenta fundamental para criar um ambiente educacional adaptado, que reconheça as múltiplas formas de aprender. Essa mediação deve ser feita de maneira diversificada, levando em conta as características individuais dos estudantes, inclusive crianças com TEA.

Para Moraes (2024), o papel do professor mediador não se resume apenas a transmitir conhecimento, mas também a proporcionar suporte no desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno. Conforme a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a ocorrência dessa aprendizagem pressupõe a disposição do aluno em relacionar o conteúdo de forma substantiva à sua estrutura cognitiva, essa abordagem enfatiza a importância da interação entre o conhecimento já existente no aluno e o conhecimento novo adquirido recentemente, permitindo assim que o aluno se torne um agente ativo em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a mediação do professor é crucial para promover um aprendizado mais ativo, onde o aluno constrói seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e da relação com o conteúdo.

Já segundo Lira et al. (2024), a educação inclusiva no Brasil é um processo em constante evolução, especialmente no que tange à mediação dos professores. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), define que o ensino deve atender a todas as necessidades individuais dos estudantes, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Lira et al. (2024), a mediação dos professores se apresenta como um fator fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) destaca que a formação de professores deve incluir conhecimentos relacionados à educação inclusiva, visando atender adequadamente alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Nesse contexto, Lira et al. (2024) sugerem que professores devem ser capacitados para trabalhar em ambientes diversos, compreendendo e respeitando as características dos alunos com TEA, promovendo, assim, uma prática inclusiva. Já Brito e Geller (2024) destacam que um dos papéis do professor no contexto da educação inclusiva é atuar como mediador, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovem a autonomia e a cidadania dos estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

De acordo com o estudo de campo realizado por Brito e Geller (2024), os professores entrevistados relataram que, ao longo do tempo, aprenderam a lidar com situações específicas do TEA, principalmente por meio da experiência prática em sala de aula. Além disso, no mesmo estudo, tendo em vista as entrevistas, salientam que a prática da mediação docente envolve o uso de estratégias pedagógicas adaptadas ao processo cognitivo dos alunos, sendo crucial para promover uma aprendizagem significativa.

Brito e Geller (2024) frisam que a neurociência é apontada como uma ferramenta importante para auxiliar os professores a compreenderem como ocorre a aprendizagem e como ela pode ser influenciada por estímulos diversos. Portanto, a formação contínua dos educadores e a colaboração com as famílias são cruciais para garantir que as necessidades dos alunos com TEA sejam atendidas de maneira eficaz

Já Costa e Oliveira (2018) destacam que a mediação pedagógica é crucial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares. Segundo os autores, a mediação deve ser orientada para criar zonas de desenvolvimento proximal, promovendo futuras aprendizagens para crianças com TEA.

Para Costa e Oliveira (2018), a atuação do professor como mediador envolve a compreensão do comportamento do aluno autista e a criação de estratégias pedagógicas que se adaptem às suas necessidades específicas. A intencionalidade e sistematicidade nas ações pedagógicas, planejadas para cada aluno, são fundamentais para efetivar essa mediação. Ademais, entendem que, no espaço escolar, o professor assume o papel de possibilitar o desenvolvimento das funções que a criança com TEA ainda não domina.

Nessa perspectiva, Costa e Oliveira (2018) frisam que é necessário que os docentes promovam um investimento contínuo nas potencialidades desses alunos, com estratégias pedagógicas que levem em consideração a singularidade de cada criança. A mediação, portanto, é vista como uma ferramenta para transformar a experiência escolar do aluno com TEA e estimular seu desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo. Vale ainda frisar que a falta de profissionais capacitados para mediar a interação de crianças com TEA em ambientes escolares, pode de alguma forma comprometer a inclusão e o desenvolvimento desses alunos.

Já Lopes e Murad (2018), em seu estudo, abordam sobre a experiência de mediação pedagógica realizada por uma professora em formação com um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger. A pesquisa fundamenta-se na teoria da aprendizagem mediada de Vygotsky, que enfatiza o papel do professor como mediador do conhecimento. Além disso, o trabalho se apoia na teoria de Reuven Feuerstein sobre a Experiência de Atividade Mediada (EAM) e busca analisar a interação durante a leitura do livro "O Estranho Caso do Cachorro Morto" de Mark Haddon (2003).

Durante o processo de mediação, a professora apresentou elementos de Mediação de Intencionalidade/Reciprocidade, Mediação do Significado e Mediação da Transcendência. Segundo Lopes e Murad (2018), a Mediação do Significado foi a que teve maior destaque devido à natureza da atividade de leitura e interpretação de textos. Essa prática proporcionou um estímulo ao interesse do aluno pelo diálogo e pela interação social, além de instâncias de autorreflexão e autoanálise, favorecendo o desenvolvimento da comunicação do aluno com TEA. Ademais, as autoras reforçam como fundamental o incentivo a formação e a capacitação dos professores para que possam entender

as características do TEA, incluindo as dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Sem essa compreensão a inclusão e o aprendizado ficará comprometido.

Já Santos, Araújo e Lima (2019) as autoras enfatizam a importância da mediação do professor para favorecer o potencial cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. A mediação é vista como um processo que envolve a intervenção do professor em cada etapa do desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. Um bom professor mediador busca intervenções significativas e específicas, levando em conta as características da criança para promover seu aprendizado e desenvolvimento social e cognitivo.

Segundo Santos, Araújo e Lima (2019), os professores enfrentam desafios ao tentar desempenhar um trabalho que resulte em um ensino-aprendizagem eficaz para alunos com TEA. A presença do professor do Atendimento Educacional Especial (AEE) é considerada necessária para orientar e auxiliar na elaboração de planejamentos adequados, que atendam às necessidades específicas do aluno com TEA, promovendo uma abordagem mais personalizada na educação infantil. Além disso, ter a parceria da família nesse processo contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da criança. Essa relação família e escola é um componente crucial para o sucesso da inclusão escolar.

Por outro lado, Uhmann et al. (2021), em sua pesquisa, destacam a importância do papel do mediador escolar no contexto da educação inclusiva, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa maneira, neste estudo, investigou-se a mediação de um aluno com TEA em uma escola particular, com o objetivo de compreender o papel do mediador no desenvolvimento e inclusão do aluno.

Ao longo do estudo de Uhmann et al. (2021), observou-se que o mediador pode influenciar de forma significativa não apenas o processo de alfabetização por meio de intervenções pedagógicas, mas também a inclusão do aluno como um todo, em diferentes espaços escolares e em relação aos colegas e professores. A partir desse cenário, torna-se relevante, também, entender como a ausência da mediação pode afetar negativamente a aprendizagem das crianças com TEA**.**

Para Moraes (2024), a ausência da mediação pode afetar negativamente a aprendizagem das crianças com TEA, pois é essencial o apoio dos professores na implementação de práticas pedagógicas adaptadas e diversificadas. A educação inclusiva exige flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais, e o professor precisa contar com o apoio de colegas e outros profissionais para repensar estratégias de aula e rever o plano de ensino.

Além disso, em sua pesquisa, Moraes (2024) ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando há uma interação entre o novo conhecimento e o prévio. Quando o aluno não possui apoio para relacionar o material de forma substantiva, o aprendizado se torna difícil e superficial. Assim, a

mediação docente é crucial para possibilitar que os alunos com TEA estabeleçam conexões entre o que já conhecem e o novo conteúdo.

Lira et al. (2024) destacam que, apesar da legislação atual, ainda há lacunas significativas na implementação da educação inclusiva. A falta de formação adequada dos professores pode levar à ausência de mediação eficiente, o que impacta negativamente a aprendizagem de crianças com TEA. Diante desse cenário, ao longo de sua pesquisa, Lira et al. (2024) esclarecem que a legislação prevê a necessidade de atender de maneira efetiva às especificidades dos alunos com deficiência, mas a implementação prática requer investimentos em formação continuada dos professores, para que eles se tornem capazes de lidar com as diversas necessidades educacionais especiais, incluindo aquelas das crianças com TEA.

Já as entrevistas coletadas por Brito e Geller (2024) revelam que os professores possuem pouco conhecimento sobre neurociência, o que pode limitar a eficácia da mediação no processo de aprendizagem. Os autores, em sua pesquisa, apontam que o funcionamento do cérebro e os processos cognitivos é fundamental para uma efetiva adaptação pedagógica que atenda às necessidades das crianças com TEA.

Sem essa mediação adequada e fundamentada, os alunos com TEA podem enfrentar dificuldades na aquisição de conceitos, especialmente na aprendizagem da matemática, como foi observado nas experiências relatadas pelos professores. Os resultados das entrevistas de Brito e Geller (2024) sugerem que a falta de conhecimento aprofundado sobre neurociência e a ausência de formação adequada impactam diretamente a forma como os professores abordam os processos de ensino e aprendizagem para alunos com TEA. Assim, para Brito e Geller (2024), a ausência de mediação adequada pode resultar em dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares, afetando o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para o progresso acadêmico desses alunos.

Costa e Oliveira (2018) ressaltam que a falta de conscientização e compreensão do transtorno por parte dos agentes escolares, aliada à carência de recursos nas escolas, põe em risco o futuro dessas crianças. O desconhecimento sobre o TEA e a ausência de mediação eficiente podem dificultar a aquisição de novas habilidades e o progresso acadêmico dos alunos autistas. Ademais, frisam que ausência de mediação pode resultar em uma aprendizagem limitada.

Costa e Oliveira (2018) compreendem que isso ocorre, principalmente, porque as crianças com TEA enfrentam desordens comportamentais e dificuldades de comunicação. Assim sendo, em sua pesquisa, os autores evidenciam que sem que haja um acompanhamento pedagógico especializado e adaptado, as crianças com TEA podem não alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades no ambiente escolar.

Embora Lopes e Murad (2018) não abordem diretamente os efeitos da ausência da mediação, as autoras destacam a importância da intervenção pedagógica mediada para o desenvolvimento das

relações sociais e para estimular a comunicação em crianças com TEA. A experiência relatada sugere que a mediação, quando bem conduzida, pode levar o aluno a um interesse maior pelo diálogo e pela interação, o que é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e da comunicação.

Assim, tendo como base o estudo de Lopes e Murad (2018), pode-se inferir que a falta de mediação adequada pode limitar o progresso nessas áreas, prejudicando o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem dos alunos com TEA. Já para Santos, Araújo e Lima (2019), na ausência de mediação, as crianças com TEA podem ter seu potencial cognitivo limitado, o que também é evidenciado pelos outros estudos.

Por possuírem déficits de comunicação e interação social, bem como comportamentos inadequados, a mediação do professor torna-se fundamental para trabalhar tais questões de forma a garantir que o aluno se sinta incluído e capaz de aprender. Santos, Araújo e Lima (2019) destacam que a recusa do ensino a uma criança autista significa anular seu potencial e interromper os fluxos e vínculos de comunicação que são difíceis de construir.

Para Santos, Araújo e Lima (2019), esse cenário reforça a necessidade de mediação adequada e contínua por parte do professor para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dessas crianças. Já Uhmann et al. (2021) problematizam, ao longo do seu estudo, a relação direta e expressiva entre a mediação e o desenvolvimento do aluno com TEA, especialmente no processo de alfabetização.

Através da escrita em um diário de campo ao longo de três anos, foram registradas as vivências pedagógicas, possibilitando a análise da influência ativa da mediadora no progresso pedagógico do aluno com TEA. Os resultados de Uhmann et al. (2021) mostraram que a atuação da mediadora contribuiu para o avanço não apenas em aspectos comportamentais, mas também em conhecimentos escolares, evidenciando a importância de uma mediação constante e presente para o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com TEA.

Ainda, segundo Bialer (2015), a mediação necessita de uma disposição de uma escuta ativa para que os alunos se sintam que são ouvidos e respeitados no ambiente escolar. Essa atitude é essencial para se construir uma cultura de respeito e empatia entre todos, para que assim se construa um ambiente onde as diferenças sejam valorizadas, e não apenas toleradas.

4.2 Referente adaptação curricular

Diante disso, Moraes (2024) enfatiza que a prática pedagógica deve ser adaptada para garantir o acesso ao conhecimento de maneira inclusiva. A adaptação curricular é uma prática fundamental para atender às necessidades individuais dos estudantes. A educação inclusiva é definida como aquela que reconhece e respeita a diversidade, respondendo a cada aluno de acordo com suas potencialidades

e necessidades. A importância de adaptar o currículo para crianças com TEA está no fato de que a inclusão deve se efetivar em um ambiente diversificado e igualitário.

Já Lira et al. (2024) mencionam que a adaptação curricular é uma parte fundamental da educação inclusiva. A legislação brasileira exige que a educação especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que implica na necessidade de ajustes no currículo. O currículo na perspectiva inclusiva deve ser flexível, permitindo a individualização do ensino para responder às necessidades específicas de cada aluno.

Nessa perspectiva, nota-se que a adaptação curricular pode envolver modificações nos objetivos, conteúdos, atividades e avaliações, a fim de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, como os alunos com TEA. Assim, Lira et al. (2024) afirmam que, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) introduziram a necessidade de adaptações curriculares estratégicas para a educação de alunos com NEE, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Brito e Geller (2024) frisam que os professores entrevistados relataram que as atividades e avaliações para os alunos com TEA foram adaptadas e flexibilizadas, levando em consideração as dificuldades de interpretação e resolução de problemas matemáticos, especialmente aquelas relacionadas à operação de cálculos e ao entendimento do sistema de numeração decimal. Dessa maneira, frisam que a adaptação curricular é fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Contudo, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os professores compreendam as formas distintas de aprendizado desses alunos e elaborem estratégias que sejam adequadas ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. Assim, Costa e Oliveira (2018) evidenciam a importância da adaptação curricular na inclusão de crianças com TEA. A escola deve adaptar seu currículo para atender às necessidades específicas desses alunos, em vez de esperar que as crianças se adaptem ao currículo tradicional.

As adaptações podem incluir modificações nos objetivos, conteúdos e atividades escolares, bem como ajustes nas avaliações para que respondam às particularidades de cada aluno com TEA. Já a flexibilização do currículo e a adoção de estratégias plurais contribuem para o desenvolvimento das habilidades básicas das crianças com TEA. Desse modo, Costa e Oliveira (2018) enfatizam que a educação inclusiva exige que os objetivos de trabalho sejam definidos considerando o aluno como parâmetro de si mesmo.

Dessa forma, para Costa e Oliveira (2018), a adaptação curricular passa a ser um meio eficaz para promover a inclusão e garantir que as crianças com TEA possam ter sucesso acadêmico em um ambiente inclusivo. Já Lopes e Murad (2018) frisam, em sua pesquisa, que as estratégias de mediação

utilizadas pela professora durante a leitura mediada podem ser aplicadas em atividades com turmas maiores em sala de aula.

A adaptação curricular, nesse contexto, consiste em implementar práticas como leitura em voz alta, exploração de elementos visuais e interação direta com o aluno para promover uma compreensão mais ampla e significativa do conteúdo. Lopes e Murad (2018) sugerem que tais adaptações são cruciais para incluir estudantes com TEA no processo de aprendizagem e para fornecer experiências educacionais que respeitem suas necessidades específicas.

A inclusão das crianças com TEA no ensino regular, especialmente na educação infantil, depende em grande parte das adaptações curriculares realizadas pelas escolas. A Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, assegura o direito de inclusão, mas a prática exige que a escola e os professores revisem seus métodos, práticas de ensino e avaliação. Santos, Araújo e Lima (2019) frisam que a escola precisa trabalhar com currículos, métodos e técnicas adaptadas para atender as necessidades dos alunos com TEA, levando em consideração suas condições intelectuais e sociais.

Segundo Santos, Araújo e Lima (2019), a adaptação curricular, quando bem realizada, contribui para a inclusão efetiva e para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com TEA. Isso inclui a organização do ambiente escolar e a oferta de atividades que valorizem as competências individuais das crianças, possibilitando um ensino que respeite o tempo e as características de cada aluno. A integração familiar também é mencionada como essencial para apoiar o processo educacional e reforçar o trabalho realizado na escola.

Já para Uhmann et al. (2021), nota-se que, mesmo sem a exigência de formação específica para a função de mediador/auxiliar de apoio/cuidador, é possível contribuir com o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com TEA. Através de parcerias estabelecidas entre esses profissionais, o professor de sala de aula, as terapias frequentadas pelo aluno e a família, torna-se possível adequar a abordagem pedagógica para atender as necessidades do estudante.

Embora o mediador/auxiliar de apoio/cuidador não tenha, necessariamente, a função definida de adaptar o currículo, o trabalho realizado em conjunto com outros profissionais pode ser essencial para um desenvolvimento mais inclusivo e eficaz do aluno com TEA. Tendo em vista esse cenário, há que se discutir sobre um último aspecto de suma importância a esta pesquisa, que se trata das formas capazes de tornar essa adaptação curricular eficaz.

4.3 Referente práticas pedagógicas

De acordo com Moraes (2024), para que a adaptação curricular seja eficaz, o documento aponta que é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e o planejamento da avaliação formativa, que considere as especificidades de cada aluno. A flexibilidade curricular é

fundamental, e os professores devem estar preparados para ajustar as estratégias de ensino conforme a necessidade dos alunos.

O projeto político-pedagógico da escola deve ser um instrumento que explicite o que será feito e como será implementado, estabelecendo uma ponte entre a política educacional e a comunidade escolar. Além disso, para Moraes (2024), a necessidade de investir na formação continuada dos professores para que possam mediar a aprendizagem de forma eficaz e superar os desafios da prática inclusiva. A participação coletiva, envolvendo professores, alunos e outros profissionais, é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e significativo.

Já Lira et al. (2024) ressaltam a importância de preparar professores para a implementação eficaz das adaptações curriculares. Dessa maneira, defende-se que a formação contínua de professores seja vista como um caminho essencial para que eles se tornem capazes de identificar e aplicar estratégias pedagógicas adequadas para alunos com TEA. A prática docente deve ser adaptada às diferenças e às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino que os inclua em todos os níveis educacionais.

A formação de professores, no entanto, não pode se restringir a cursos eventuais. Deve haver programas de capacitação, supervisão e avaliação permanentes, que permitam aos professores refletir sobre sua prática e aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Lira et al. (2024) enfatizam a necessidade de uma abordagem mais prática, que considere as situações concretas que os professores enfrentam no dia a dia, permitindo-lhes ajustar o currículo conforme as necessidades dos alunos com TEA.

Já para Brito e Geller (2024) , para que a adaptação curricular seja eficaz, o artigo aponta a necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos em neurociência e desenvolvimento cognitivo. Compreender o funcionamento do sistema nervoso e os processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem permite que os educadores criem estratégias pedagógicas mais eficientes e adaptadas às necessidades de alunos com TEA.

Além disso, as entrevistas evidenciaram a importância do trabalho conjunto entre escola e família no processo de inclusão escolar. O envolvimento da família auxilia no desenvolvimento do estudante, oferecendo apoio e parceria nas atividades escolares. A participação ativa da família é vista como um fator determinante para a eficácia das adaptações curriculares, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e centrado nas necessidades do aluno.

Já para Costa e Oliveira (2018) uma adaptação curricular eficaz, é essencial que os professores conheçam as características do TEA e sejam capacitados para avaliar o contexto específico de cada aluno. Ressaltam que a identificação das necessidades individuais e das habilidades das crianças é fundamental para traçar estratégias de ensino adequadas. O trabalho pedagógico deve ser dinâmico,

com uma postura de confiança na capacidade de cada aluno, viabilizando um ambiente colaborativo e flexível.

De acordo com Costa e Oliveira (2018) em seu estudo, a escola inclusiva deve ser estruturada de forma a promover a participação ativa dos alunos, mesmo aqueles considerados graves, que demandam movimentos amplos de adaptação e criatividade por parte da instituição. É necessário que os educadores sejam flexíveis e escutem os múltiplos significados das ações dos alunos, adaptando a prática pedagógica para envolver todos os estudantes no processo educativo.

Já Lopes e Murad (2018) apontam a necessidade de uma abordagem individualizada que considere as particularidades do aluno com TEA. Durante a experiência relatada, a professora em formação utilizou estratégias como a mediação do significado, explorando o conteúdo do livro e estimulando a interação do aluno.

Além disso, em sua pesquisa, Lopes e Murad (2018) identifica que essa estratégia pode ser adaptada para atividades de leitura em turmas maiores, com a professora atuando como mediadora da discussão. Dessa maneira, os autores entendem que a aplicação da leitura em voz alta, a reflexão sobre informações trazidas pelo texto e a exploração de elementos não verbais são alguns dos caminhos indicados para uma adaptação curricular eficaz que contribua para a aprendizagem inclusiva de alunos com TEA.

Contudo Santos, Araújo e Lima (2019), para que a adaptação curricular seja eficaz, o artigo sugere a necessidade de formação continuada dos professores, para que eles estejam capacitados para lidar com as diferentes necessidades dos alunos com TEA. Os métodos de intervenção devem ser adequados ao grau de comprometimento da criança, variando conforme a necessidade. Alguns métodos mencionados incluem o uso de ferramentas como o TEACCH (Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), que utiliza quadros, painéis ou agendas para organizar o ambiente e estimular a independência do aluno.

De acordo com Santos, Araújo e Lima (2019), o professor criativo, capaz de propor atividades que integrem as crianças e reforcem atitudes positivas, é visto como um elemento fundamental para a adaptação curricular. A escola precisa também colaborar na organização do espaço físico e oferecer recursos adequados para proporcionar um ensino inclusivo e motivador. A integração da família no processo de ensino é outro caminho apontado, visto que o envolvimento familiar pode potencializar os avanços cognitivos e sociais do aluno.

Conforme Francisco (2021), em sua pesquisa sobre o hiperfoco em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode-se utilizar como uma estratégia pedagógica muito eficaz, pois alguns alunos com TEA tem uma imensa capacidade de concentração e foco e o professor pode se utilizar disso como uma estratégia didática.

Uhmann et al. (2021) destacam que a inclusão dos alunos com TEA ainda busca encontrar os melhores caminhos e estratégias. Nesse contexto, há que se evidenciar que o recurso da mediação é considerado de grande valia para alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva. Uma adaptação curricular eficaz requer o reconhecimento e valorização do papel do mediador na aprendizagem do aluno com TEA.

Este mediador pode auxiliar na condução de atividades pedagógicas significativas, contribuindo para o desenvolvimento do aluno desde os aspectos comportamentais até o avanço no conteúdo escolar. Para que essa abordagem seja eficaz, é necessário que o mediador atue em parceria com professores, profissionais da saúde e a família, a fim de possibilitar uma inclusão que atenda às demandas específicas de cada aluno.

Diante de todo o exposto, observa-se que a mediação do professor é fundamental para o processo de aprendizagem de crianças com TEA. Estudos como os de Moraes (2024), Lira et al. (2024), Brito e Geller (2024), Costa e Oliveira (2018), Lopes e Murad (2018), Santos, Araújo e Lima (2019) e Uhmann et al. (2021) demonstram que a mediação docente vai além da transmissão de conhecimento, sendo um suporte para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, adaptando o ensino às suas necessidades específicas.

A ausência dessa mediação pode impactar negativamente a aprendizagem, limitando o desenvolvimento das habilidades do aluno. Nesse contexto, a adaptação curricular se destaca como uma prática essencial para promover a inclusão e o aprendizado significativo, exigindo que os professores sejam capacitados e apoiados por um trabalho conjunto com a família e outros profissionais. Portanto, para efetivar uma inclusão verdadeira e eficaz, é imprescindível investir na formação continuada de educadores, valorizar a mediação e adotar práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis que reconheçam e respeitem as particularidades dos alunos com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, buscamos responder ao seguinte questionamento: O papel do professor como mediador no processo de aprendizagem e a elaboração da adaptação curricular podem contribuir para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

A análise dos estudos indicou que ambos os aspectos elencados no decorrer da pesquisa, desempenham um papel crucial na promoção de um aprendizado significativo e inclusivo para alunos com TEA.

Sobre o papel do **professor como mediador** no processo de aprendizagem de estudantes com TEA, identificamos que:

a) A mediação docente transcende a transmissão de conhecimento, atuando como suporte para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, conforme apontado por Moraes (2024) e Lira et al. (2024).
b) A prática de mediação é mais eficaz quando integrada a estratégias que exploram os interesses e habilidades específicas dos estudantes, como o hiperfoco, destacado por Francisco (2021).
c) O trabalho conjunto entre professores, mediadores, profissionais da saúde e famílias é indispensável para criar um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo, como ressaltam Brito e Geller (2024) e Uhmann et al. (2021).
d) Métodos criativos e interativos, como leitura em voz alta e a mediação de significados, ajudam a fortalecer a conexão dos alunos com o conteúdo curricular, segundo Lopes e Murad (2018).

Já em relação à **adaptação curricular**, e sua contribuição para a alfabetização e letramento de crianças com TEA, destacamos que:

a) A flexibilidade curricular é fundamental para ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, conforme defendido por Costa e Oliveira (2018).
b) A capacitação contínua dos professores é essencial para identificar e aplicar práticas pedagógicas adequadas, como observado nos estudos de Santos, Araújo e Lima (2019) e Lira et al. (2024).
c) A inclusão de conhecimentos em neurociência no desenvolvimento profissional dos educadores possibilita a criação de estratégias mais eficientes e adaptadas, como indicado por Brito e Geller (2024).
d) O envolvimento da família no processo de adaptação curricular é um fator determinante para garantir que as práticas educacionais sejam alinhadas às necessidades e potencialidades dos alunos, conforme demonstrado por Brito e Geller (2024).

No tocante às **práticas pedagógicas**, e como elas podem contribuir para a alfabetização e letramento de crianças com TEA:

a) Adaptação das estratégias de ensino: Práticas pedagógicas diversificadas, como o uso de recursos visuais, atividades sensoriais e estratégias multissensoriais, podem facilitar a compreensão e a interação das crianças com TEA, promovendo uma aprendizagem mais acessível. A adaptação do ritmo de ensino e a simplificação de instruções também são essenciais para atender às necessidades individuais de cada aluno.
b) Planejamento individualizado: A personalização das atividades de leitura e escrita, levando em consideração as características cognitivas e comportamentais dos alunos com TEA, pode melhorar o

processo de alfabetização. A utilização de práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprendizagem, como o uso de tecnologias assistivas e métodos de leitura adaptados, é fundamental para o desenvolvimento do letramento.

c) Ambiente de aprendizagem inclusivo: A criação de um ambiente escolar acolhedor e flexível, com estratégias que estimulem a participação ativa das crianças com TEA, favorece o desenvolvimento da linguagem e do letramento. A interação social e a mediação do professor são elementos-chave para garantir que essas crianças se sintam parte do processo educativo, contribuindo para o seu sucesso na alfabetização.

d) Formação contínua de educadores: Professores capacitados para reconhecer as necessidades específicas de alunos com TEA e aplicar práticas pedagógicas adequadas são capazes de proporcionar um ensino eficaz. A formação contínua em estratégias de alfabetização inclusiva, aliada a uma compreensão mais profunda do transtorno, possibilita que os educadores se tornem mediadores mais eficazes, promovendo a alfabetização e o letramento de crianças com TEA de maneira mais eficiente.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura orientada tanto pelo problema central quanto pelos objetivos propostos. Com isso, evidenciamos que a mediação do professor, somada a uma adaptação curricular adequada às especificidades dos alunos, aliada às práticas pedagógicas eficazes, tem o potencial de promover a alfabetização e o letramento de crianças com TEA.

Em conclusão, a inclusão escolar de alunos com TEA exige práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades e promovam seu desenvolvimento integral. O professor, como mediador, tem um papel essencial na construção de um ambiente educativo inclusivo, que vai além da simples adequação curricular, abrangendo a valorização da singularidade de cada estudante. O sucesso dessa abordagem depende da colaboração entre escola, família e demais profissionais, além do investimento em formação continuada para os educadores. Apenas com essa integração de esforços será possível alcançar uma inclusão efetiva, garantindo que os alunos com TEA se sintam acolhidos e estimulados a aprender e se desenvolver plenamente.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, Pabllo Barbosa. **Adaptações curriculares nas aulas de educação física para alunos (as) com transtorno do espectro autista (TEA):** o caso de uma escola municipal em santa Teresinha (BA). 2021.

BIALER, Marina. **A inclusão escolar nas autobiografias de autistas.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 485-492, set./dez. 2015.

BIALER, Marina. **A Voz no Autismo**: Uma Análise Baseada em Autobiografias. Estilos clin., São Paulo, v. 22, n. 2, maio/ago. 2017, 268-282.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidente da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4 CNE/CEB de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **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: Presidente da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRITO, Silvia Cristina Costa; GELLER, Marlise. O trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva de alunos com TEA: reflexões sobre neurociência e educação. **Interfaces da Educação**, v. 15, n. 42, p. 166-186, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6797/6193. Acesso em: 16 ago. 2024.

CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de; GOMES, Vera Lúcia.**O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência** [recurso eletrônico] : das políticas públicas ao espaço escolar / organizadoras, Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro, Vera Lucia Gomes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.168 p. : il.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Data & statistics on autism spectrum disorder**. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 29 jul. 2024.

COSTA, Carla Patrícia da Silva Guedes.; OLIVEIRA, Rubenil da Silva. A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, n. 76, p. 43-57, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38420/1/2018_art_cpsgcostarsoliveira.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. **Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação**. *In*: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED, 11, Curitiba, 2016. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

FARIAS, Elaine Cristina da Silva Brito. **A educação inclusiva na rede regular de ensino: contribuições da formação docente inicial**. 2023.

FRANCISCO, Flavia Heloisa Nogueira. **Hiperfoco do transtorno do espectro autista como estratégia didática para a mediação da aprendizagem de matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – [Universidade do Estado de Mato Grosso], [Barra do Bugres-MT], 2020.

FERREIRA, M.E.C. **O enigma da inclusão**; das intenções as práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/ pdf/ep/ v33n3/a11v33n3.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2024.

GOMES, Vera Lúcia. **A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2023. 290 p. : il. (algumas color.).

LIRA, Andréa de Lucena. et al. A educação profissional inclusiva e seus desafios. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 4057-4065, 2024. Disponível em: https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/2005. Acesso em: 16 ago. 2024.

LOPES, Lorena Goulart; MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. Leitura mediada: análise de uma experiência de interação entre uma professora em formação inicial em letras e um estudante com TEA. **Revista do SELL**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/3477. Acesso em: 26 ago. 2024.

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

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. "Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência." Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 1, p. 67-80, jul./dez. 2017.

MORAES, Luzia Fernanda dos Santos. Pratica pedagógica para a aprendizagem significativa: foco na educação inclusiva. **Vox Humana: Journal of Social Affairs**, v. 3, n. 1, p. 37-42, 2024. Disponível em: https://voxjournal.sapienzaeditorial.com/index.php/VOX/article/view/642. Acesso em: 13 jun. 2024.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2023.

SCHMIDT, Carlos; PAULA, Cristiane Silvestre de (organizadores). **Transtorno do espectro autista:** pesquisas na saúde e na educação. – Campinas ,SP Papirus, 2024 – (Série Educação Especial).

ROSA, Valéria Silva; CANTERO, Alba Maria Mensonza. Alfabetização em Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática das Práticas e Desafios Pedagógicos. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 48, n. 1, p. 158-167, 2024.

ROCHA, M. S. P. **Não brinco mais**: a (des)contrução do brincar no cotidiano escolar. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **Coleção**: a Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTOS, Andréa Ferreira dos.; ARAÚJO, Rosenéri Lago de Sousa.; LIMA, Marilda de Souza. A criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: mediaçâo do professor para favorecer o potêncial cognitivo. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: http://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/708. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, Maria Odete Emygdio da Silva. Da Exclusão a Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562. Acesso em: 09 ago. 2023.

UHMANN, Silvana Matos. et al. O papel do mediador escolar: qualificar a mediação para qualificar a inclusão. **Cadernos Macambira**, v. 6, n. 1, p. 158-173, 2021. Disponível em: http://www.revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/598. Acesso em: 17 jul. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins fontes. 2008

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

O PROTAGONISMO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

THE FAMILY PROTAGONISM IN THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Márcia Moraes Corrêa Borba[1]
Janaína Martins Zang[2]
Juliana Franco Ferreira Melcher[3]
Suzana Paulino da Silva[4]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[5]

RESUMO

O presente artigo foi elaborado com o intuito de analisar como se dá a participação da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência. Esse aspecto tão importante e necessário da educação inclusiva representa um dos principais desafios na área educacional, uma vez que a parceria entre escola e família corrobora para a eliminação de barreiras, eliminação da discriminação e participação efetiva no desenvolvimento pleno dos estudantes. Na ausência desta colaboração entre a comunidade escolar, o acesso igualitário às oportunidades, a construção das aprendizagens, do conhecimento e das relações se torna ineficiente. Esse artigo iniciou abordando a importância da participação ativa da família frente

[1] Professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, docente no curso de Ensino Médio Normal e Pós-médio Curso Normal/Aproveitamento de estudos, especialista em educação, especialista em psicopedagogia institucional e clínica, orientadora educacional, supervisora escolar das classes de alfabetização na EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha (Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS). marciamoraesborba@gmail.com

[2] Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. janainazang@edu.nh.rs.gov.br

[3] Assistente Pedagógica da rede Municipal de Ensino de Aquidauana. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. juliana.franco@ufms.br

[4] Professora de português do ensino fundamental da Rede Municipal de Nioaque e ensino médio da Rede estadual de Mato Grosso do Sul. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. Estudante do Curso Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. suzana.paulino@ufms.br

[5] Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, Coordenadora dos Laboratórios de Arte e Ludicidade Na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. franchys.santana@ufms.br

ao favorecimento da construção de um ambiente inclusivo, e também como a mesma foi se constituindo espaço de produção da identidade social dos sujeitos ao longo dos séculos. Revisitamos a história da educação inclusiva, o que permitiu refletir sobre o quanto as atitudes sociais de cada época, movimentos e mudanças de paradigmas fomentaram a ampliação da participação das famílias na educação das crianças com deficiência. Além de referencial teórico diverso, trouxemos também a principal legislação da atualidade para elucidar a importância do protagonismo da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência. Concluiu-se que tanto a escola como a família precisam fortalecer os vínculos e estabelecer o compromisso de que a inclusão deve ser integral e permanente, reafirmando que a parceria entre escola, família e comunidade deve ser indissolúvel, estabelecendo um elo comprometido, empático e democrático.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Família. Criança com deficiência.

ABSTRACT

This article was developed with the aim of analyzing the participation of the family in the process of school inclusion of children with disabilities. This important and necessary aspect of inclusive education represents one of the main challenges in the educational field, as the partnership between school and family helps to eliminate barriers, discrimination, and promotes effective participation in the comprehensive development of students. In the absence of this collaboration within the school community, equal access to opportunities, the construction of learning, knowledge, and relationships become inefficient. This article began by addressing the importance of active family participation in fostering the creation of an inclusive environment, and also how it has constituted a space for the production of social identity of individuals over the centuries. We revisited the history of inclusive education, which allowed us to reflect on how social attitudes of each era, movements, and paradigm shifts have fostered increased family participation in the education of children with disabilities. In addition to diverse theoretical references, we also included the main current legislation to elucidate the importance of family protagonism in the process of school inclusion of children with disabilities. It was concluded that both the school and the family need to strengthen bonds and establish the commitment that inclusion must be integral and permanent, reaffirming that the partnership between school, family, and community must be indissoluble, establishing a committed, empathetic, and democratic link.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Family. Children with Disabilities.

INTRODUÇÃO

A família tem papel fundamental na formação do indivíduo, para se tornar bons cidadãos para sociedade garantindo qualidade e oportunidade de desenvolvê-las mesmo com suas necessidades especiais. A escola também tem um importante papel no processo de aprendizagem de seus alunos, uma vez que é responsável por oportunizar os conhecimentos e anuir a convivência no coletivo, estimulando, assim, o respeito ao outro.

No conceito de família pelo Código Civil de 1916, por exemplo –, foi substituída, gradativamente, pelo reconhecimento de novos laços familiares, mais relacionados à afetividade e à ideia de pertencimento entre as pessoas. Segundo o artigo 226 da Constituição da República de 1988, a família é compreendida como a base da sociedade e recebe uma proteção especial do Estado. E analisando a constituição de 2010 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Este artigo visa analisar o papel da família no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, ou seja, quais direitos e deveres que a família precisa assegurar a elas com necessidades especiais para ter o acesso à unidade escolar e permanência com qualidade no processo ensino/aprendizagem. Destacando as oportunidades com profissionais qualificados, ambientes propícios, materiais facilitadores e uma conjuntura de possibilidades como uma via dupla entre escola e família.

2 FAMÍLIA E INCLUSÃO ESCOLAR

A família tem uma função primordial no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, pois os primeiros anos de vida, o ambiente familiar é a base onde ela inicia o seu desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Neste processo o apoio, a compreensão e o incentivo dos familiares são fundamentais para que se sinta acolhida e segura para explorar o mundo ao seu redor. Constata-se que com a participação da família ativamente no processo educacional, colaborando com a escola e os profissionais de ensino, proporciona o fortalecimento da construção de um ambiente inclusivo que favorece o desenvolvimento integral desde a mais tenra idade.

Destaca-se que a inclusão escolar não é um processo que deve ser responsabilidade exclusiva das instituições de ensino. É relevante que a família compreenda a importância de sua participação e se envolva de maneira contínua e proativa. Isso inclui acompanhar o desempenho escolar, participar de reuniões e atividades escolares, e oferecer suporte emocional e prático para a criança.

2.1 Algumas considerações sobre a família brasileira nos dias atuais

Para compreender as relações entre a família e a escola, é imprescindível buscar na história subsídios que facilitem uma visão ampla e contextualizada da família na sociedade, suas modificações e características ao longo dos séculos. Alguns teóricos trazem conceitos sobre família, como por exemplo Lévi-Strauss (1982 p. 22) que afirma que a família "é um fenômeno universal, presente em todas as sociedades", sendo entendida como uma instituição humana duplamente universal, pois considera o fator cultural e o fator biológico. Roudinesco (2023) traz uma transformação importante na constituição das famílias, uma vez que esta sofreu transformações no decurso dos tempos. A família, no século XVI, era conceituada por ser "um conjunto, uma casa, um grupo, que incluía os outros parentes, pessoas próximas, amigos, empregados" e, que, após longa evolução, chegou ao que se conhece atualmente: a família conjugal ou nuclear. Berenstein (1996) afirma que a família é a unidade básica de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade. Para Ginott (1998) apud Berenstein (1996) "o papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a serem mais humanas, a amar, a formar a sua personalidade única, a desenvolver sua auto-imagem e relacionar-se com a sociedade mais ampla e imutável, da qual e para qual nascem".

Essas conceituações refletem a relevância que a família adquiriu neste século, como a primeira célula social da qual as pessoas fazem parte e que será responsável pela formação individual e social dos indivíduos. Pode-se considerar a família como um sistema bastante complexo, uma vez que cada uma é única, diferindo em tamanho, elementos que a compõem, valores, etc. É um sistema altamente interativo, pois o que ocorre com um de seus elementos repercute em todo ele, passa por vários estágios de desenvolvimento, ocasionando mudanças a cada movimento.

Acredita-se que, nos dias atuais, ao se lidar com as famílias, é preciso abandonar o velho modelo de família nuclear burguesa, que preconiza como verdade a família composta por pai, mãe e filhos, baseada numa relação de hierarquia e subordinação. É preciso ter em mente que cada família constitui um universo formado por um sistema de relações e, portanto, difícil de ser conceituada no mundo atual. Roudinesco (2003, p.32), no entanto, afirma que família é definida como "um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos

e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto".

O mais importante, ao se trabalhar com as famílias, é valorizá-las enquanto espaço de produção da identidade social básica de qualquer criança, tendo em vista a formação de sua cidadania. Também é necessário que se desenvolva a tolerância pela diversidade humana, isto é, que seja possível primeiramente perceber as diferenças étnico-culturais da sociedade em que os sujeitos estão inseridos, bem como o respeito à diversidade.

2.2 Família: base para a constituição da identidade e construção das aprendizagens das crianças

As famílias, como agregações sociais, ao longo da história, assumem ou renunciam às funções de proteção e socialização dos seus membros. Nessa perspectiva, segundo Minuchin (1982) "as funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como acomodação e transmissão da cultura". Ainda conforme Minuchin (1982), a família tem como função primordial a de proteção, tendo, sobretudo, potencialidades para dar apoio emocional para a resolução de problemas e conflitos, podendo formar uma barreira defensiva contra agressões externas. No processo de socialização, a família assume, igualmente, um papel fundamental, já que é a instituição que modela o sentido de identidade da criança.

> A família constitui o primeiro e o mais importante grupo social de toda pessoa, bem como seu quadro de referência, estabelecido através das relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento, tornando-a na matriz da identidade (Assis, 2000).

O ambiente naturalmente responsável pela garantia de aprendizagem, pertença e promoção da individualização do sujeito é a família, e ao garantir o processo de pertencimento, cria um espaço de autonomia e individualidade, base para construção da subjetividade.

2.3 Família: primeiro contexto inclusivo da criança

A família compõe o principal contexto de desenvolvimento do ser humano, sendo que cada membro deste meio social estão interligados um ao outro. O nascimento ou surgimento de alguma deficiência entre um destes membros, gera impactos sobre a estrutura familiar, uma vez que nem sempre existe uma preparação para o enfrentamento de tal situação. Kelman

(2010, p.38) destaca que "A família é o primeiro e provavelmente o principal grupo social em que convivemos, pois é nela que o indivíduo aprende a conquistar a individualidade e independência." Sendo assim, é correto afirmar que a família é o primeiro grupo social onde desenvolve-se a interação e a percepção de si mesmos e dos outros.

Analisando esses aspectos, pode-se afirmar que a família desempenha um papel essencial no desenvolvimento de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. Contudo, um ambiente familiar positivo e estimulante é relevante para o estabelecimento das primeiras relações da criança com o mundo, promovendo seu desenvolvimento integral.

> A experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitam modelos funcionais de si próprios, da criança e de outros (Bowlby, 1997, p. 113).

Sendo a escola, considerada, o segundo grupo social da criança, entendemos que família e escola estão interligadas no processo de desenvolvimento dos seres humanos, favorecendo no crescimento físico, intelectual, emocional e social. Esses dois ambientes favorecem a influência na vida de uma pessoa com desenvolvimento atípico. A família e escola dividem funções sociais, políticas e educacionais, visto que contribuem e influenciam na formação do cidadão (Rego, 2003).

Portanto é importante ressaltar a responsabilidade de ambas a construção no indivíduo o conhecimento cultural e organizado, alterando os modos de funcionamento psicológico, conforme os cenários de cada espaço. Nesse ponto, vê-se como benéfico parcerias em prol do desenvolvimento de seus estudantes, desde que, cada uma respeite as especificidades da outra.

A disposição familiar no processo de inclusão é necessária no contexto escolar. Desta forma destacamos Sassaki (1998) ao afirmar que o envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola ocorre quando existe entre a escola e a família, um sistema de comunicação. Pontuando a relevância e necessidade da participação dos pais nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar e compartilhar sucessos, reconhecendo-se parceiras da instituição de ensino.

A aproximação dos laços entre escola e família, portanto, torna o desenvolvimento de ações em parceria possível, construindo em conjunto uma relação de diálogo mútuo, para que juntas possam encarar situações que a sociedade atual impõe a todos. Se unidas pelo mesmo

motivo em prol do desenvolvimento integral do estudante em todos os aspectos (cognitivo, afetivo, social, psicomotor), do conhecimento das diferenças individuais, respeito às diversidades, considerando-o como um ser ativo com capacidade de se desenvolver plenamente, independente de ser no ambiente escolar ou no familiar, pois ambos estarão contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade menos excludente e discriminatória.

2.4 O processo de escolarização da criança com deficiência: um pouco de história e legislação

Para compreender a evolução e as conquistas da educação especial na atualidade, é imprescindível revisitar a história com vistas às atitudes sociais de cada época, movimentos e mudanças de paradigmas ao longo do tempo. Segundo Silva (2006, p. 22), “são escassas as informações sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência no Ocidente", havendo “um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social com as pessoas com deficiência”.

Nos séculos passados, no entanto, a deficiência tinha uma explicação relacionada às concepções bíblicas, filosóficas e científicas, ocasionando posturas sociais que marcaram o tratamento dado às pessoas com deficiência, tais como aponta Mazzola (1993/1996) apud Assis (2006): marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação. A marginalização caracteriza-se pela descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que ocasiona um total descompromisso na oferta de atendimento e serviços a essa população. O assistencialismo traz ainda a ideia da impossibilidade de mudança desse público, porém com um olhar marcado pela religiosidade e pela oferta filantrópica de proteção às pessoas com deficiência. A educação/reabilitação surge como alternativa para a transformação das pessoas com deficiência a partir de ações voltadas para a organização de serviços educacionais.

Ao longo da história, a educação especial passou por períodos marcados por posturas sociais de exclusão: período do extermínio, período da segregação/institucionalização, período de integração e aquele que se faz presente nos dias atuais, que é o período de inclusão. De acordo com Silva (2006, p.12), a ideia de inclusão “propõe que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos”, garantindo as mudanças necessárias para suprir as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Sassaki (1998, p. 9) apud Silva (2006) explicita o paradigma da inclusão:

> Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Há que se considerar, portanto, que a educação inclusiva se opõe veementemente à homogeneização das pessoas, uma vez que respeita e valoriza a diversidade humana. É preciso inverter o processo educativo enraizado na sociedade, que perpetua a premissa de que cabe ao aluno adaptar-se à escola, trazendo a necessidade de respeito ao ritmo e ao tempo de aprendizagem de cada sujeito, respeitando, conforme a autora afirma há diversidade de características, sejam elas relacionadas às capacidades, ao desempenho cognitivo, à raça, ao gênero, à classe social, à estrutura familiar, ao estilo de vida ou à sexualidade.

É importante compreender que educação inclusiva vai além da educação especial, uma vez que a educação especial tradicionalmente está relacionada ao ambiente escolar, cujo intuito é atender os alunos em suas necessidades, enquanto que a educação inclusiva é mais abrangente, pois busca promover um ambiente escolar acolhedor que valorize e respeite toda diversidade. Desta forma, a educação inclusiva é uma alternativa possível para a superação das diversas desigualdades sociais por meio de mudanças e estratégias transformadoras, considerando também recursos econômicos, formação docente e comprometimento dos sistemas educacionais e governamentais.

2.5 Educação especial na perspetiva da educação Inclusiva

A inclusão escolar no Brasil está profundamente ligada à história e aos princípios dos movimentos voltados para a defesa e garantia dos direitos humanos. Estes se constituem como pré-requisitos para que os indivíduos possam construir suas vidas em liberdade, igualdade e dignidade. A finalidade da definição destes direitos não é o de igualar as pessoas ou os grupos sociais, mas assegurar-lhes uma vida digna, de acordo com as especificidades que lhes são próprias (Brasil, 2008).

A educação inclusiva passa a existir como resultado da luta pelo direito das pessoas

com deficiência ou algum transtorno. Num primeiro momento, essa proposta educacional foi vista como uma inovação da educação especial; entretanto, progressivamente, ampliou-se em todo o contexto educativo, como uma tentativa de fazer com que a educação fosse de qualidade e que chegasse a todos e para todos.

Quando falamos em educação inclusiva, precisamos levar em conta seu histórico, não somente nos referindo às teorias e práticas elaboradas, mas aos documentos legais que validam essas práticas. A educação inclusiva tem origem em muitos movimentos, debates, estudos teóricos e práticas e alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre o assunto – tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) –, que serviram como uma das bases fundamentais para movimentos e acordos políticos relacionados à inclusão. A Declaração de Salamanca, documento originário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, é a que, de maneira mais decisiva e explícita, tem contribuído para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo.

Observando esses documentos, são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que:

> Apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação… (BRASIL, 2005, p. 34).

Uma escola inclusiva precisa ser vista e considerada como um espaço que proporciona a permanência e o ingresso do estudante no ambiente escolar e como um espaço de convivência para desenvolver a socialização. Sempre tendo em vista o aproveitamento acadêmico, ocorrendo a partir da atenção às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Destaca-se a complexidade das dificuldades de aprendizagem, demonstrando que estas podem ter diversas origens, não necessariamente ligadas a uma causa orgânica específica. Isso reforça a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva e personalizada, que leve em consideração as diferentes condições, disfunções, limitações ou deficiências dos alunos. A educação deve ser flexível, adaptável e capaz de responder às necessidades únicas de comunicação e sinalização de cada estudante, promovendo um ambiente que reconheça e

valorize todas as particularidades (Brasil, 2015).

Necessário se faz mencionar as altas habilidades/superdotação, indicando que a inclusão educacional não se limita apenas ao suporte para alunos com dificuldades, mas também ao atendimento de alunos com habilidades excepcionais. A presença de estudantes com características tão diversas exige que a escola esteja preparada para oferecer estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo que todos possam atingir seu pleno potencial. Isso ressalta a importância da formação contínua dos professores e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

2.6 O impacto da participação da família na educação escolar da criança com deficiência

A participação ativa da família na escola remete uma parceria de sucesso na vida dos educandos, e falando em estudante com deficiências sabemos que é mais delicada essa situação pois está ligada há várias questões como social, psicológica, emocional, física dentre outras. Entanto devemos compreender que a educação inclusiva seja reconhecida e utilizada para que haja uma consolidação no processo educativo.

Quando a escola recebe um aluno deficiente é importante que a família contribua diretamente para a inclusão da criança, e a escola seja inclusiva assim como menciona Correia (2013, p. 36), “o princípio fundamental do ensino comum nesse parâmetro de ação de inclusão é de que as escolas assumam a acolhida de todas as crianças sem ter em conta suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras.”

Portanto, é a instituição escolar como menciona Santana (2023) que deve se organizar, planejar e construir um projeto de inclusão envolvendo a comunidade lhe atribuindo a função de promover o vasto desenvolvimento das capacidades individuais e de transformação social. E desta forma essa participação ativa resulta, como relata Hollerweger (2014, p. 10) “em demonstração de amizade, passando confiança e coragem para criança; pais cooperantes no processo de ensino-aprendizagem; tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança.”

O engajamento com a família e o estímulo é decisivo no processo de inclusão dos estudantes com necessidade especiais, sendo necessário e importantíssimo para a construção do sujeito como componentes ativos dentro da sociedade e para essa efetivação é necessário múltiplos esforços, erradicando preconceitos e rompendo barreiras para que haja aceitação e acima de tudo respeito e inclusão.

A parceria entre família e escola tem extrema relevância para a vida dos educandos, muitas pesquisas reconhecem o melhoramento pela colaboração participativa e ativa dos responsáveis dentro da unidade escolar. Partindo desse viés muitos movimentos ocorreram com o passar do tempo no livro "Parceria família e escola:benefícios e desafios e proposta de ação" com parceria do MEC (Ministério da Educação) faz um breve relato desses movimentos, em destaque a "Associação Brasileira de Educação (ABE)".

Esse movimento ocorreu no Rio de Janeiro em 1924 com a participação de vários intelectuais interessados em debater a reforma do ensino no Brasil, foi nessa associação que foi criado o Círculo de Pais e Professores em escolas públicas e particulares, que visava à colaboração entre familiares e educadores para atuarem em conjunto no processo educativo (Campos,2011).

No entanto com essas propostas suas implementações foram ocorrendo gradativamente ao observar que as famílias dos alunos se apresentavam como facilitadoras desse novo processo educativo, e isso era visto como algo positivo e adequado. Subsequente foi criando novos ideais para o papel da família na escola

> Em 2001, no intuito de chamar a atenção e mobilizar a sociedade em prol desta parceria, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o dia 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola, tendo como lema "Um dia para você dividir responsabilidades e somar esforços", endossando o interesse do Estado em garantir a efetivação dessa parceria. (Jungles, 2007, p.9).

Embora a legislação estimule e implemente essas relações e parcerias entre família e escola, sabemos que parte de cada instituição aborda de maneira que seja satisfatória para que realmente o envolvimento entre ambas contribua para a construção de um ambiente educacional que valorize o contexto e valores de cada instituição. E o autor menciona vários pilares difusores para tais ocorrências como: interações colaborativas que ocorrem direta ou indiretamente para promover o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual de crianças e jovens, relação de mão dupla entre outros. Acredita-se que estas ações são imprescindíveis pois permite o desenvolvimento de estratégias conjuntas para resolver dificuldades, superar obstáculos e promover o sucesso do estudante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos a revisão de literatura no desenvolvimento da pesquisa para o enriquecimento do aporte teórico com leituras e análises

de obras literárias, artigos e documentos que nos proporcionou um melhor entendimento e esclarecimentos sobre nossas questões acerca do problema apresentado. Posteriormente, os resultados foram analisados com o objetivo de organizar os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (GIL, 2008 p. 156). Portanto a metodologia foi um processo de definições, buscas e posterior análise da temática abordada.

A inclusão escolar de crianças com deficiência é um direito garantido por lei, conforme encontramos no artigo art. 208, inciso III, da Constituição Federal (1988), e também no artigo 208 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) que afirmam que, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/1990) também é uma legislação que traz em sua essência a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, garantindo o acesso à educação de qualidade e inclusiva. O ECA corrobora sobre a importância da oferta de condições adequadas para que os estudantes com deficiência recebam o apoio indispensável para a frequência, permanência e inclusão na escola desde os primeiros anos de vida escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015), legislação mais recente, traz com detalhamento os direitos das pessoas com deficiência, tais como a acessibilidade, adaptação razoável e o direito à educação no artigo 28 que afirma que "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação."

A partir da revisitação às diversas literaturas e legislação sobre a educação inclusiva, em especial sobre a importância do protagonismo da família na inclusão de seus filhos, pôde-se refletir sobre o papel de cada envolvido nesse processo, tendo em vista a evolução significativa das relações entre escola, famílias e crianças com deficiência ao longo da história. Também se observou que, a partir da mudança na legislação educacional, foi possível ampliar a participação e integração das famílias na vida escolar/acadêmica de seus filhos. E, sendo o primeiro contexto inclusivo da criança, a família é o agente legítimo para favorecer o desenvolvimento pleno dos mais variados aspectos singulares do sujeito em formação através do estabelecimento de relações de proximidade, diálogo e escuta com os professores e com a comunidade escolar. O envolvimento, apoio e participação ativa da família no contexto da educação inclusiva são fundamentais para a superação de desafios, proposição de um ambiente favorável às

aprendizagens, promoção de igualdade de oportunidades para todos e construção de espaços verdadeiramente inclusivos, onde toda a diversidade de estudantes tenha a possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

Tanto a escola como a família precisam fortalecer os vínculos e estabelecer o compromisso de que a inclusão deve ser integral e permanente, mas para tanto é preciso ressaltar que haja abertura e confiança por parte da escola, assim como é preciso ter envolvimento e responsabilidade por parte das famílias. Para que a educação seja de fato inclusiva, a parceria entre escola, família e comunidade deve ser indissolúvel, estabelecendo um elo comprometido, empático e democrático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe como base o protagonismo da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, ressaltando a relevância da a relação de parceria entre família e escola acreditando que ambos constituem os mais importantes ambientes de desenvolvimento humano, por este motivo é relevante que políticas de aproximação entre esses contextos sejam implementadas de modo que as especificidades e similaridades sejam reconhecidas e valorizadas.

Observamos no decorrer da história as transformações tanto no conceito como no entendimento da composição das famílias, estas conceitualizações transformadas demonstram a importância das famílias, considerando-as como um sistema complexo com variáveis distintas porém relacionadas, onde as alterações em suas variáveis impactam em todo o conjunto, isto é, na família de forma geral.

Com esta nova interpretação do conceito de família, abandona-se a visão tradicional de família como única referência, e adota-se a que está caracterizada por um grupo de pessoas estruturado, com ligações afetivas e de cuidados entre os indivíduos que aparecem neste contexto. Devemos também alterar a nossa abordagem, valorizando e incentivando que a família ocupe o seu espaço de ser referência na produção da identidade social básica de seus membros.

Esse artigo nos leva a refletir que é de suma importância o apoio às famílias, que na maioria dos casos, não estão preparadas para a chegada de um indivíduo com deficiência e esta nova realidade, em uma estrutura familiar impacta de várias formas, principalmente no processo de aprendizagem, tendo em vista que a família é o primeiro contato desse indivíduo com o meio social. Esse indivíduo gera, de certa forma, uma sobrecarga nos demais membros haja vista que dependendo da deficiência mais apoio e atenção esse indivíduo irá necessitar fazendo com que seja disponibilizado mais esforço para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem.

As famílias devem ser o modelo de referência para a criação da identidade da criança, pois este é o primeiro e principal grupo social onde está inserida, e neste sentido o espaço e as condições desta família implicam na identidade e no desenvolvimento desta criança como ser humano. Assim, ambientes positivos e estimulantes produzem impactos positivos no desenvolvimento das relações da criança com o mundo. Da mesma forma a escola, pois após a família, possivelmente, é o segundo grupo social em que esta criança está inserida, sendo assim ambas dividem funções e responsabilidades, na construção do conhecimento e na formação de cidadãos que respeitem a diversidade, especificidades e singularidades de cada indivíduo, bem como sua cultura e crenças.

Assim a integração entre família e escola facilita o processo de desenvolvimento deste indivíduo, não só dele mas também auxilia a família e escola a encarar as dificuldades que as particularidades deste indivíduo impõem aos processos de ensino e de aprendizagem, tornando o desenvolvimento deste indivíduo facilitado em todos os aspectos, criando condições de promover uma educação de qualidade tanto no convívio social quanto escolar, preparando este sujeito para viver em uma comunidade menos excludente e discriminatória.

Ressalta-se, que a ênfase, que atualmente acometem as instituições de ensino, quando afirmam sobre a necessidade do estabelecimento de vínculos entre família e escola, não significa dizer que essa relação já acontece com deveria, ainda são encontradas diversas situações que interferem diretamente na implementação e manutenção deste vínculo. Entretanto, considera-se a necessidade de implementar essa discussão, acreditando que essa visibilidade contribuirá de forma significativa na vida da família, da escola e sobretudo para a pessoa com deficiência, que precisa ser respeitada em suas especificidades e necessidades.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Educação inclusiva: v. 4: a família** / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

ASSIS, Orly. Moralidade Infantil. Revista do professor. Porto Alegre, 16 (63): 10-14, julho/setembro, 2000.

BERENSTEIN, Isidoro. Família e doença mental. São Paulo: Editora Escuta, 1988.

BERENSTEIN. Psicoanalisar uma família. Buenos Aires, 1996.

CAMPOS, Alexandra R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes,** São João del-Rei, v. 19, n. 2 , p. 1-17 , 2011.

CORREIA. **Inclusão e necessidades educativas especiais:** um guia para educadores e professores 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana**.** In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Identidades culturais:** uma discussão em andamento ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa socia**l. 6. ed. - São

Paulo: Atlas, 2008.

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.

HOLLERWEGER, Silvana e CATARINA, Mirtes Bampi S. **A importância da família na aprendizagem da criança especial.** Revista de Educação do Ideau. Vol. 9 – Nº 19 - Janeiro - Junho 2014

JUNGLES, Lisiane. **Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação**; ilustrado por Bruno Henrique Junges. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p. : il. ; PDF ; 6092 KB.

LÉVI STRAUS, C. **As estruturas elementares de parentesco.** Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LOBATO, Vivian e SANTOS, Graciele - **Subsídios teóricos e reflexivos sobre a relação família-escola no contexto educacional brasileiro.** Disponível em <https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/12854/1/Artigo_SubsidiosTeoricosReflexivos.pdf > Acesso em 10 mai. 2024.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. SP: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. T**rabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. SP: EPU, 1993.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Tradução: Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latioamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p.107-127.

ROUDINESCO, Elisabeth. A família em desordem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2003.

SANTANA, Everaldo S e COUTINHO, Diógenes José G. **A inclusão escolar e a importância da família na escola.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9.n.08. ago. 2023. ISSN - 2675 – 3375

SILVA,S. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SilVA,S. & OUTRO(SOrgs). Educação Especial: múltiplas leituras e diferente significados. Campinas/SP: Mercado das Letras,2001.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA AVALIAR OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS[1]

EVALUATION OF LEARNING AND TEACHER TRAINING: CHALLENGES IN ASSESSING STUDENTS WITH DISABILITIES

Patrícia da Silva Souza[2]

Rita de Fátima da Silva[3]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a importância da avaliação para aprendizagem de educandos com deficiência e buscou identificar, ainda, formas e instrumentos para as avaliações tendo como princípio norteador o Desenho Universal de Aprendizagem. A metodologia adotada para este estudo foi de pesquisa bibliográfica, com revisão sistemática da literatura. Os "sujeitos" de nossa pesquisa foram artigos, trabalho de conclusão de curso e dissertação, resgatados por meio das bases de dados Google Acadêmico, CTDCAPES e Scielo. Foram utilizados os *strings* de busca: Avaliação para as aprendizagens e alunos com deficiência; "Pessoa com deficiência e Educação Inclusiva; Avaliação da aprendizagem and Pessoa com deficiência, cujo fenômeno estudado fosse a avaliação voltada para o público da Educação Especial. Ainda, foi analisada a legislação que orienta sobre os processos de avaliação voltados para estudantes com deficiência. As proposições de avaliações foram analisadas tendo como aporte teórico principal as proposições do Desenho Universal de Aprendizagem. Conclui-se que promover a inclusão no processo avaliativo exige um esforço conjunto de todos os atores educacionais, desde o cumprimento efetivo dos dispositivos legais até a transformação das práticas pedagógicas e avaliativas. A avaliação inclusiva não deve ser vista apenas como um requisito legal, mas como uma ferramenta para potencializar o aprendizado e a dignidade de cada aluno, independentemente de suas características e condições.

[1]Trabalho Final de Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, sob a Orientação da Profª. Dra.: Rita de Fátima da Silva.

[2]Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialista em Coordenação e Supervisão Pedagógica (ESTÁCIO). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (UFBA). E-mail: patyshalom@hotmail.com.
Discente no Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Especial, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana.

[3]Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC, rita.fatima@ufms.br.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem: Educação Especial: Desenho Universal.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the importance of assessment for the learning of students with disabilities and also sought to identify forms and instruments for assessments, having as a guiding principle the Universal Design of Learning. The methodology adopted for this study was bibliographic research, with a systematic review of the literature. The "subjects" of our research were articles, course completion papers and dissertations, retrieved through the Google Scholar, CTDCAPES and Scielo databases. The search strings used were: Assessment for learning and students with disabilities; "Persons with disabilities and Inclusive Education; Assessment of learning and Persons with disabilities, whose phenomenon studied was the assessment aimed at the Special Education public. Furthermore, the legislation that guides the assessment processes aimed at students with disabilities was analyzed. The assessment proposals were analyzed having as their main theoretical contribution the propositions of Universal Design for Learning. It is concluded that promoting inclusion in the assessment process requires a joint effort of all educational actors, from the effective compliance with legal provisions to the transformation of pedagogical and assessment practices. Inclusive assessment should not be seen only as a legal requirement, but as a tool to enhance the learning and dignity of each student, regardless of their characteristics and conditions.

Keywords: Assessment of learning: Special Education: Universal Design.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma área fundamental no contexto educacional, pois proporciona insights sobre o desenvolvimento dos alunos e orienta o processo de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar percebe-se que embora a avaliação seja um tema bastante discutido anda existe muita resistência dos docentes em aplicar as suas práticas cotidianas avaliações inclusivas e que não estejam voltadas somente para avaliar o aluno, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os estudiosos Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Benigna Villas Boas, a avaliação deve ser compreendida como uma prática contínua e formativa, voltada para o crescimento e aprimoramento do aluno. De acordo com Hoffmann (2009, p.15), "[...]as pesquisas realizadas com docentes mostram que eles entendem avaliar e educar como processos diferentes". Assim, ao analisar tal equívoco, compreende-se que a concepção de avaliar adotada nesse contexto é fragmentada e não está vinculada ao ato de educar, pois educar e avaliar são processos indissociáveis Todavia, é preciso questionar a qual concepção de avaliação está associado o entendimento de separação entre educar e avaliar, pois ao entender a avaliação como acompanhamento, processo e que deve ocorrer cotidianamente no espaço escolar é um equívoco separar um dado período para educar e outro para

avaliar.

Dessa forma, os docentes precisam definir quais são as intenções do ensino, quais objetivos devem ser alcançados, o que os educandos aprenderão e definir conteúdos e métodos que serão utilizados. Então, concebe-se que aprender avaliar não é algo fácil e requer diligências individuais e coletivas de todos os sujeitos envolvidos no processo, já que envolve diálogo, compreensão, empatia, mediação e colaboração.

É inegável que a avaliação é um tema bastante discutido não só na educação básica, mas também no ensino superior. No entanto, é interessante salientar que embora o tema seja sempre estudado e discutido muitos docentes ainda possuem dificuldades quando a questão é avaliar, a finalidade da avaliação e por que avaliar?

Segundo Hoffmann (2009, p.15), "[...]a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação". Logo é imprescindível que as práticas avaliativas realizadas pelos docentes estejam sempre acompanhadas de análise, investigação e pesquisa constantes e podem ser desenvolvidas de forma colaborativa e compartilhada.

Alguns aspectos devem ser levados em consideração quando analisamos por qual motivo apesar da disponibilidade de tantos estudos sobre avaliação da aprendizagem algumas escolas brasileiras ainda entendem o ato de avaliar como aplicar prova e atribuição de notas. Por isso, é imprescindível que os professores mesmo em formação aprendam sobre avaliação da aprendizagem, pois sabe-se que avaliação é um tema complexo e precisa ser estudado e pesquisado sempre.

De acordo com Villas Boas (1998, p.21), "as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social", desta forma a avaliação da aprendizagem não pode ser realizada fora do contexto social e da prática pedagógica em que os atores do processo estão envolvidos e pode-se afirmar também que a maneira de avaliar está diretamente ligada a concepção de educação e da função social adotadas pela escola.

Na visão de Hoffmann,

> A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2009, p.17)

Depreende-se, que a avaliação é um processo contínuo o qual exige esforço, reflexão e

contribui para a escola e os docentes desenvolverem atividades avaliativas que visam estimular a aprendizagem dos educandos. Desta forma, é necessário refletir e agir para que discurso e prática estejam alinhados, uma vez que não faz sentido saber o que deve ser feito na teoria e não colocar em prática. Assim, os atores escolares precisam analisar o que necessita ser melhorado e trabalhar em conjunto na busca por resultados satisfatórios no que se refere a aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos professores.

Desse modo, é indispensável mudanças efetivas, para desconstruir os equívocos relacionados a avaliar, finalidade de avaliar e instrumentos de avaliação. Assim, ao obter clareza e compreender que a avaliação não pode ser feita isoladamente, fora da prática social e pedagógica de todos os envolvidos no processo amplia-se as possibilidades de aprendizagem e construção de saberes, logo precisa-se refletir sobre a práxis e o que significa avaliar.

Nesse sentido, Vasconcellos, pontua

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 43)

Desta forma, entende-se o ato de avaliar como um caminho em que a análise e ação são indispensáveis para o avanço e o desenvolvimento de todos. Observa-se ainda a importância do trabalho coletivo entre os coordenadores pedagógicos, docentes, estudantes e familiares, pois ao trabalhar em grupo em busca de qualidade e melhoria todos constroem novos caminhos para aprendizagem.

Segundo Vilas Boas (2001, p.3), “a avaliação pode cumprir duas funções principais: classificar os discentes ou promover a aprendizagem deles”. De acordo com a autora, a seleção dos discentes é um dos fatores que contribuem para o insucesso dos alunos, professores e da escola, essa prática está tão enraizada na cultura escolar que é preciso um esforço muito enorme para libertar-se dela. Desse modo, é essencial o compromisso de todos os trabalhadores da escola com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é indispensável perceber que a avaliação não é um instrumento usado para medir resultados não alcançados ou uma forma de punição para os discentes os quais serão penalizados porque não conseguiram determinada nota, já que de acordo com essa concepção a culpa é do aluno que não aprendeu, mas todos possuem a capacidade de aprender, ainda que em ritmo diferenciado.

O objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre os processos e metodologias adotados por professor/as junto ao público escolar da Educação Especial e teve como objetivos específicos: Identificar os dispositivos legais que orientam os processos avaliativos no interior da escola,

mapeando as concepções de avaliação e aluno/a com deficiência; identificar as concepções de avaliação da aprendizagem e de aluno/a com deficiência adotadas pelos docentes voltadas ao público escolar da Educação Especial, presente nas teses e dissertações defendidas na Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal Da Bahia e Universidade Federal do Espirito Santo; levantar por meio das teses, dissertações e artigos selecionadas para o estudo, os desafios enfrentados por professores/as no tocante a avaliação de educandos público alvo da Educação Especial; refletir sobre tipos e estratégias de avaliação voltadas ao público da Educação Especial, apresentadas nas teses, artigos e dissertações selecionadas para estes estudos; conhecer as proposições do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) para a avaliação de educandos/as público da Educação Especial; Traçar um paralelo reflexivo entre os dispositivos legais que orientam os processos avaliativos no interior da escola, no tocante as concepções de avaliação e aluno/a com deficiência e as concepções de avaliação da aprendizagem e de aluno/a com deficiência adotadas pelos docentes voltadas ao público escolar da Educação Especial.

Assim, por meio do problema de pesquisa pretendo responder as seguintes perguntas: de que forma a legislação vigente pode contribuir para uma avaliação inclusiva dos estudantes com deficiência? É possível alinhar o que está descrito na legislação nos momentos de avaliar na sala de aula? Como capacitar os professores por meio da educação continuada para aprenderem a lidar e avaliar os estudantes com deficiência?

Importante enfatizar que este estudo se constitui a partir da minha experiência como professora da rede pública de ensino municipal no estado da Bahia e das conversas com os demais professores sobre a dificuldade para avaliar os alunos com deficiências. Não há incentivo ou formação prévia dos docentes por meio da Secretaria de Educação do município. Assim, este trabalho justifica-se, pois a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência é uma questão de extrema importância tanto do ponto de vista científico quanto do ponto de vista social. Esta justificativa delineia os principais motivos pelos quais um estudo nessa área é essencial e como pode contribuir para o avanço do conhecimento e para a promoção da inclusão social.

Enquanto a avaliação tradicional frequentemente se baseia em métricas padronizadas que podem não capturar adequadamente o potencial e as necessidades individuais desses alunos, há uma necessidade premente de desenvolver abordagens mais sensíveis e inclusivas que considerem uma variedade de habilidades, estilos de aprendizagem e contextos educacionais. Portanto, investigações científicas nessa área são fundamentais para desenvolver instrumentos de avaliação validados, metodologias eficazes e práticas pedagógicas que possam otimizar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência. Além disso, a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência tem implicações sociais profundas. A educação inclusiva é um direito humano

fundamental, e a avaliação desempenha um papel crucial na promoção dessa inclusão.

Quando abordadas de maneira integrada e coesa, essas dimensões têm o potencial de promover uma transformação na realidade escolar, rompendo com práticas que excluem e consolidando novas abordagens avaliativas inclusiva.

2 DESENVOLVIMENTO (contendo o referencial teórico, metodologia, resultados e discussões)

2.1 Metodologia

Essa abordagem metodológica implica na revisão sistemática da literatura - RSL existente sobre o assunto em questão, como por exemplo, livros, periódicos, ensaios, e outros recursos, selecionados com base na sua relevância para o estudo em questão. Estes primeiros aportes teóricos terão o papel de fundamentar nossa observação e compreensão a cerca do fenômeno estudado. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), a pesquisa bibliográfica visa "expor o pesquisador a todo o conteúdo previamente escrito, falado ou filmado sobre um determinado tópico [...]" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 73). Vale destacar que não buscamos toda a bibliografia existente sobre o tema da avaliação e utilizamos como critério para esta seleção o reconhecimento e validação no meio para este levantamento de literatura, tivemos como questões de investigação:

Quadro 1- Questões da Pesquisa Bibliográfica

N	Questões da pesquisa bibliográfica para RSL
1	De que forma a legislação vigente pode contribuir para uma avaliação inclusiva dos estudantes com deficiência?
2	É possível alinhar o que está descrito na legislação nos momentos de avaliar na sala de aula?
3	Como capacitar os professores por meio da educação continuada para aprenderem a lidar e avaliar os estudantes com deficiência?

Fonte: Autora (2024).

A legislação educacional vigente no Brasil busca assegurar uma educação inclusiva para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Constituição Federal (CF) garantem a todos o direito à educação, incluindo aqueles com deficiência, assegurando que a avaliação respeite as necessidades específicas de cada aluno. A LDB determina que o ensino deve ser adaptado para atender as diferenças individuais e promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a avaliação deve ser

contínua e cumulativa além de priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo Ministério da Educação (MEC), promove a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares e incentiva a adaptação de avaliações, considerando o ritmo e as capacidades de cada estudante, dessa forma elimina-se barreiras e permite-se a participação plena dos estudantes no desenvolvimento das atividades realizadas no ambiente escolar com equidade.

Pode-se citar também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 a qual determina que instituições educacionais devem assegurar condições de acessibilidade e metodologias de avaliação compatíveis com as necessidades dos estudantes com deficiência. Ela reforça a importância de adaptação de instrumentos e critérios de avaliação para que sejam inclusivos, promovendo o desenvolvimento das habilidades individuais dos alunos.

As legislações permitem e incentivam que as escolas adaptem os formatos de avaliação para que sejam acessíveis aos alunos com deficiência. Isso pode incluir avaliações orais, utilização de tecnologias assistivas, provas em braille ou em formato ampliado, bem como atividades práticas e alternativas às provas tradicionais para que haja equidade no processo avaliativo de forma prática. Por isso, é necessário a formação continuada para os educadores, com foco em práticas inclusivas e a implementação de sala de recursos funcionais com a presença de professores capacitados para trabalhar em conjunto com os professores dos componentes do ensino regular. A preparação dos professores é fundamental para que eles sejam capazes de avaliar de maneira justa e inclusiva, levando em consideração as especificidades de cada aluno.

De acordo com as legislações é indispensável a atuação de profissionais de apoio, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, e pedagogos especializados, para auxiliar na avaliação dos estudantes com deficiência. Esse apoio ajuda a realizar avaliações mais precisas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Essas medidas estabelecidas pela legislação educacional criam um ambiente mais inclusivo, assegurando que a avaliação dos estudantes com deficiência leve em consideração suas habilidades e necessidades, e, assim, promovendo uma educação mais equitativa e justa para todos.

Quadro 2- Bases de Dados e String de Busca

N	Base de Dados	String Utilizada
1	Google Acadêmico	*“Avaliação para as aprendizagens e alunos com deficiência”*
2	CTDCAPES	*"Pessoa com deficiência e Educação Inclusiva*
4	Scielo	*“Avaliação da aprendizagem and Pessoa com deficiência"*

Fonte: Autora (2024)

2.2 Pesquisa Documental com Análise de Documentação Oficial que Trata da Política de Inclusão de Estudantes Público da Educação Especial e do Processo de Avaliação

FEDERAL/ESTADUAL/MUNICIPAL	Título DA LEGISLAÇÃO	Base Eletrônica	Tipo DE LEGISLAÇÃO	Link Ativo
Federal	Constituição Federal de 1988	Senado Federal		
Federal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Site do planalto		
Federal	Lei nº 13.146/2015	Site do planalto		

2.3 Análise e Discussão de Dados da Legislação

A política de inclusão de estudantes público da educação especial e o processo de avaliação são temas fundamentais no debate educacional contemporâneo. No Brasil, uma série de documentos oficiais estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. A análise desses documentos revela a evolução da política de inclusão e os desafios relacionados à implementação prática, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem desses alunos.

Inicialmente, é relevante reconhecer o progresso legal na área da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foram pioneiras ao garantir o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. A LDB, em particular, estabeleceu as bases para o atendimento educacional especializado (AEE), determinando que o ensino regular deveria ser complementado por serviços de apoio, como as salas de recursos multifuncionais. Esses documentos, aliados a políticas subsequentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), formaram a espinha dorsal da inclusão educacional no Brasil.

No entanto, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes público da educação especial. A avaliação tradicional, padronizada e baseada em critérios uniformes, muitas vezes não é adequada para alunos com necessidades especiais, pois não leva em consideração as suas particularidades de desenvolvimento e aprendizagem. As legislações, como a LDB e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem que a avaliação desses alunos deve ser adaptada, considerando seus ritmos individuais e suas formas de expressão. A avaliação inclusiva, portanto, precisa ser flexível e

formativa, priorizando o progresso e o desenvolvimento individual, ao invés de comparar o aluno com padrões genéricos.

Um exemplo de avanço nesse sentido é o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu a Meta 4, direcionada à universalização da educação para alunos com deficiência, garantindo a sua permanência e o desenvolvimento em escolas regulares. No entanto, a implementação dessa meta esbarra na formação inadequada de professores e na falta de recursos pedagógicos adaptados, o que reflete diretamente na qualidade da avaliação aplicada a esses estudantes.

Outro documento importante é o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial e reafirma a obrigatoriedade da oferta do AEE. Embora esse decreto tenha avançado na consolidação do direito à educação inclusiva, ele não foi suficiente para resolver os desafios do processo avaliativo. Muitas vezes, as escolas e os professores não dispõem de metodologias adequadas para avaliar os alunos da educação especial de forma justa e eficaz, o que contribui para a exclusão ou para a avaliação insuficiente do potencial desses estudantes.

O debate sobre a avaliação é essencial para garantir uma inclusão educacional plena. O Parecer CNE/CP nº 11/2020, por exemplo, trouxe à tona as dificuldades que surgiram durante a pandemia de COVID-19, enfatizando a necessidade de novas formas de avaliação, principalmente no ensino remoto, onde as adaptações tecnológicas e pedagógicas foram fundamentais para assegurar o direito à educação dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a análise documental mostra que, apesar dos avanços legislativos, o processo de inclusão e de avaliação dos alunos públicos da educação especial ainda enfrenta muitos obstáculos. Há uma lacuna entre as diretrizes oficiais e sua aplicação prática, especialmente no que se refere ao preparo dos professores e à adaptação curricular necessária para realizar uma avaliação justa e equitativa. A efetiva implementação dessas políticas requer maior investimento na formação docente e na infraestrutura das escolas, além da criação de ferramentas pedagógicas que promovam avaliações mais flexíveis e inclusivas.

Em síntese, a pesquisa documental sobre a política de inclusão e o processo de avaliação para estudantes da educação especial revela que, embora existam marcos legais importantes no Brasil, sua aplicação ainda precisa ser melhorada. A superação dos desafios na avaliação desses alunos é essencial para que o país alcance uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.4 Análise e Discussão de Dados da Revisão Sistemática de Literatura

A inclusão de alunos com deficiências nas turmas regulares é uma conquista importante, todavia impõe desafios significativos aos educadores e pesquisadores e a família. Entre eles, a avaliação da aprendizagem emerge como um dos tópicos mais complexos e, ao mesmo tempo, primordial. Para entender melhor como as práticas de avaliação podem ser adaptadas para atender a esse público, a revisão sistemática de literatura torna-se uma ferramenta indispensável. Por meio da revisão é possível reunir e analisar estudos de suma importância sobre o tema, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e eficazes.

Inicialmente, percebe-se que a revisão sistemática é fundamental para analisar dados existentes de forma abrangente, facilitando a identificação de padrões e lacunas no conhecimento atual sobre avaliação e deficiência. Ao reunir resultados de diversas pesquisas, ela oferece uma visão panorâmica sobre metodologias que foram eficazes e limitações encontradas em determinados contextos. Para alunos com deficiências, a avaliação de aprendizagem precisa ir além dos métodos tradicionais; portanto, compreender como outras abordagens têm sido aplicadas e quais resultados têm gerado é um passo importante para a melhoria contínua. De acordo com Hoffman,

> Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo, ou de um professor. Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagem e formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em sua diversidade. Além disso, a revisão sistemática possibilita a análise crítica das concepções de avaliação, a prova como o instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes e os critérios de avaliação, que muitas vezes são desenvolvidos sem considerar as necessidades específicas de estudantes com deficiências. Ao comparar diferentes modelos e métodos de avaliação, pode-se observar como as adaptações realizadas influenciam o desempenho e o desenvolvimento desses alunos. Uma avaliação justa e inclusiva não deve apenas medir o conhecimento, mas também considerar o processo de aprendizagem e o esforço individual, valorizando os progressos de forma equitativa. (HOFFMAN 2009,p.34).

Segundo a autora, a medida em que as decisões pedagógicas são pautadas em comparações entre estudantes ao invés de levarem em consideração suas condições individuais e particulares, a inclusão perde sua essência e se transforma, paradoxalmente, em exclusão. Isso ocorre porque uma educação inclusiva e equitativa exige que as avaliações sejam adaptadas às singularidades de cada aluno, promovendo condições de aprendizagem e oportunidades de inserção social. Hoffman destaca

a importância de uma abordagem educacional que se afaste da padronização rígida da avaliação, a qual muitas vezes exige que os estudantes atinjam critérios uniformes de um currículo fixo ou se igualem a um padrão específico. Em vez disso, ela defende uma visão de igualdade que respeite a diversidade e permita que cada aluno, independentemente de suas nível de aprendizagem, tenha acesso a oportunidades de aprendizagem que respeitem seu ritmo, capacidade e contexto de vida.

A revisão sistemática também desempenha um papel essencial na formação de professores e profissionais da educação. O conhecimento detalhado e atualizado sobre práticas de avaliação com alunos com deficiências ajuda a embasar a capacitação de educadores, oferecendo a eles um referencial teórico robusto e estratégias baseadas em evidências. Professores informados sobre as melhores práticas são mais capazes de aplicar métodos de avaliação adaptados, contribuindo para um ambiente inclusivo onde todos os alunos tenham suas habilidades reconhecidas.

Por fim, esse tipo de revisão contribui para o avanço das políticas educacionais. Quando existe uma base de estudos consolidada, com evidências sobre quais práticas são eficazes, torna-se possível influenciar e desenvolver políticas públicas que incentivem a avaliação inclusiva. Essa prática amplia as oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiências, garantindo que suas necessidades sejam respeitadas e atendidas, conforme os princípios de uma educação de qualidade para todos.

Portanto, a revisão sistemática de literatura sobre avaliação da aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiências é essencial para o avanço educacional inclusivo. Ela oferece uma análise crítica e abrangente dos métodos existentes, orienta a capacitação de professores e embasa políticas educacionais que promovem a equidade. A educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva, e a revisão sistemática é um passo indispensável para transformar práticas de avaliação e tornar a escola um espaço verdadeiramente acolhedor para todos.

2.4.1 Estudos Analisados**:**

Quadro 4 – Estudos Analisados

Autor	**Título**	**Base Eletrônica**	**Tipo**
CARVALHO, Francisca Samara Teixeira; MENDONÇA, Andréia Vieira de VIANA, Tania Vicente, 2015	A formação do professor para a educação inclusiva e os desafios da avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência	Google Acadêmico	Artigo
SILVEIRA, Letícia Farias da,2022	Mapeando Teses e Dissertações que tratam sobre Avaliação com as crianças com Necessidades	Google Acadêmico	TCC

	Educacionais		
MATIAZZI Shellen de Lima, VIEIRA Alexandro Braga, 2022	Avaliação e Educação Especial: uma Análise das Produções Acadêmicas	Catálogo de Teses e Dissertação CAPES	Dissertação
BARBOSA, Rita de Cássia de Sousa,2023	Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão	Google Acadêmico	TCC
Schneider Caroline de Oliveira, Ziesmann, Cleusa Inês, Lepke Sonize, 2021	Diálogos entre Formação de Professores, Avaliação e Educação Inclusiva	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Autora (2024)

Conforme Freitas (2012), o ato de educar e as instituições escolares não são neutras e as práticas pedagógicas têm o viés ligado a concepção de mundo dos agentes escolares e é um ato político, pois a partir do momento que os educadores optam por uma avaliação que exclui ele está contribuindo para a formação de um modelo de sociedade, qual seja onde a meritocracia faz o indivíduo avançar. Logo, a maneira que o docente atua na sala de aula, avalia os alunos e conduz suas ações estão ligadas às experiências adquiridas ao longo dos anos, a subjetividade e visão de cada um deles.

Luckesi (1999,) aponta que a educação ainda utiliza um modelo de avaliação tradicional e autoritário, que tem como foco classificar os alunos, separando os “bons” dos “ruins” e assim reproduzindo e mantendo um modelo social segregador o qual apoia-se na meritocracia.

Conforme Freitas e Fernandes (2007), avaliar não é medir, mesmo que o medir esteja presente no processo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar a atuação futura.

Conforme Hoffman (1993), a forma como os professores irão avaliar está diretamente ligada a concepção que eles têm de avaliação e são trazidas desde a época em que esses eram estudantes até tornarem-se docentes. Pode-se afirmar que todas as pessoas que frequentaram ou frequentam a escola já passaram pela temida semana de avaliação, logo entende-se que a concepção de avaliar adotada nesse contexto é fragmentada e não está vinculada ao ato de educar, entretanto, compreende-se que educar e avaliar são processos indissociáveis. Todavia, é preciso questionar a qual concepção de avaliação está associado o entendimento de separação entre educar e avaliar, pois ao entender a avaliação como acompanhamento, processo e que deve ocorrer cotidianamente no espaço escolar é um equívoco separar um dado período para avaliar.

Segundo a autora supracitada, os docentes não compreendem educar e avaliar como momentos relacionados e sim distintos. Assim dissemina-se a ideia de separar um momento para avaliação e outro para educação. Além disso, alguns sistemas de ensino ainda compreendem, prova, recuperação como avaliação e não como instrumentos avaliativos.

2.4.2 Análise dos Estudos Incluídos

Ao fazer o recorte dos estudos observou-se a necessidade de transformar práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais em prol de uma Educação Inclusiva, que valorize a diversidade e a individualidade dos alunos. De acordo com o estudo A formação do professor para a educação inclusiva e os desafios da avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência, a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada. Destaca-se a importância de superar modelos de avaliação tradicionais e classificatórios, que enfatizam limitações, em favor de abordagens focadas nas potencialidades e no desenvolvimento contínuo dos aprendizes. A escola, nesse contexto, deve adaptar suas ações pedagógicas para atender à diversidade, incentivando os educadores a alinharem à proposta inclusiva por meio de formações que reestruturem suas práticas. Enfatiza-se, assim, a construção de uma sociedade inclusiva que valorize o crescimento individual e a convivência, especialmente dos alunos com deficiências, reconhecendo suas capacidades cognitivas, socioafetivas e resiliência. (A formação do professor para a educação inclusiva e os desafios da avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência,)

Dessa forma os estudos mostraram discussões teóricas e metodológicas que abordam conceitos como educação especial, inclusiva e avaliação educacional, mas falta investimentos e incentivos em relação à formação dos professores para avaliar esses estudantes. Mesmo com avanços nas políticas públicas, outros elementos precisam ser considerados, como recursos pedagógicos específicos para avaliação. As práticas avaliativas nas escolas evidenciam a necessidade de criar e consolidar práticas pedagógicas e avaliativas mais democráticas **(**Mapeando Teses e Dissertações que tratam sobre avaliação de crianças com necessidades educacionais**)**. No contexto da Educação Especial, é crucial entender e acompanhar os processos avaliativos e as ações docentes para promover a educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ((Mapeando Teses e Dissertações que tratam sobre avaliação de crianças com necessidades educacionais, A formação do professor para a educação inclusiva e os desafios da avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência, Avaliação e Educação Especial: uma Análise das

Produções Acadêmicas). O objetivo é garantir não apenas o acesso e a permanência desses alunos na escola, mas também o direito à aprendizagem.

Embora avanços legislativos tenham ocorrido, como a Política Nacional de Educação Especial e outras normativas, ainda há lacunas na implementação efetiva dessas políticas, especialmente na valorização e formação de professores e na criação de metodologias inclusivas. A pesquisa aponta uma escassez de estudos acadêmicos que abordem a avaliação de alunos com deficiência e enfatiza a necessidade de ampliar essa área de investigação. Além disso, nota-se a importância dos instrumentos avaliativos, como portfólios e observações, que podem fornecer dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos ((Mapeando Teses e Dissertações que tratam sobre avaliação de crianças com necessidades educacionais). Apesar das dificuldades, há indícios de uma transição para práticas mais inclusivas, com potencial para reduzir desigualdades e promover o avanço escolar de todos os alunos. O trabalho conclui ressaltando a necessidade de novas pesquisas que explorem as práticas avaliativas inclusivas, deem visibilidade às experiências positivas e contribuam para uma educação mais equitativa e abrangente (Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes a luz da inclusão, Diálogos entre Formação de Professores, Avaliação e Educação Inclusiva).

3. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO/REVISÃO DE LITERATURA

É inegável que a avaliação é um tema bastante discutido não só na educação básica, mas também no ensino superior. No entanto, é interessante salientar que embora o tema seja sempre estudado e discutido muitos docentes ainda possuem dificuldades quando a questão é avaliar, a finalidade da avaliação e por que avaliar.

Segundo Hoffmann (2009, p.15), "[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação". Logo é imprescindível que as práticas avaliativas realizadas pelos docentes estejam sempre acompanhadas de análise, investigação e pesquisa constantes e podem ser desenvolvidas de forma colaborativa e compartilhada.

Observa-se que são necessários estudos e pesquisas para buscar compreender por qual motivo, apesar da disponibilidade de tantos estudos sobre avaliação da aprendizagem, algumas escolas brasileiras ainda entendem o ato de avaliar como aplicar prova e atribuição de notas. Por isso, é imprescindível que os professores mesmo em formação aprendam sobre avaliação da aprendizagem, pois sabe-se que avaliação é um tema complexo e precisa ser estudado e pesquisado sempre.

De acordo com Villas Boas (1998, p.21), "as práticas avaliativas podem, pois, servir à

manutenção ou à transformação social", desta forma a avaliação da aprendizagem não pode ser realizada fora do contexto social e da prática pedagógica em que os atores do processo estão envolvidos e pode-se afirmar também que a maneira de avaliar está diretamente ligada a concepção de educação e da função social adotadas pela escola.

Na visão de Hoffmann,

> A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2009, p.17)

Depreende-se, que a avaliação é um processo contínuo o qual exige esforço, reflexão e contribui para a escola e os docentes desenvolverem atividades avaliativas que visam estimular a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido o estudo denominado Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão aponta que "A avaliação formativa preocupada com o processo, com a reflexão permanente e com a vigilância constante para um redirecionar da rota do ensino aprendizagem, é uma proposta que vai equiparar condições entre os aprendizes e contribuir no enfrentamento das dificuldades identificadas

Desta forma, é necessário refletir e agir para que discurso e prática estejam alinhados, uma vez que não faz sentido saber o que deve ser feito (na teoria) e não colocar em prática. Assim, os atores escolares precisam analisar o que necessita ser melhorado e trabalhar em conjunto na busca por resultados satisfatórios no que se refere a aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos professores.

Desse modo, é indispensável mudanças efetivas, para desconstruir os equívocos relacionados a avaliar, finalidade de avaliar e instrumentos de avaliação. Assim, ao obter clareza e compreender que a avaliação não pode ser feita isoladamente, fora da prática social e pedagógica de todos os envolvidos no processo amplia-se as possibilidades de aprendizagem e construção de saberes, logo precisa-se refletir sobre a práxis e o que significa avaliar.

Nesse sentido, Vasconcellos, pontua

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 43)

Desta forma, entende-se o ato de avaliar como um caminho em que a análise e ação são indispensáveis para o avanço e o desenvolvimento de todos. Observa-se ainda a importância do trabalho coletivo entre os coordenadores pedagógicos, docentes, estudantes e familiares, pois ao

trabalhar em grupo em busca de qualidade e melhoria todos constroem novos caminhos para aprendizagem.

3.1 Avaliação na Perspectiva do Exame

Pode-se afirmar com Luckesi (2011a,p.18), que as escolas brasileiras praticam exames e não avaliação, pois avaliar é uma ação pedagógica que tem como intuito desenvolver as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor citado, examinar e avaliar se distinguem pois:

> [...] O ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto o que o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender, e para tanto, precisa do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. (LUCKESI, 2011a, p. 18)

Nesse sentido citamos aqui um trecho do estudo: A formação do professor para a educação inclusiva e os desafios da avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência no qual as autoras citam “Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem. Constitui um meio efetivo para identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, as deficiências das estratégias de ensino do professor e reorientá-las no sentido de uma melhor qualidade. Desse modo, a avaliação apresenta características opostas aos exames escolares”.

Sabe-se que ao adentrar a escola o educando traz consigo saberes e experiências as quais devem ser tomadas como base para o acesso a novos conhecimentos. No entendimento de Luckesi (2011a, p.30), a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Por meio da avaliação é possível analisar por que determinados educandos não estão aprendendo ou alcançando os níveis desejados, assim docentes e a coordenação pedagógica estudarão meios e formas para que os sujeitos aprendam.

Conforme Luckesi (2011a,p.50), “o ato de examinar tem como função a classificação do educando em “aprovado ou reprovado”. Então entende-se que se o aluno aprendeu o conteúdo por meio de um ensino adequado terá como consequência a aprovação, todavia o foco deve estar na aprendizagem. Logo ensina-se para que o aluno aprenda e não para aprovar.

Nesse sentido, entende-se que os exames são pontuais, pois os discentes devem saber como resolver as questões das provas em determinado momento, não será levado em consideração a desenvoltura do educando ao longo das aulas e outros fatores externos como problemas pessoais e emocionais os quais afetam o desempenho de qualquer sujeito. Só será analisado se o aluno conseguiu obter uma quantidade de acertos suficientes para ser aprovado.

Ao partir da premissa que o ser humano não está pronto e acabado é possível fazermos alguns questionamentos referente a avaliação classificatória a qual é realizada com o objetivo de separar o aluno que aprende daquele que não consegue aprender, o que sabe, daquele que não sabe e o que está apto e o que não está. Desta forma, é necessário analisar por que a escola continua praticando a classificação ao invés da inclusão?

Nessa perspectiva Esteban aponta que

> A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim, a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as. (ESTEBAN, 2003, p.14)

Tal concepção de avaliação possui paradigmas os quais devem ser seguidos e metas a serem alcançadas, assim o aluno que se destaca terá prioridade e é o exemplo a ser seguido pelos demais. Ao adotar esse modelo de avaliação os docentes selecionam os melhores alunos, os quais merecem honras e destaque e os que ainda não atingiram o patamar estabelecido são constrangidos e se sentem inferiores.

Segundo Vilas Boas (2008, p.32), “a avaliação pode cumprir duas funções principais: classificar os discentes ou promover a aprendizagem deles”. De acordo com a autora, a seleção dos discentes é um dos fatores que contribuem para o insucesso dos alunos, professores e da escola e essa prática está tão enraizada na cultura escolar que é preciso um esforço enorme para libertar-se dela. Desse modo, é essencial o compromisso de todos os trabalhadores da escola com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é indispensável perceber que a avaliação não é um instrumento usado para medir resultados não alcançados ou uma forma de punição para os discentes os quais serão penalizados porque não conseguiram determinada nota, já que de acordo com essa concepção a culpa é do aluno que não aprendeu, mas todos possuem a capacidade de aprender, ainda que em ritmo diferenciado.

Segundo Luckesi (2003,p.13), “a avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para melhoria da qualidade do desempenho”. Ao avaliar com a intenção de conduzir o aluno a aprender ocorre a melhoria de todo trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola. Os estudos os quais abordam o tema revelam que a aprender o significado de avaliar não é uma tarefa simples, pois envolve pesquisa constante, construção e reconstrução de novos saberes, diálogos, empatia e compromisso ético. Nesse sentido Haydt aponta

> A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está

> avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. (HAYDT, 2011, p. 216)

Ao observar a afirmação de Haydt entende-se que avaliar para aprendizagem tem como característica diagnosticar a aprendizagem dos estudantes e assim, buscar formas de melhorar a aprendizagem e a prática dos docentes gradativamente. Percebe-se então, o processo avaliativo como um meio para identificar as necessidades de aprendizagem e por qual motivo os estudantes não estão aprendendo. Dessa forma, a pesquisa Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão, aponta para que a avaliação se comprometa realmente com objetivo integrador e emancipatório dos alunos e da educação, é necessário que ela esteja à disposição do aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino. Consequentemente, a lógica orientadora das tomadas de suas decisões pode ser considerada pela dinamicidade da ação-reflexão-ação, servindo, então, de apoio a todos que estão envolvidos nesse processo.

Obviamente que os alunos possuem níveis diferenciados e aprenderão de formas diferentes, todavia cabe a escola juntamente com os professores investigar como incluir os discentes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. No entendimento de Luckesi

> a avaliação deve ser diagnóstica e processual, porque o estudante pode não ter o conhecimento previsto em um determinado momento, porém se o aluno for estimulado e tiver um acompanhamento efetivo poderá desenvolver a habilidade desejada, visto que a avaliação poderá ser analisada com resultados provisórios os quais podem ser alterados ao longo do processo. (LUCKESI, 2003, p.13)

Logo, a avaliação é aliada da escola, uma vez que contribui para aprendizagem se os professores, coordenadores pedagógicos e gestores tiverem entendimento e concordarem com a concepção de avaliação formativa que conduz a melhorias contínuas. No entendimento de Luckesi avaliar é diagnosticar, nesse sentido ele afirma

> Avaliar é diagnosticar; e no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (LUCKESI, 2011b, p.277)

Portanto, a avaliação é uma investigação a qual indica caminhos para a melhoria do processo, pois analisa-se a realidade com critérios estabelecidos para alcançar objetivos planejados. Avaliar permite a inclusão, isto é, não classifica os discentes em bom ou ruim, melhor ou pior, assim por meio do olhar sensível do docente fará com que ele busque alternativas para todos aprenderem.

Não é uma tarefa fácil e esse fato explica porque apesar de tantos estudos e discussões sobre avaliação, ainda há nas escolas brasileiras práticas avaliativas arcaicas as quais penalizam e excluem

os educandos fazendo-os acreditar que a escola não é lugar apropriado para eles. Por conseguinte, é necessário entender os conceitos, as práticas avaliativas e o modelo de sociedade que será formada para desenvolver de forma consciente a avaliação escolar.

Conforme Vilas Boas (2017, p.100), "os educandos não são avaliados apenas pelo professor dentro da sala de aula, eles são avaliados todo o tempo que permanecem na escola, em todos os ambientes por meio da avaliação informal". Para a autora, a avaliação deve ser vista como aliada do docente e do educando, já que não se avalia para atribuir nota ou conceito, mas avalia-se para promover a aprendizagem dos alunos.

Destarte, há também a necessidade de avaliação para saber como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula com a intenção de melhorar as aprendizagens. Por esse entendimento, avaliam-se as atividades organizadas pela escola, como conselhos de classe, o trabalho dos professores e reuniões com eles, reuniões com os pais, dessa forma todos avaliam e são avaliados. Assim, todos em comum acordo organizam o trabalho pedagógico para melhoria das aprendizagens e formar cidadãos que saberão atuar de maneira ética e autônoma na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, Villas Boas pontua

> É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceito ou menção. É o que chamamos de avaliação formal. (VILAS BOAS, 2007, p.13)

No entendimento de Villas Boas, "a avaliação formal difere da informal, pois são adotados procedimentos perceptíveis e previamente conhecidos pelos avaliadores e avaliados como provas e outras atividades desenvolvidas pelos docentes". Assim, percebe-se a importância da avaliação para formação dos sujeitos e a função social da escola, pois as discussões sobre o tema não são recentes, mas a questão é por que ainda se pratica nos sistemas educacionais brasileiros avaliações classificatórias e excludentes? Por qual motivo os professores possuem tanta dificuldade para mudar a concepção de avaliação e insistem em utilizar a prova como meio de avaliar os estudantes?

Segundo Luckesi (2003, p.12), "avaliar e examinar são conceitos distintos, uma vez que o exame tem por objetivo julgar, aprovar ou reprovar, são pontuais, classificatórios, estáticos, antidemocráticos[...]". Na perspectiva do exame os professores detêm o poder e o saber, aumentam o nível das atividades e tentam controlar os educandos, dessa forma a avaliação é realizada com o intuito de punir.

Dessa forma o autor afirma

> A prática dos exames, devido a operar com os recursos da aprovação/reprovação, obrigatoriamente, conduz a política da reprovação, que tem se manifestado como o

> mais consistente álibi para o fracasso escolar. O discurso mais comum é o seguinte: "Já que os alunos não aprenderam, devem ser reprovados, não é possível continuar promovendo educandos que não tenham aprendido". E com essa afirmação tranquilizamos nossa consciência e não aprofundamos a investigação das verdadeiras e fundamentais causas do fracasso escolar, que tem muito mais a ver com má qualidade de ensino do que com a incompetência ou má vontade dos educandos. (LUCKESI, 2003, p.15)

Considerando-se que a educação é direito de todos e que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no seu artigo 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, mas também que estar matriculado em uma unidade escolar não significa que os estudantes estejam incluídos, aprendendo e formados para o exercício da cidadania Vasconcellos discorre que

> A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante que não quer que outro interesse prevaleça sobre os seus. (VASCONCELLOS, 1994, p.45)

Nesse sentido, ao avaliar é imprescindível saber quem é o sujeito que está sendo avaliado, qual o contexto em que ele vive, por qual motivo ele não atingiu o objetivo desejado e pensar em alternativas que possam ajudá-lo a superar as dificuldades. Assim, os docentes e os sistemas de ensino assumem uma posição política de luta e resistência ao sistema imposto e a responsabilidade com o fazer pedagógico.

Diante das questões expostas é imprescindível que tanto os educadores e educandos quanto a escola utilizem a avaliação como aliada na busca por melhoria contínua porque ao avaliar, autoavaliar, dar feedback e entender o que não está funcionando bem e o que precisa ser reajustado durante o processo de ensino e aprendizagem mudanças significativas ocorrerão.

Conforme Luckesi (2011a, p.125), "os docentes precisam buscar meios para que o educando aprenda e se desenvolva individual e coletivamente". Para o autor, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa. Concordamos com a visão de Luckesi, pois é sabido que a educação pública no Brasil está aquém do esperado.

É necessário compromisso de todos os atores presentes no ambiente escolar para vencer as barreiras e obstáculos do cotidiano. Podemos citar uma série de problemas presentes na escola, desde a estrutura física à valorização dos profissionais da educação. Com isso frisamos que a não aprendizagem dos discentes, a reprovação e evasão escolar não é culpa dos docentes e muito menos dos educandos.

Nessa discussão Freitas, pontua

> A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, nesse contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. (FREITAS, 2009, p. 19).

Por conseguinte, é indispensável a formação ética e política dos gestores, professores, pais, alunos e demais funcionários, uma vez que todos participam do processo educativo dos discentes. Ao compreender as engrenagens do sistema excludente no qual estamos inseridos teremos uma percepção mais apurada e consciente. Para Luckesi (2003, p.21), "a prática dos exames reproduz o modelo de administração do poder da sociedade, modelo centralizador". Dessa forma, pode-se afirmar que questões e concepções políticas estão fortemente atreladas ao tipo de cidadão que se pretende formar e às práticas avaliativas.

Ao contrário da Pedagogia Tradicional, e as práticas do exame, Luckesi (2003, p.27) destaca que "[...] a Pedagogia Construtiva possui um viés acolhedor. Segundo o autor os professores conduzirão as aulas partindo de onde tem vida, ou seja, do conhecimento que os educandos já possuem para trabalhar com a avaliação para diagnosticar situações diversas, possibilitando jornadas satisfatórias para a construção da trajetória existencial e pessoal de cada discente.

O olhar afetuoso, as relações interpessoais, o diálogo e a relação de respeito estabelecida entre os educadores e educandos terão resultados satisfatórios e que deixam marcas positivas na vida dos discentes. Correlacionando com o estudo Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão entende-se que "a escola é o lugar da inclusão educacional e ela precisa ser encarada nos seus desafios reais, e não desejada como um lugar ideal, pois a idealização ilusória aponta para a homogeneização do ensino, que desconsidera a existência de alunos que não aprendem no modelo padrão que muitas teorias abordam, mas, principalmente, existem outros que tem suas formas plurais de serem e que não podem ser deixados de lado".

Todavia, para que ocorra mudanças significativas no ambiente escolar é necessário a formação continuada e pesquisas constantes sobre o que é avaliar e suas implicações no tecido social.

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola pode-se afirmar que o objetivo principal é construir aprendizagens. Logo, ao identificar irregularidades no caminho é natural a busca por soluções. Então, se os discentes não estão avançando ou não conseguem aprender, visto que a sala de

aula é plural e cada educando aprende em tempos diferenciados, como o docente poderá lidar com todas essas demandas?

Ao ponderar as análises apresentadas, anteriormente, encontra-se a necessidade de uma avaliação formativa. Todavia, precisa-se compreender o que significa esse tipo de avaliação e como realizá-la.

Ao entender a avaliação como um processo busca-se sempre maneiras diversificadas para que o aluno aprenda. Portanto, o professor ao avaliar o aluno, deve levantar dados, analisá-los e sintetizá-los de forma objetiva possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem, pois não é possível avaliar sem conhecer. O docente não pode ter uma visão reducionista sobre o educando. Cabe ao docente mediar o processo para que o estudante aprenda, contudo, para que a aprendizagem ocorra é preciso acompanhamento constante por meio da avaliação formativa para entender por que o aluno não aprendeu ainda.

Os docentes e todos os atores da escola precisam compreender que aprendizagem e desempenho não são sinônimos, este é pontual e aquele refere-se ao processo continuado, busca entender o contexto e construir aprendizagem para o futuro. Conforme Haydt, precisa-se observar que

> A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso ela deve fazer parte da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa […]. (HAYDT,1997, p.28)

Percebe-se que a autora supracitada, aborda a necessidade do uso da avaliação diagnóstica, formativa e somativa as quais são feitas com o intuito de acompanhar o conhecimento que os alunos já possuem e o que precisa ser aprendido, se esses estão preparados ou precisam ter acesso a algum conteúdo já visto anteriormente, mas que precisa ser revisado, qual o conhecimento prévio, como serão abordados novos saberes, o ponto de partida do ensino e assim, docente e educando buscam estratégias para novas descobertas.

Segundo Luckesi (2003, p.13), “a avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para melhoria da qualidade do desempenho”. Ao avaliar com a intenção de conduzir o aluno a aprender ocorre a melhoria de todo trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola. Os estudos os quais abordam o tema revelam que a aprender o significado de avaliar não é uma tarefa simples, pois envolve pesquisa constante, construção e reconstrução de novos saberes, diálogos, empatia e compromisso ético. Nesse sentido Haydt aponta,

> A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e

> dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. (HAYDT 2011, p. 216)

Ao observar a afirmação de Haydt entende-se que avaliar para aprendizagem tem como característica diagnosticar a aprendizagem dos estudantes e assim, buscar formas de melhorar a aprendizagem dos deles e a prática dos docentes gradativamente. Percebe-se então, o processo avaliativo como um meio para identificar as fraquezas e identificar por qual motivo os estudantes não estão aprendendo. Obviamente que os alunos possuem níveis diferenciados e aprenderão de formas diferentes, todavia cabe a escola juntamente com os professores investigar como incluir os discentes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. No entendimento de Luckesi

> a avaliação deve ser diagnóstica e processual, porque o estudante pode não ter o conhecimento previsto em um determinado momento, porém se o aluno for estimulado e tiver um acompanhamento efetivo poderá desenvolver a habilidade desejada, visto que a avaliação poderá ser analisada com resultados provisórios os quais podem ser alterados ao longo do processo. (LUCKESI 2003, p.13)

Logo, a avaliação é aliada da escola, uma vez que contribui para aprendizagem se os professores, coordenadores pedagógicos e gestores tiverem clareza e concordarem com a concepção de avaliação formativa que conduz a melhorias contínuas. No entendimento de Luckesi avaliar é diagnosticar, nesse sentido ele afirma

> Avaliar é diagnosticar; e no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (LUCKESI, 2011, p.277)

Portanto, a avaliação é uma investigação a qual indica caminhos para a melhoria do processo, pois analisa-se a realidade com critérios estabelecidos para alcançar objetivos esperados. Avaliar permite a inclusão, isto é, não classifica os discentes em bom ou ruim, melhor ou pior, assim por meio do olhar sensível do docente fará com que ele busque alternativas para todos aprenderem.

No que se refere a inclusão de alunos com deficiência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), relata em seu artigo 59 por meio da Lei 12.796 de 2013 uma série de ações que os sistemas de ensino devem garantir para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

3. 2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é processual, contínua e permite ao docente analisar os resultados alcançados e reorientar, reorganizar ou modificar a própria prática. É investigar para melhorar as falhas tanto dos professores quanto dos alunos, os quais fazem parte do processo, e nota-se a construção do conhecimento pela investigação de ambos. Com a avaliação formativa os docentes

orientam, encaminham, oferecem opções e mostram caminhos para os alunos seguirem e incentivam os educandos a fazerem a autoavaliação a qual permite a formação da autocrítica e autoimagem. Observa-se que na prática da avaliação formativa existe um diálogo contínuo entre os envolvidos, assim o professor deixa claro os objetivos e o que o aluno precisa dar conta. Nesse contexto também podem ser definidos quais os critérios serão utilizados. Nesse sentido o estudo Diálogos entre Formação de Professores, Avaliação e Educação Inclusiva pontua "Com efeito, Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, permitindo a aprendizagem entre os pares, entre os sujeitos pertencentes a um determinado espaço. Compreende-se que é da tensão que emerge a criação de algo novo, assim como a possibilidade de uma nova ordem que subverte o caos. Em educação, não se trata somente de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas, sim, compreender melhor como as diferenças ou as diversidades constituem os seres humanos".

De acordo com Villas Boas (2007, p.16), "a avaliação formativa toma como referência o aluno, observando o esforço e a capacidade individual de cada indivíduo e o envolve no processo tornando-o protagonista no processo de aprendizagem". Portanto, cabe ao professor buscar estratégias para possibilitar a aprendizagem de todos os indivíduos presentes na sala de aula, a qual é heterogênea e cada aluno irá aprender de diferentes formas.

Assim, o professor é o mediador o qual auxilia os discentes ajudando-os incentivando-os na prática da autoavaliação para que ocorra mudança de postura e atitude e, consequentemente, o desenvolvimento da autoconfiança. Percebe-se que na avaliação formativa os discentes participam ativamente do processo e é possível construir uma relação de afeto e trocas positivas entre educadores e educandos. Ao analisar o processo, as fragilidades são identificadas e os trabalhos irão progredir, pois todo o processo será avaliado. Desta forma,Rossit e Storani afirmam que,

> Os resultados da avaliação formativa trazem consequências muito importantes tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, a avaliação formativa disciplina o ritmo de estudo, desenvolvendo o habito do estudo constante; o motiva, funcionando como reforço; fornece um perfil de aprendizagem, isto é, o que se aprendeu e o que ainda se precisa aprender; possibilita busca de medidas alternativas para superar as dificuldades encontradas. Para o professor, a avaliação formativa oferece informações que possibilitam a modificação no ensino ou a revisão das informações que oferecem dificuldades aos alunos e possibilita realizar estudos comparativos entre o desempenho dos alunos de duas ou mais turmas de uma mesma série ou de anos ou semestres. (ROSSIT E STORANI, 2010, p. 23)

Ao analisar as afirmações acima consegue-se vislumbrar a importância do trabalho docente no que se refere ao ato de avaliar. Sabe-se que ao longo da jornada escolar os discentes são avaliados, logo a avaliação deixa marcas e estas podem ser positivas ou negativas. Então, a escola e o corpo docente precisam aprender sobre a avaliação formativa. Assim, percebe-se que avaliar de forma ativa

é analisar de que forma é possível facilitar o processo de aprendizagem para que os sujeitos aprendam, pois desta forma os docentes poderão criar intervenções pedagógicas adequadas

No entendimento de Luckesi

> Os conceitos podem ser aprendidos nos livros e artigos de revistas especializadas, assim como em conferências e debates, a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando, novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre assentados sobre conhecimentos significativos e válidos. Certamente que essa aprendizagem não se fará de um dia para o outro ou de um momento para outro. É uma aprendizagem que exige tempo e atenção específicos, na medida em que herdamos e constituímos hábitos que conduzem a uma forma automática de agir. (LUCKESI, 2011a, p. 19)

Por meio do viés apresentado pelo autor compreende-se que o trajeto para colocar em prática a avaliação formativa, entendê-la como um processo gradativo, que ocorre no cotidiano escolar requer esforços contínuos não apenas dos docentes, mas de todos os que atuam na escola, visto que são necessárias alterações específicas. Para haver uma mudança de mentalidade no que significa avaliar é necessário investir na formação continuada, a qual é indispensável para todos os sujeitos pertencentes ao corpo de trabalhadores da escola e deve ser condizente com as novas exigências presentes na sociedade.

Por conseguinte, é preciso um trabalho colaborativo entre gestores, coordenadores pedagógicos, pais, discentes e docentes para que haja o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Entra em cena também a necessidade do diálogo permanente, o trabalho em equipe, as relações interpessoais e a escuta sensível, assim será possível proporcionar momentos de aprendizagens para todos, e tais conhecimentos serão utilizados não apenas na escola, mas ao longo da vida.

Portanto, é indispensável buscar aprimorar as práticas avaliativas dos docentes para desconstrução/reconstrução de saberes, incentivar a utilização de diversos instrumentos avaliativos com o apoio da coordenação pedagógica, para direcionar os discentes rumo à aprendizagem. Isso posto, Freire (2014, p.40) afirma, que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", segundo o autor, ao pensar na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Logo, na avaliação formativa o docente deverá analisar sempre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender, e a partir dos resultados obtidos buscar estratégias para desenvolver as atividades. Assim, é imprescindível apresentar critérios os quais poderão ser construídos com os discentes possibilitando a participação destes no ato de avaliar, dar feedback e estimular o hábito da autoavaliação.

Em suma Villas Boas, concebe a Avaliação formativa como aquela

> [...] que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo ensino-aprendizagem, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende, torna-se fácil compreender a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho. Segundo essa perspectiva, abandona-se a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Para que isso aconteça, é necessário que todos os educadores que atuam na escola se desenvolvam profissionalmente. O sucesso do seu trabalho conduz ao sucesso do aluno. Toda a escola participa desse ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, todas as dimensões do trabalho escolar são avaliadas, para que se identifiquem os aspectos que necessitam de melhoria. (VILLAS BOAS 2007, p.18)

Logo, percebe-se a importância dos estudos, discussões e pesquisas sobre a avaliação para aprendizagem, pois compreende-se que não é responsabilidade apenas do docente avaliar e não é culpa somente do educando se ele não aprende.

Então é necessário articular ações conjuntas entre Ministério da educação, secretarias, escolas, docentes e famílias para que haja mudanças nas concepções de avaliação ainda vista como um fim em si mesma e que serve para aprovar ou reprovar. Se a Avaliação é processual, requer acompanhamento e é um meio para que a aprendizagem ocorra, precisa-se criar uma cultura avaliativa na escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade e ética.

3.3 Avaliação Somativa

Referente à modalidade de avaliação somativa Villas Boas (2007, p.17), pontua que ela difere da formativa, pois possui propósito diferente. A avaliação somativa é utilizada como forma de registrar o que o discente aprendeu e o que ele não aprendeu ainda, classifica os resultados das aprendizagens, é aplicada geralmente no final da unidade, semestre ou ano letivo com a função de analisar se o objetivo foi alcançado ou não, aprova ou reprova, e deve ser atribuída alguma nota como forma de dar respostas à sociedade e aos estabelecimentos de ensino.

Isso posto, ao final de determinado período os discentes serão classificados como capazes ou não de ser promovidos, todavia, é indispensável pensar: será que é possível identificar a aprendizagem dos alunos por meio de notas ou conceitos?

Nesse sentido Villas Boas define avaliação formativa como

> Processo pelo qual são analisadas continuamente todas a atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que avancem sem interrupções e sem percalços. Essa análise permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos. (VILLAS BOAS,2017, p.157)

Dessa forma, o docente precisa alinhar a avaliação diagnóstica e a formativa para conseguir compreender não só o contexto e a desenvoltura dos educandos, mas também se os objetivos, metodologias e prática estão contribuindo para aprendizagem dos sujeitos, desta forma o educador reflete, analisa e ressignifica a práxis sempre com a pretensão de melhorar e ajustar o que for necessário. Destarte, todas as atividades são avaliadas, dessa forma docentes e discentes atuam ativamente no processo.

Por conseguinte, concebe-se a necessidade de desconstruir o pensamento arraigado no tecido social acerca do significado de aprendizagem e de avaliação como forma de medir. Primeiramente, a escola precisa difundir o verdadeiro sentido da aprendizagem. O que é aprendizagem? O que é avaliar? Por que se avalia na escola? E qual o sentido do ato de avaliar?

Sendo assim, o gestor precisa entender o funcionamento da escola, como os alunos estão sendo acolhidos, pois ele é mais um educador e é imprescindível que ele trabalhe sempre procurando meios para construir junto com o professor caminhos para melhorar as ações da escola. A gestão democrática é uma forma de trabalhar de maneira colaborativa para construção de uma educação de qualidade e a formação integral dos sujeitos, pois avaliação e aprendizagem são indissociáveis e para avaliar é indispensável conhecer.

De acordo com Villas Boas (2019, p.14), “a sociedade sempre se preocupou com a promoção do estudante de um ano para outro, sem levar em conta o que foi aprendido e o que não foi”. Sendo assim, é preciso ressignificar o ato de avaliar por meio de ações conjuntas entre os docentes e a equipe pedagógica. Para a autora a avaliação é formativa quando não se contenta com resultados e está sempre em busca da melhoria das aprendizagens.

Nesse sentido, Brasileiro e Souto (2018, p.4) afirmam “no caso da avaliação somativa, essa verifica o nível de aprendizagem discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso”. Essa concepção de avaliação não deve ser descartada ou vista como ineficaz, todavia é essencial identificar qual a finalidade e objetivo a ser alcançado além de atribuir notas.

3.4 Formação de Professores e o Atendimento ao Público da Educaçao Especial nas Escolas Regulares

A educação inclusiva nas escolas regulares é uma abordagem pedagógica que busca garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou habilidades. Esta abordagem é fundamentada em princípios de igualdade, diversidade e respeito pelos direitos humanos. A inclusão educacional está respaldada por

leis e tratados internacionais que promovem os direitos das pessoas com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e muitos países também têm legislação nacional que garante o direito à educação inclusiva.

Diante do exposto, a pesquisa Avaliação da Aprendizagem: práticas docentes à luz da inclusão aponta que "educação inclusiva vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. Envolve a adoção de medidas que garantam a participação ativa e efetiva desses estudantes, considerando suas necessidades específicas. Isso pode envolver a disponibilização de recursos e apoios adequados, como tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, suporte de profissionais especializados, entre outros. Além disso, a educação inclusiva implica na promoção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade seja valorizada e respeitada, e os alunos sejam encorajados a se relacionar e colaborar uns com os outros. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes, tolerantes e solidários".

No Brasil a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação abrangente que visa garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida, incluindo a educação. A aplicação dessa lei nas escolas brasileiras tem um impacto significativo na promoção da educação inclusiva no país. Todavia, pode-se observar que a maioria dos professores têm dificuldades em lidar ou incluir os alunos com deficiência. Nesse sentido, é preciso investir em formação e capacitação dos docentes para que haja inclusão e desenvolvimento dos alunos.

A legislação promove explicitamente a educação inclusiva, que envolve a oferta de ensino regular com adaptações necessárias para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. As escolas devem promover práticas inclusivas e buscar eliminar barreiras que possam impedir a participação plena dos alunos. Desse modo, é indispensável a formação de professores para atuar e promover ambientes inclusivos. Os educadores devem estar preparados para trabalhar com alunos com deficiência e promover uma educação de qualidade para todos.

Diante do exposto, considera-se imprescindível a formação continuada de professores para a realização do ensino colaborativo entre os docentes da escola regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao considerar as políticas de inclusão escolar, sabe-se que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino regular no que se refere ao desenvolvimento e adaptação de atividades para os alunos com deficiência. Assim, entende-se que a formação inicial e continuada para os docentes é indispensável, uma vez que através dela pode ser possível buscar meios para solucionar os entraves relacionados à inclusão dos alunos e capacitação

dos professores.

> De acordo com a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,
>
> > A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa, que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11).

Logo, a avaliação pedagógica como um processo dinâmico e formativo, que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, seu nível atual de desenvolvimento e suas possibilidades de aprendizagem futura. Isso significa que a avaliação não é um evento isolado, mas uma ação contínua e processual que visa acompanhar e apoiar o progresso individual do aluno.

A avaliação deve focar mais nos aspectos qualitativos do desempenho do aluno, indicando as intervenções pedagógicas necessárias por parte do professor. O professor, portanto, deve desenvolver estratégias que considerem as necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo que alguns podem precisar de mais tempo para concluir os trabalhos ou de recursos como a língua de sinais, textos em Braille, informática ou tecnologia assistiva de forma cotidiana.

Assim, observa-se a importância de uma avaliação adaptativa e inclusiva, que se ajusta às necessidades individuais dos alunos e que valoriza o progresso e desenvolvimento contínuo deles, ao invés de apenas medir o desempenho com base em padrões fixos e uniformes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por meio desta pesquisa buscamos responder as seguintes perguntas: de que forma a legislação vigente pode contribuir para uma avaliação inclusiva dos estudantes com deficiência? É possível alinhar o que está descrito na legislação nos momentos de avaliar na sala de aula? Como capacitar os professores por meio da educação continuada para aprenderem a lidar e avaliar os estudantes com deficiência?

A educação inclusiva é um direito fundamental garantido por legislações como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essas normativas asseguram que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso à educação de qualidade, o que inclui avaliações adaptadas as necessidades deles. Contudo, para que essa premissa seja cumprida com equidade, é essencial que as escolas promovam práticas

avaliativas que respeitem as particularidades de cada aluno, reconhecendo suas habilidades e fornecendo oportunidades justas para seu desenvolvimento.

Realizamos a revisão sistematizada da literatura (RSL), orientando-nos tanto pelo problema da nossa pesquisa, quanto pelos objetivos. À partir deles fizemos as seguintes descobertas:

a) É essencial que os processos avaliativos na Educação Especial sejam individualizados e centrados no progresso do estudante. Diferentemente de um enfoque tradicional, que busca medir o desempenho em relação a uma média geral, na Educação Especial, a avaliação deve considerar as habilidades, competências e potencialidades de cada aluno. Para isso, os professores utilizam estratégias como a observação contínua, registros de portfólio e avaliação formativa, que permitem monitorar o desenvolvimento do estudante em contextos diversos e ao longo do tempo.

b) Além disso, a utilização de metodologias diversificadas é indispensável para atender às necessidades de diferentes tipos de deficiência. Por exemplo, para estudantes com deficiência visual, podem ser empregadas provas em braille, em áudio ou com fontes ampliadas. Para aqueles com deficiência auditiva, o uso de Libras ou legendas em vídeos é crucial. Já para alunos com deficiência intelectual, as avaliações podem focar mais em atividades práticas ou na aplicação de conhecimentos no dia a dia, em vez de provas tradicionais. Essas adaptações garantem que os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades de demonstrar o que aprenderam.
c) A tecnologia assistiva também surge como uma ferramenta poderosa nesse contexto. Computadores, aplicativos e dispositivos específicos podem ser utilizados para criar instrumentos avaliativos acessíveis. Esses recursos não apenas facilitam a comunicação e a interação, mas também ajudam os professores a adaptar conteúdos e práticas avaliativas de forma mais precisa e eficiente.
d) Outro ponto importante é o envolvimento de uma equipe multidisciplinar no processo avaliativo. A colaboração entre professores regulares, professores especializados, terapeutas, psicólogos e familiares contribui para a construção de uma avaliação mais ampla e contextualizada. Esse trabalho conjunto possibilita identificar as barreiras enfrentadas pelos estudantes e propor soluções que promovam seu aprendizado e inclusão.
e) Por fim, é fundamental que o processo de avaliação seja contínuo, dialógico e formativo. A avaliação na Educação Especial não deve ser vista como um momento isolado de aferição, mas como um processo dinâmico que orienta o professor e o aluno sobre os avanços e desafios

do aprendizado. O feedback é uma peça-chave nesse processo, pois ajuda o estudante a compreender seu progresso e a identificar áreas em que pode melhorar, sempre considerando seu ritmo de aprendizagem. Fazer acompanhamento é necessário quando o sujeito tem deficiência. É preciso focar no que o estudante já sabe. Como a criança tem se desenvolvido e buscar estratégias que auxiliem no desenvolvimento dos estudantes, pois dessa forma eles alcançarão autonomia.

f) Desenvolvimento conjunto de práticas que visem promover uma avaliação inclusiva e justa, com base na compreensão das necessidades específicas dos alunos, buscando garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de demonstrar suas competências e habilidades.

g) Adaptação de avaliações. Isso envolve modificar provas e atividades para que se adequem às capacidades dos alunos com necessidades especiais. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem necessitar de provas em braile ou com fontes ampliadas, enquanto alunos com dislexia podem precisar de mais tempo para completar as provas. Estas adaptações são essenciais para garantir que os alunos não sejam avaliados apenas pela sua condição, mas sim pelo conhecimento que adquiriram.

h) Uso de avaliações contínuas e formativas. Diferente das avaliações tradicionais, que muitas vezes são pontuais e padronizadas, as avaliações contínuas permitem um acompanhamento mais detalhado do progresso dos alunos ao longo do tempo. As avaliações contínuas incluem observações, registros de progresso e feedbacks frequentes, possibilitando uma visão mais ampla e precisa das habilidades e necessidades dos alunos.

i) Envolver os alunos no processo avaliativo. Estratégias como a autoavaliação e a avaliação por pares incentivam os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a reconhecerem suas conquistas e desafios. Este tipo de avaliação promove a autonomia e a autoconfiança dos alunos, elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

j) Colaboração com profissionais especializados também é uma estratégia frequentemente mencionada. A parceria entre professores regulares e profissionais da educação especial, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, permite a criação de um ambiente mais inclusivo. Esses profissionais podem auxiliar na adaptação de materiais e na elaboração de estratégias de avaliação que considerem as necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, em uma avaliação de leitura, um fonoaudiólogo pode trabalhar em conjunto com o professor para desenvolver atividades que ajudem um aluno com dificuldades de fala a demonstrar seu entendimento do texto de forma alternativa.

k) Integração da tecnologia é destacada como uma ferramenta poderosa para a avaliação de alunos da Educação Especial. Softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e recursos multimídia pode ser utilizados para criar avaliações mais dinâmicas e acessíveis.

l) O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) oferece uma abordagem inclusiva e flexível que visa atender à diversidade de estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, especialmente do público da Educação Especial. Uma das principais contribuições do DUA para a avaliação é a flexibilidade nos métodos de verificação do aprendizado. Diferentemente das práticas tradicionais, que muitas vezes se limitam a provas e testes padronizados, o DUA incentiva o uso de múltiplos meios de expressão para que os alunos demonstrem suas habilidades e conhecimentos. Isso inclui portfólios, apresentações, produções artísticas, projetos colaborativos e avaliações orais, entre outros. Essa diversidade permite que educandos com deficiência intelectual, física, visual ou outras especificidades tenham as mesmas oportunidades de evidenciar seus progressos.

Outro ponto central do DUA é o foco no processo, e não apenas no produto da aprendizagem. Avaliar de forma inclusiva significa acompanhar o percurso do aluno, identificando seus avanços e desafios ao longo do tempo. Essa abordagem formativa não só facilita a adaptação dos métodos de ensino como também promove a autoconfiança dos estudantes, ao priorizar o esforço e o crescimento individual.

Com relação aos desafios, foi possível identificar nos estudos resgatados na RSL:

a) Falta de recursos e apoio. Muitas escolas regulares não dispõem de materiais adequados, a presença de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras ou assistentes educacionais, muitas vezes é limitada, o que sobrecarrega os professores e dificulta a realização de avaliações inclusivas. Um exemplo claro é quando o professor precisa adaptar uma avaliação para um aluno com transtorno do espectro autista, ajustando o ambiente e os métodos de avaliação, sem contar com o apoio necessário para isso.
b) A formação continuada dos professores também é um ponto crítico. Muitos docentes relatam não se sentirem preparados para avaliar alunos com necessidades especiais, devido à falta de capacitação específica. É fundamental que as instituições de ensino promovam cursos e workshops sobre inclusão e estratégias de avaliação adaptadas, proporcionando aos professores ferramentas e conhecimentos que os ajudem a enfrentar esses desafios. Ademais, a comunicação com as famílias é essencial no processo de avaliação. Os pais e responsáveis conhecem bem as necessidades e os progressos de seus filhos e podem oferecer informações valiosas para a construção de estratégias avaliativas eficazes. Por exemplo, um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode se beneficiar de avaliações contínuas e informais, ao invés de provas tradicionais que exigem longos períodos de concentração.

c) Diante do exposto observa-se que muito caminho ainda precisa ser percorrido no que se refere à avaliação de alunos com deficiência. Existem muitos desafios enfrentados por professores em escolas regulares ao avaliar alunos da Educação Especial A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares é uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas essa inclusão traz consigo uma série de dificuldades que precisam ser superadas para garantir uma avaliação justa e eficiente.

A partir da temática abordada, novas pesquisas podem explorar as práticas avaliativas inclusivas em diferentes níveis de ensino e em contextos diversos, como escolas urbanas e rurais, redes públicas e privadas. Estudos poderiam investigar a formação inicial e continuada de professores no uso de metodologias e instrumentos avaliativos adaptados para alunos com deficiência. Outra vertente de pesquisa seria o impacto de tecnologias assistivas no processo avaliativo e no engajamento desses alunos, considerando o potencial dessas ferramentas em ampliar a acessibilidade e a equidade na aprendizagem.

Por conseguinte, promover a inclusão no processo avaliativo exige um esforço conjunto de todos os atores educacionais, desde o cumprimento efetivo dos dispositivos legais até a transformação das práticas pedagógicas e avaliativas. A avaliação inclusiva não deve ser vista apenas como um requisito legal, mas como uma ferramenta para potencializar o aprendizado e a dignidade de cada aluno, independentemente de suas características e condições. Ao desafiar modelos tradicionais, o educador se torna um agente de mudança, capaz de construir uma escola que não apenas acolhe, mas valoriza a singularidade de todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.acesso em 15 de agosto de 2024.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.acesso em 155de novembro de 2024.

BRASIL. MEC. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC, Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 05 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file. acesso em :20 de

outubro de 2024

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. de A**. Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos**. 8f. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas – Universidade de Pitágoras, MG. 2018.

Esteban, Maria. Teresa. **Organizadora. Escola, currículo e avaliação** – São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES SILVA, Edileuza. **Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo:** In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017

FERNANDES, Claudia et al. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** 11 ed. Porto Alegre,2018.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de**. Avaliação Educacional; caminhando pela contramão.** 2ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**.11º ed. Campinas,2012.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 41ª.ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos**.Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, Márcia, Braun Patrícia. **Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. Revista Educação Especial** [en linea]. 2018, 31(63), 1009-1024[fecha de Consulta 1 de Julho de 2024]. ISSN: 1808-270X.Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158928014

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado.** 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. Cadernos pedagógicos do Libertad. V.3), São Paulo/SP: Libertad, 1994.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. Pró-posições, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas**. A avalição na escola**. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 77 p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas**. Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: papiros,2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas**. Conversas sobre avaliação**. 1. ed (org). Campinas, SP: Papiros, 2019.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: FOMENTANDO COMPETÊNCIAS CRÍTICAS, CRIATIVAS E ARTÍSTICAS

INTERDISCIPLINARITY AND ACTIVE METHODOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION: PROMOTING CRITICAL, CREATIVE AND ARTISTIC SKILLS

Mayara de Souza Bernardo[1]
Ana Lúcia Gomes da Silva[2]

RESUMO

Este trabalho investiga a aplicação das metodologias ativas e da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento de competências críticas, criativas e artísticas em grupo estudantes do ensino fundamental. O estudo explora como essas abordagens podem ser integradas de maneira eficaz no currículo escolar para promover um aprendizado mais significativo e conectado com a realidade dos alunos, particularmente no contexto das artes. O objetivo geral é analisar os benefícios e desafios da implementação dessas metodologias em ambientes educacionais, destacando o papel do processo artístico como uma ferramenta interdisciplinar e ativa de ensino. Os objetivos específicos incluem a identificação de estratégias pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento artístico, a avaliação do impacto das metodologias ativas no engajamento, desempenho e expressão criativa dos alunos, e também a proposição de um modelo pedagógico que valorize as artes como componente central. O estudo se fundamenta em teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Fernando Hernández, além de abordagens contemporâneas sobre arte na educação. Espera-se que os resultados contribuam para a inovação pedagógica, oferecendo exemplos práticos que inspirem educadores a integrar as artes de forma interdisciplinar e ativa no ensino.
Palavras-chave: Metodologias ativas. Interdisciplinaridade. Processo artístico. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, Campus Gragoatá, Niterói/RJ. Pós graduanda *lato sensu* no curso "Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Cultural", da UFMS / Câmpus de Aquidauana. E-mail: mayarasbernardo@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

This work investigates the application of active methodologies and interdisciplinarity in the teaching-learning process, with an emphasis on the development of critical, creative and artistic skills in primary education. The study explores how these approaches can be effectively integrated into the school curriculum to promote more meaningful and connected learning for students, particularly in the context of the arts. The general objective is to analyze the benefits and challenges of implementing these methodologies in educational environments, highlighting the role of the artistic process as an interdisciplinary and active teaching tool. The specific objectives include the identification of pedagogical strategies that favor interdisciplinarity and artistic development, the evaluation of the impact of active methodologies on students' engagement, performance and creative expression, and also the proposition of a pedagogical model that values the arts as a central component . The study is based on theorists such as John Dewey, Paulo Freire and Fernando Hernández, as well as contemporary approaches to art in education. The results are expected to contribute to pedagogical innovation, offering practical examples that inspire educators to integrate the arts in an interdisciplinary and active way in teaching.

Keywords: Active methodologies. Interdisciplinarity. Artistic process. Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, as demandas por uma formação que promova competências críticas, criativas e artísticas são cada vez mais evidentes. As escolas enfrentam o desafio de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, onde habilidades como pensamento crítico, inovação e capacidade de trabalhar em equipe são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. Nesse cenário, as metodologias ativas e a interdisciplinaridade emergem como abordagens pedagógicas essenciais, capazes de transformar a prática educativa no ensino fundamental.

As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia e participação ativa. Existem estruturas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), a sala de aula invertida e a *gamificação* (lê-se “gueimificação”), que desafiam os alunos a engajarem-se com o conteúdo de forma prática e reflexiva, permitindo que desenvolvam não apenas conhecimentos, mas também habilidades sociais e emocionais.

Por sua vez, a interdisciplinaridade busca romper as barreiras entre as disciplinas tradicionais, incentivando a integração de conhecimentos de diferentes áreas. Essa abordagem enriquece o aprendizado, permitindo que os alunos vejam as conexões entre os conteúdos e desenvolvam uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo que os cerca. A arte,

nesse sentido, desempenha um papel central, pois permite que os alunos expressem sua criatividade e reflitam sobre questões sociais e culturais de maneira crítica.

Assim, este artigo se propõe a discussão de como a articulação entre metodologias ativas e a interdisciplinaridade no ensino fundamental pode fomentar competências críticas, criativas e artísticas, promovendo uma educação mais significativa e alinhada às necessidades do século XXI. A partir da análise de práticas pedagógicas e referenciais teóricos, serão exploradas as possibilidades de integrar essas abordagens no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de alunos mais participativos, inovadores e engajados para conhecer o mundo e a si mesmos.

O público-alvo deste trabalho são educadores, coordenadores pedagógicos, gestores, formuladores de políticas educacionais, e todos os demais interessados em inovar e avançar na qualidade do ensino, especificamente no ensino fundamental – mas não somente –, focando no uso das artes como coprotagonista. Com base no referencial teórico de autores como John Dewey, que defende uma educação prática e centrada no aluno, Paulo Freire, que enfatiza a conscientização crítica, e abordagens contemporâneas de educação artística, este trabalho visa contribuir para a construção de um ensino mais integrado, dinâmico e relevante, onde o processo artístico é visto como uma ferramenta poderosa de aprendizado interdisciplinar e ativo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Metodologias Ativas: Conceito e Importância

As metodologias ativas se fundamentam em teorias educacionais que priorizam o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Autores como John Dewey e Paulo Freire enfatizam a importância de um ensino que promova a reflexão crítica e a participação ativa, apesar de nenhum dos dois tratar especificamente do termo “metodologias ativas”. Entretanto, as metodologias ativas têm muito dos conceitos, desses e de outros autores, entrelaçados em suas definições.

Dewey em sua obra “Democracia e Educação” (1916), argumenta que a educação deve ser uma experiência prática, onde o aluno aprende por meio da ação e da interação com o meio (Dewey *apud* Borochovicius e Tortella, 2014). Em outra publicação, "Arte como Experiência" (1934), o autor defende que a educação artística não deveria ser tratada como uma disciplina isolada, mas sim integrada ao currículo geral. Ele afirmava que a arte pode ser uma forma de

explorar e entender outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar.

Paulo Freire, em "Pedagogia da Autonomia" (1996), clama por uma educação que valorize o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Freire propõe uma prática pedagógica que visa empoderar os indivíduos, incentivando-os a se tornarem agentes ativos em suas vidas e em suas comunidades.

Ambos, Dewey e Freire, propõem uma educação que transcende o simples ato de ensinar como propagar conhecimentos teóricos, mas buscando formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da sociedade. Essa relação entre suas ideias destaca a importância de uma abordagem educacional que valorize a experiência, o diálogo e a reflexão crítica, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No tempo presente, já houve o desenvolvimento de diversos métodos que podem favorecer e facilitar a atuação do educador nos espaços de ensino. Ressalta-se que o intuito deste trabalho é inspirar e estimular os profissionais da Educação, sabendo das múltiplas realidades e possibilidades do cenário pedagógico brasileiro atual. Cada professor analisará e entenderá quais as viabilidades dentro de seus contextos sociais e educacionais.

No ensino fundamental, as metodologias ativas podem ser implementadas por meio de diversas estratégias. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por exemplo, desafia os alunos a investigar e solucionar problemas reais, desenvolvendo habilidades de pesquisa e pensamento crítico. Este método foi consolidado entre as décadas de 1960 e 1970, com suspeitas de que um grande inspirador para tal tenha sido Dewey. (Borochovicius e Tortella, 2014)

Já a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) envolve os alunos na criação de projetos interdisciplinares, permitindo que integrem conhecimentos de diferentes áreas e desenvolvam competências colaborativas – quando feitas em grupo. Os alunos trabalham em torno de um tema ou desafio específico com o objetivo de criar uma conexão com o aprendizado de situações práticas. Este método também tem o crédito do educador Dewey, que é anunciado como o primeiro pesquisador sobre ABPj (Parker, 2020).

A sala de aula invertida propõe uma grande mudança no método tradicional de ensino, pois pede que os alunos estudem os conteúdos teóricos em casa e utilizem o tempo em sala de aula para atividades práticas e discussões. Essa estratégia não apenas melhora a compreensão do conteúdo, mas também promove a autonomia e o engajamento dos alunos, fatores cruciais para o desenvolvimento de competências críticas e criativas. Entretanto, essa metodologia pode

trazer consigo algumas dificuldades, como a necessidade de autodisciplina do aluno, e também pode acentuar desigualdades de acesso à tecnologia entre os estudantes. Além dos desafios citados, é sabido que a Educação brasileira ainda se mostra muito tradicional, o que traria mais um obstáculo para a implementação da sala de aula invertida.

Há também a *gamificação*, nome oriundo do termo em inglês *game* (jogo), que surgiu da indústria de jogos e começou a ser aplicada em contextos educacionais e empresariais a partir dos anos 2000. O conceito foi impulsionado por estudos de design de jogos e psicologia do comportamento, que exploram como as dinâmicas dos jogos – pontos, desafios, recompensas – podem motivar os alunos a aprender ou realizar tarefas. Essa metodologia pode gerar um grande engajamento por parte das crianças, mas também tem riscos de ocasionar uma competitividade excessiva e pode levar os alunos a um foco desmedido em recompensas e não na aprendizagem, resultando em uma educação superficial.

Essas e outras metodologias oferecem diversas formas de dinamizar o ensino, aproximando-o das necessidades e habilidades do século XXI, cada uma delas com suas vantagens e limitações. É importante reafirmar que, independente da metodologia que qualquer docente queira adotar em sua sala de aula, é importante que se faça ajustes à sua realidade e de seu alunado, respeitando seus limites, os dos estudantes e os da instituição em que atua. O segredo para utilizá-las bem está em adaptar seu uso ao contexto específico da turma e dos objetivos de aprendizagem.

2.2 Interdisciplinaridade na Educação

A interdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada dos conteúdos. Segundo Juares da Silva Thiesen, a interdisciplinaridade no ensino é essencial para que os alunos desenvolvam uma visão crítica e integrada da realidade, o que os permite compreender a complexidade dos fenômenos que os cercam. O autor defende que “um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios [...]” (2008)

Thiesen faz em ótimo apanhado em seu trabalho “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem” (2008), quando reitera que a interdisciplinaridade vem promovendo um rompimento com a visão mecanicista e fragmentada

do mundo e da Educação, ao passo que adota uma perspectiva mais integradora, dialética e abrangente na construção do conhecimento e na prática pedagógica.

Ainda, o autor fala sobre a relevância da interdisciplinaridade para a produção e difusão do saber no campo educacional, e como isso tem sido tema de discussão por vários estudiosos, especialmente por aqueles que investigam teorias curriculares e epistemologias pedagógicas. De maneira geral, a literatura sobre o assunto aponta um consenso quanto à finalidade da interdisciplinaridade: superar a visão fragmentada nos processos de criação e transmissão do conhecimento. (Thiesen, 2008)

Refletindo sobre a aplicação da interdisciplinaridade no ensino fundamental, vê-se que há diversas maneiras de se fazê-lo com projetos que abordem temas transversais. Para exemplificar, pode-se pensar em um projeto sobre a preservação do meio ambiente: este pode envolver conhecimentos de Ciências, Geografia, Matemática e Artes, permitindo que os alunos desenvolvam soluções criativas e críticas para problemas sociais e ambientais.

A arte, como campo de conhecimento, desempenha um papel fundamental na interdisciplinaridade, pois tem o poder de dialogar com todas as outras áreas de conhecimento. Ao integrar as artes ao currículo, os alunos têm a oportunidade de expressar sua criatividade e refletir criticamente sobre a cultura visual que os cerca. A análise de obras de arte, por exemplo, pode ser utilizada para discutir questões sociais, políticas e éticas, promovendo uma formação mais completa e consciente; e, para além da análise, a produção de arte também pode ser usada para entender o que o aluno – consciente ou inconscientemente – irá expôr sobre si e sobre seus conhecimentos e entendimentos do mundo. Sendo assim, para analisar ou como produção, a arte é uma excelente ferramenta nos espaços educacionais para desenvolver criatividade e criticidade – sobre o mundo e sobre si.

2.3 Competências Críticas, Criativas e Artísticas no Ensino Fundamental

As competências críticas, criativas e artísticas são fundamentais para a formação integral dos alunos no ensino fundamental. A habilidade de pensar criticamente permite que os alunos analisem informações, questionem suposições e tomem decisões informadas. A criatividade, por sua vez, é essencial para a inovação e a resolução de problemas, habilidades cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo, mas, ao mesmo tempo, pouco praticadas nas escolas tradicionais e conservadoras.

A cultura visual, por sua vez, desempenha um papel crucial na formação das competências artísticas e criativas. Ao observar, analisar e produzir arte(s) – e pensando em arte além de desenhos e pinturas –, os alunos desenvolvem uma maior consciência estética e crítica, habilidades que são fundamentais para a formação de cidadãos participativos e engajados. O ensino das artes, portanto, não deve ser visto apenas como uma disciplina isolada, mas como uma oportunidade de integrar diversas áreas do conhecimento, fomentar habilidades e, principalmente, para um autoconhecimento e desenvolvimento pessoal como pessoa cidadã.

Fernando Hernández em sua obra "A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito" (2020) argumenta contra a necessidade de um currículo específico para arte, assim como para as outras disciplinas (Matemática, Ciências, Geografia etc). Ele critica a concepção de um currículo disciplinar, o vendo como uma forma hegemônica de colonização e de limitação do que deve ser ensinado e aprendido na escola. Em vez disso, o autor defende um currículo integrado, organizado em torno de problemas desafiadores que requerem o uso de conhecimentos disciplinares – e não de uma abordagem disciplinadora – para buscar respostas possíveis e propor novas questões.

Nesse sentido, o autor não acredita que a arte-educação, como é compreendida atualmente, seja suficiente para enfrentar esse desafio. Em vez disso, ele propõe a construção de diálogos com outros relatos e experiências, que auxiliem na criação de narrativas visuais capazes de refletir o processo de investigação. Para ele, as artes, entendidas como práticas culturais, deveriam estar presentes nas explorações rizomáticas das questões que estudantes, escola e comunidade escolhem enfrentar. O objetivo seria interrogar e ampliar os sentidos do desejo de aprender sobre si mesmos, os outros e o mundo.

Além disso, Fernández sugere

> [...] uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e poder elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares. (2020)

Ao fim do artigo (2020), o autor faz um convite aos educadores ao desafio de construir uma nova perspectiva para a Educação das Artes e cultura visual, empenhados em construir "uma escola que transite do reproduzir ao compreender; do copiar ao transferir; da obsessão pelo resultado à reflexão sobre o percurso, dando conta de tudo isso mediante diferentes

alfabetismos (visuais, orais, escritos, aurais – sons –, corporais, digitais...)", trazendo-nos a memória de que nós, sendo professores, jamais deixamos de ser aprendizes, e se queremos mudanças pedagógicas significativas, devemos estudar e agir para isso, sem esperar que algo miraculoso aconteça, com regras ditadas de como devemos pensar e praticar – até porque, sabe-se que isso não acontecerá.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA

As metodologias ativas e a interdisciplinaridade, quando aplicadas de maneira integrada, oferecem um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Esta seção discute estratégias de implementação e exemplos práticos que podem ser utilizados para maximizar o potencial de ambas as abordagens no ensino fundamental.

3.1 Estratégias de Implementação

A implementação de metodologias ativas e da interdisciplinaridade exige um planejamento cuidadoso e a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto da turma. Para isso, é importante que os educadores considerem estratégias pedagógicas variadas, com exemplos práticos que possam servir de inspiração e serem adaptadas conforme as possibilidades e preferências de cada professor.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser facilitado pelo planejamento colaborativo, onde professores de diferentes disciplinas se unem para criar projetos integrados. Por exemplo, um projeto sobre biodiversidade pode envolver Ciências, Geografia e Artes, incentivando os alunos a investigar ecossistemas, criar representações artísticas e discutir a importância da conservação. A escolha de temas transversais, como saúde, cidadania e sustentabilidade, também contribui para a integração entre as áreas do conhecimento.

A utilização de tecnologias educacionais é uma ferramenta importante para tornar o aprendizado mais interativo. Plataformas online, como o Google Classroom, permitem que os alunos acessem recursos diversos e colaborem em projetos, organizando discussões e apresentando materiais de forma dinâmica. Além disso, a produção multimídia, como a criação de vídeos, podcasts e apresentações digitais, estimula a criatividade e torna o processo de aprendizagem mais envolvente.

Atividades práticas e experienciais, como visitas a museus e exposições, enriquecem o aprendizado ao conectar o conteúdo estudado com a prática artística e cultural. Workshops e oficinas com artistas locais ou especialistas trazem novas perspectivas e incentivam a experimentação e a criatividade dos alunos.

A reflexão e a autoavaliação são componentes essenciais para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Incentivar os alunos a manter diários de aprendizagem, onde registram suas reflexões, experiências e desafios, contribui para esse processo. Além disso, momentos de feedback coletivo promovem a troca de ideias e o aprimoramento contínuo.

3.2 Exemplos de Práticas Educativas

Nesta seção, são apresentados alguns exemplos práticos de como as metodologias ativas e a interdisciplinaridade podem ser aplicadas no ensino fundamental, aliando-se à Arte.
Com o projeto “Histórias de Vida”, os alunos investigam a vida de pessoas da comunidade, coletando histórias, fotografias e objetos significativos. Eles, então, criam uma exposição que apresenta essas narrativas. Nesse projeto, são envolvidas as disciplinas de Língua Portuguesa (narrativa), História (contexto social), e Artes (design da exposição), desenvolvendo a pesquisa, a empatia, o trabalho em equipe e a expressão artística.

O projeto “Ciclo da Água” propõe aos alunos explorarem o ciclo da água por meio de experiências práticas, como a construção de maquetes e a realização de experimentos, onde criam um vídeo educativo para apresentar o que aprenderam. Envolvem-se as disciplinas de Ciências (ciclo da água), Geografia (cursos de água), e Tecnologia (produção de vídeo), promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e as habilidades digitais.

A partir do projeto “Arte e Meio Ambiente”, os alunos coletam materiais recicláveis e, em grupos, criam obras de arte que promovem a conscientização sobre a preservação ambiental. A atividade culmina em uma exposição aberta à comunidade escolar. Estão envolvidas as disciplinas de Artes (produção artística), Ciências (ecologia), e Educação Física (movimentação durante a coleta de materiais), estimulando a criatividade, a responsabilidade social, o trabalho em equipe e a consciência ambiental.

E no projeto “Culturas do Mundo”, os alunos escolhem uma cultura para investigar, explorando aspectos como culinária, música, danças e tradições. Eles organizam uma feira cultural, onde apresentam suas descobertas por meio de danças, pratos típicos e exposições. Envolve as disciplinas de História (culturas), Geografia (localização e características), e Artes

(performances e apresentações), fomentando a pesquisa, a criatividade, a expressão cultural e habilidades de comunicação.

3.3 Desafios e Considerações

Embora a implementação de metodologias ativas e da interdisciplinaridade traga inúmeros benefícios, como já mostrados nesse artigo, também apresenta desafios que devem ser considerados, como (1) o tempo e planejamento, pois a criação de projetos interdisciplinares exige um tempo de planejamento considerável, além de um alinhamento entre os professores envolvidos, mostrando ser fundamental uma comunicação eficaz e um planejamento conjunto; (2) a avaliação, já que estimar o desempenho dos alunos em projetos interdisciplinares pode ser mais complexo do que em atividades tradicionais, fazendo-se necessário desenvolver critérios claros e específicos que reflitam as diversas competências que estão sendo trabalhadas. Como Caseiro e Gebran (2007) reforçam, "a avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação", e ela deve ser individualizada, pois como vendar-se os olhos diante da heterogeneidade dentro do espaço escolar?

Outro desafio a ser considerado é a (3) formação dos professores, que está diretamente ligado aos dois pontos anteriores e que pode limitá-los, justamente porque, para que as metodologias ativas e a interdisciplinaridade sejam praticadas de forma significativa e não superficial, é essencial que os professores estejam embasados para tal. Programas de formação continuada, trocas de experiências em grupos de estudo, são valiosos para promover essa capacitação, mas, o mais importante, é o interesse pessoal dos profissionais em seu crescimento teórico-prático, buscando uma Educação que não seja meramente reprodutora.

Caseiro e Gebran apontam ainda outros obstáculos que, no caso de seu artigo, tem seu enfoque nas avaliações formativas, mas que podem-se considerar também como dificultadores para pôr em prática as metodologias ativas e a interdisciplinaridade. Os autores citam a presença de representações inibidoras – que podemos entender como uma gestão escolar voltada para o tradicional e não aberta a mudanças –, e também a preguiça e/ou medo por parte dos educadores, que não ousam imaginar e querer fazer outras possibilidades. (Caseiro e Gebran, 2007)

4 AVALIAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao se trabalhar com metodologias ativas e práticas interdisciplinares. Essa seção discute a importância da avaliação formativa, os critérios de avaliação apropriados e as estratégias de feedback e reflexão que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento das competências dos alunos.

4.1 Importância da Avaliação Formativa

Se pensamos em diferentes formas de educar, há de se pensar em diferentes formas de avaliar, também. Em contrapartida à avaliação somativa, que avalia os estudantes sempre ao final de um ciclo (normalmente bimestre ou trimestre), e também à avaliação por diagnóstico – como se o aluno fosse um caso a ser tratado –, surge a avaliação formativa, que "[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem", considerando "os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem." (Cardinet, 1986, *apud* Caseiro e Gebran, 2007)

Assim, a avaliação formativa é uma abordagem que se concentra no processo de aprendizagem e na evolução dos alunos ao longo do tempo, e não apenas no final de ciclos. Essa forma de avaliação é particularmente relevante nas metodologias ativas e na interdisciplinaridade, apresentando as seguintes grandes características: feedback contínuo, ajustes pedagógicos, promoção da autonomia e um ambiente de aprendizagem positivo, explicados a seguir:

A devolução de um *feedback* contínuo aos alunos auxilia-os a identificar suas forças e áreas de melhoria, sendo essencial para construir um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador, já que comumente a única devolução que as crianças têm nos espaços educacionais são as notas de provas e testes no final dos ciclos.

Para além disso, ao monitorar o progresso dos alunos, os professores podem fazer os ajustes pedagógicos para atender tanto às necessidades individuais quanto coletivas da turma, o que pode envolver a modificação das atividades, a introdução de novos recursos ou até a reestruturação de grupos de trabalho. Ainda pensando em ajustes, é de grande valia citar Caseiro e Gebran (2007), quando falam sobre a necessidade de "proporcionar aos sujeitos em formação oportunidades de repensar suas falhas e de melhorar a partir delas". Quando dialogam sobre isso, falam pensando nos estudantes; ora, não devem estar todos os educadores em eterna formação? Fazer ajustes pedagógicos requer ter embasamento para tal.

Outro aspecto importante da avaliação formativa é a promoção da autonomia. Ao estimular a autoavaliação e a reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, os alunos se tornam mais conscientes de suas habilidades e podem tomar decisões informadas sobre como melhorar. Com isso, a avaliação formativa também contribui para um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sentem à vontade para compartilhar suas ideias e explorar novas perspectivas sem o medo de falhar.

4.2 Possíveis Critérios de Avaliação nas Práticas Interdisciplinares

Fazenda *et al* (2007) fazem uma bela síntese de cinco princípios que formam a teoria interdisciplinar, e que também devem permear a avaliação: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego. Os autores explicam:

> Humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura. (Fazenda *et al*, 2007)

Tendo em vista os princípios necessários para a avaliação de projetos interdisciplinares, é possível estabelecer critérios que reflitam a diversidade de habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos. Para isso, pode-se priorizar uma avaliação qualitativa, em detrimento de uma abordagem puramente quantitativa. Nesse contexto, a criatividade e a originalidade desempenham um papel central, já que é importante observar a capacidade dos alunos de apresentar soluções inovadoras e ideias originais em seus projetos. Essa análise engloba a originalidade das produções artísticas, a abordagem criativa para a resolução de problemas e a aplicação singular de conceitos.

Outro aspecto relevante é a colaboração e o trabalho em equipe, evidenciado pela interação entre os alunos, a distribuição de tarefas e a contribuição de cada membro para o sucesso do grupo. Nesse ponto, o uso de feedback dos colegas, a autoavaliação e as observações do professor sobre o desempenho coletivo são fundamentais. Além disso, a conexão entre disciplinas surge como um critério indispensável, avaliando a habilidade dos alunos em integrar conhecimentos de diferentes áreas. Esse processo pode ser evidenciado pela aplicação de conceitos aprendidos em uma disciplina para resolver problemas em outra, demonstrando, assim, uma compreensão mais ampla e integrada do conteúdo.

A reflexão crítica também se mostra essencial, incentivando os alunos a analisarem suas experiências de aprendizagem. É importante que eles discutam o impacto de suas criações e a relevância das questões abordadas, o que pode ser feito por meio de relatórios escritos, apresentações orais ou discussões em grupo. Por fim, a qualidade técnica, ainda que não deva ser o único critério, também merece atenção. Nesse aspecto, é avaliada a execução de técnicas artísticas, a clareza das apresentações e a organização dos materiais, garantindo que os projetos sejam bem elaborados e apresentem um alto padrão técnico. Esses critérios, juntos, promovem uma avaliação mais completa e alinhada aos objetivos dos projetos interdisciplinares.

É importante evidenciar que a avaliação deve estar de acordo com os objetivos previstos com aquilo que se avalia, ou seja, quando o educador cria seu planejamento, deverá, também, pensar em como avaliará aquilo que será proposto para sua turma, senão corre-se o risco de não ter dimensão daquilo que o aluno realmente aprendeu. De toda maneira, é necessário que os pontos avaliativos sejam expostos e explicados aos estudantes, para que estes tenham ciência de como serão avaliados. Jamais saber-se-á a totalidade do aprendizado de nenhum aluno, por isso se faz necessária uma avaliação complexa, contínua e extensa (Fazenda *et al*, 2007).

4.3 Estratégias de Feedback e Reflexão

A implementação de estratégias de feedback e reflexão é crucial para o sucesso das práticas avaliativas nas metodologias ativas e interdisciplinares. Existem várias estratégias eficazes para isso, que serão explanadas nesta seção.

Os diários de aprendizagem incentivam os alunos a manterem registros diariamente de suas reflexões sobre o que aprenderam, os desafios que enfrentaram e as soluções que encontraram. Esses diários não apenas promovem a autoavaliação, mas também servem como um recurso valioso para os professores ao avaliar o progresso dos alunos.

As sessões de feedback coletivo criam momentos regulares para a troca de feedback entre os alunos sobre os projetos desenvolvidos. Essas sessões podem incluir discussões em grupo, onde os alunos compartilham suas impressões sobre o trabalho dos colegas e oferecem sugestões construtivas.

Há também as conhecidas rodas de conversa, que promovem momentos de troca onde os alunos podem discutir suas experiências, aprendizagens e reflexões. Esse formato encoraja a participação de todos e permite que os alunos aprendam uns com os outros. A forma circular também coloca todos os participantes da roda (educadores e alunos) em um patamar de

igualdade, onde o professor pode agir como apenas um facilitador da conversa, estimulando a todos à fala.

As rubricas de avaliação, comumente usadas apenas pelos educadores, também podem ser adequadas para utilização dos alunos, detalhando os critérios e expectativas para cada projeto. As rubricas ajudam a tornar o processo de avaliação mais transparente e compreensível para eles, permitindo que saibam exatamente o que é esperado e como podem melhorar.

Da mesma forma, pode-se incentivar os alunos a realizarem autoavaliações ao final de cada projeto, onde eles podem refletir sobre suas conquistas e definir metas para o futuro. Essa prática ajuda a fomentar a responsabilidade e a motivação pessoal. Uma autoavaliação pode conter perguntas que guiarão esse processo de reflexão sobre si próprio, seus aprendizados e suas dificuldades.

Por fim, o educador pode promover apresentações e exposições dos projetos realizados pelos alunos. Essas oportunidades de compartilhar o trabalho com a comunidade escolar não apenas celebram o aprendizado, mas também oferecem uma plataforma para os alunos receberem feedback do público. Esses momentos, ainda, comumente trazem orgulho para os estudantes que veem seus trabalhos finalizados sendo apreciados por outros.

5 RESULTADOS

As metodologias ativas e a interdisciplinaridade demonstraram ser abordagens eficazes no ensino fundamental, já que colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. A implementação dessas práticas pedagógicas torna as crianças mais ativas e participativas, promovendo um aprendizado mais autônomo. Essa mudança foi crucial para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a ênfase no uso das artes, integrado a outras disciplinas, favorece a expressão de ideias e o desenvolvimento artístico dos estudantes, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interessante para os mesmos.

Os projetos interdisciplinares mostraram-se um ponto alto da aplicação dessas metodologias. A integração do manejamento das artes com outras disciplinas permite aos alunos refletirem criticamente sobre temas sociais e culturais. Eles têm a oportunidade de explorar e expressar suas ideias, além de poderem reformulá-las após a reflexão, tornando-se mais conscientes do impacto das questões abordadas em suas vidas e no contexto em que vivem.

Esse processo contribui para o fortalecimento da visão crítica e reflexiva dos estudantes, proporcionando uma educação mais contextualizada e relevante.

A avaliação formativa tem papel fundamental no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Ela possibilita uma análise mais detalhada das competências desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem, permitindo ajustes nas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Esse tipo de avaliação não apenas auxilia no desenvolvimento escolar, mas também favorece um ambiente colaborativo e dinâmico, no qual os alunos podem se engajar de maneira mais eficaz.

A pesquisa também revelou que a adoção de metodologias ativas e interdisciplinares não exige necessariamente a existência de uma escola considerada "não tradicional". Embora essas abordagens possam ser mais associadas a instituições alternativas, é possível implementá-las de maneira efetiva em escolas tradicionais, desde que haja uma abertura para mudanças no processo pedagógico. A revisão feita neste artigo demonstrou que a implementação dessas práticas, embora desafiadora, é viável e pode resultar em uma transformação significativa na qualidade da educação, promovendo um ensino mais crítico e engajado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas e a interdisciplinaridade se configuram como abordagens pedagógicas inovadoras e necessárias no ensino fundamental, especialmente na promoção de competências críticas, criativas e artísticas. Ao colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, essas práticas não apenas incentivam o protagonismo dos alunos, mas também promovem uma educação mais significativa e contextualizada.

O ensino das artes, integrado a outras áreas do conhecimento, enriquece a formação dos alunos, permitindo que desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. Através de projetos interdisciplinares, os alunos têm a oportunidade de explorar e expressar suas ideias e também reformulá-las após reflexão, conectando-se com questões sociais e culturais que os impactam diretamente.

Juntamente, a avaliação formativa desempenha um papel crucial nesse processo, pois possibilita o acompanhamento do desenvolvimento das competências dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico. As escolas que adotam metodologias ativas e a interdisciplinaridade no ensino fundamental estão contribuindo para a

formação de cidadãos mais críticos, criativos e engajados, preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Por fim, é válido reafirmar que este trabalho não tem o propósito de ser uma cartilha para educadores de "o que fazer", "como fazer", "como deve ser", "como é o certo", pois é sabido que não existe isso na Educação. Como exposto no começo deste artigo, baseado em Dewey e Freire, a Educação precisa ser crítica, dialógica, não seguindo um "modo de fazer" reprodutor de conteúdos. Este trabalho procurou, sim, mostrar através de vários exemplos que é possível haver uma mudança na prática pedagógica, sem esperar estar dentro de uma instituição que se declare não tradicional. Não é simples, mas é possível, quando a finalidade é mudar o trajeto de uma Educação reprodutora e conservadora.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. São Paulo: Penso, 2018. Disponível em: https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus_tabuleiro/coordenacao-de-pesquisa-e-extensao/grupos-de-pesquisa/metodologias-ativas-e-ensino-de-linguas-matel/sugestoes-de-leitura/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora-lilian-bacich-e-jose-moran.pdf/view.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara C. B. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. In: GATTI, B. A (Org). Políticas de formação de professores: A quem interessa?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 353-382, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf.

CASEIRO, Renata; GERBAN, Manuel. **Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades**. In: Revista Nuances, v. 17, n. 3, p. 45-64, 2007. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251.

DEWEY, John. **Arte como experiência**.Trad. Bernardo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/532555266/DEWEY-John-Arte-como-experiencia-1.

_____. **Democracia e Educação: Uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Manole, 2008.

FAZENDA, Ivani; KIECKHOEFEL, Leomar; PEREIRA, Luiza; SOARES, Arlete. **Avaliação e interdisciplinaridade**. 2007. In: R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Editora UFSM. 2020.

PARKER, Jerry L. **Students' attitudes toward project-based learning in an intermediate Spanish course**. In: Journal of Education and Learning, v. 9, n. 1, p. 79-90, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249547.pdf.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. In: Revista Brasileira De Educação. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO DO SUL-BRASIL

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SCHOOLS IN MATO GROSSO DO SUL-BRAZIL

Anadir Sanabria Lopes[1]
Eliane Paez Ojeda da Silva[2]
Helen Paola Vieira Bueno[3]

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino fundamental nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Tem como objetivo conhecer sobre como a legislação do estado realiza a inclusão do estudante com deficiência intelectual nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul. E os objetivos específicos são analisar documentos e legislações que asseguram a inclusão do aluno com deficiência e descrever as características da deficiência intelectual. A forma de abordagem será através de uma pesquisa de revisão bibliográfica qualitativa, ressaltando informações obtidas de autores que subsidiarão a fundamentação textual. Para melhor desenvolver a pesquisa e estudo desse trabalho se fez necessário um levantamento das concepções de autores e documentos especializados no assunto, ora exposto, entre os quais podem ser citados: Lei de Diretrizes e Bases(LDB), Deliberação CEE/MS nº11.883 de 05 de dezembro de 2019 e autores como Buytendorp (2019), entre outros destacados ao longo da revisão de literatura expressa no decorrer deste trabalho. O ensino

[1] Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento na Educação Especial. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: anadirsanabrialopes@gmail.com

[2] Pedagoga. Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado. Estudante do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: alianeojeda1@gmail.com

[3] Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação, especialização, mestrado e pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br

oferecido no atendimento educacional especializado é diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. A sala de recursos multifuncional será o local apropriado para o aluno aprender a utilização das ferramentas de tecnologia, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia. Segundo o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais a construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais.
Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Trajetória Educação Especial Mato Grosso do Sul. Sala de Recurso Multifuncional.

ABSTRACT

This research has as its theme the inclusion of students with intellectual disabilities in elementary education in state schools in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Its objective is to learn about how state legislation includes the inclusion of students with intellectual disabilities in state schools in Mato Grosso do Sul. And the specific objectives are to analyze documents and legislation that ensure the inclusion of students with disabilities and describe the characteristics of the disability intellectual. The approach will be through qualitative bibliographic review research, highlighting information obtained from authors that will support the textual foundation. To better develop the research and study of this work, it was necessary to survey the conceptions of authors and documents specialized in the subject, exposed here, among which the following can be mentioned: Law of Guidelines and Bases (LDB), Deliberation CEE/MS nº11,883 of December 5, 2019 and authors such as Buytendorp (2019), among others highlighted throughout the literature review expressed throughout this work. The teaching offered in specialized educational services is different from school teaching and cannot be characterized as a space for tutoring or complementing school activities. The multifunctional resource room will be the appropriate place for students to learn how to use technology tools, with a view to developing autonomy. According to the Guidance Manual for the Program for the Implementation of Multifunctional Resource Rooms, the construction of inclusive public policies, access to services and pedagogical resources and accessibility in regular schools, eliminate discrimination and segregation, overcoming the model of special schools and classes.
Keywords: Intellectual Disability. Special Education Trajectory Mato Grosso do Sul. Multifunctional Resource Room.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tratou de desenvolver uma pesquisa bibliográfica qualitativa sobre o tema a inclusão do aluno com deficiência intelectual na primeira etapa do ensino fundamental , na rede de ensino estadual do Mato Grosso do Sul. Tem por objetivo geral conhecer e analisar sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual em uma escola estadual no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. E os objetivos específicos devem i) analisar documentos e legislações que asseguram a inclusão do aluno com deficiência e ii) descrever as características da deficiência intelectual.

A forma de abordagem será através de uma pesquisa de revisão bibliográfica qualitativa,

ressaltando informações obtidas de autores que subsidiarão a fundamentação textual. Para melhor desenvolver a pesquisa e estudo desse trabalho se fez necessário um levantamento das concepções de autores e documentos especializados no assunto, ora exposto, entre os quais podem ser citados: Lei de Diretrizes e Bases(LDB), Deliberação CEE/MS nº11.883 de 05 de dezembro de 2019 e autores como Buytendorp (2019) entre outros, destacados ao longo da revisão de literatura expressa no decorrer deste trabalho.

A fim de esclarecer as argumentações expostas na tematização deste estudo, serão apresentados conceitos gerais sobre deficiência intelectual, conceitos sobre inclusão, legislações e documentos que asseguram a inclusão, sobre a relevância do atendimento na sala de recurso multifuncional e as formações dos professores que atenderá o estudante com deficiência intelectual.

Convém ressaltar que os procedimentos que foram utilizados para o desenvolvimento do estudo serão abordados em etapas, sendo que a primeira etapa consistirá em analisar teoricamente o conceito do tema escolhido, a segunda será identificar o principal fator envolvente relevante do tema e, por conseguinte, indicar alternativas de reconhecimento obtidas sobre o tema objetivando sempre corresponder ao tema em evidência neste estudo.

Espera-se com esta pesquisa contribuir no campo escolar com mais uma fonte de pesquisa e também oferecer ao meio social maior conhecimento sobre a deficiência intelectual por considerar que deficiência intelectual não é uma doença, e sim uma limitação que precisa ser acompanhado com trabalhos diversificados com atividades adaptadas para a aprendizagem do estudante.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para Stephen (2022) a deficiência intelectual é caracterizada pela incapacidade intelectual ou uma função intelectual abaixo da média com um quociente de inteligência < 70 a 75, associada a limitações no funcionamento da comunicação, orientação, habilidades sociais, autoproteção, junto com demonstração de necessidade de apoio.

Segundo Stephen (2022) a incapacidade intelectual é caracterizada como um problema no desenvolvimento do sistema nervoso. Os distúrbios do desenvolvimento neurológico são condições que surgem precocemente na infância, geralmente antes da idade escolar, e afetam o progresso no funcionamento pessoal, social, no contexto escolar e profissional. Geralmente incluem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos específicos de informações. Os problemas no desenvolvimento neurológico podem implicar disfunções em áreas como atenção, memória, percepção, linguagem, resolução de problemas ou interação

social. Outras condições neurológicas comuns incluem o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos do espectro do autismo e distúrbios de aprendizagem, como a dislexia.

Pimenta (2017) ressalta que a deficiência intelectual apresentam restrições importantes em pelo menos duas das áreas de habilidades a seguir

> Aprendizagem e autogestão em situações da vida, como cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, controle do próprio comportamento e organização em tarefas escolares e profissionais; Comunicação; Habilidades ligadas à linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento, memória; Habilidades sociais/interpessoais (habilidades ligadas à consciência das experiências alheias, empatia, habilidades com amizades, julgamento social e autorregulação) (Pimenta, 2017).

Uma pessoa com deficiência intelectual enfrenta desafios para aprender, compreender e executar atividades que são comuns para outras pessoas , como por exemplo interpretar textos, e dificuldades com a escrita. Frequentemente, seu comportamento pode parecer mais infantil do que seria esperado para sua idade.

Segundo Pimenta (2017) a pessoa com deficiência intelectual deve ser acompanhada por médicos através de trabalhos terapêuticos com psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, onde receberam estímulos para o desenvolvimento da aprendizagem. E no contexto escolar a criança com deficiência intelectual deve participar das salas de recursos multifuncionais para desenvolver a leitura e a escrita.

As limitações podem ser superadas por meio da estimulação sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, escolares, profissionais e sociais, além de oportunidades de inclusão social.

2.1 Trajetória da educação especial no estado do Mato Grosso do Sul

Busca-se apresentar neste artigo a estrutura e a organização do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), bem como seus núcleos e os serviços de apoio oferecidos à Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Este artigo apresenta uma análise histórica e constitutiva da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul, abordando a organização do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos, orientações, atribuições e intervenções. Por fim, destaca-se a importância de dois serviços de apoio amplamente reconhecidos por sua abrangência e impacto: o professor de apoio especializado e a sala de recursos multifuncional.

De acordo com Fernandes (2019), a história da implementação da educação especial no

Mato Grosso do Sul teve início em 1981, com a promulgação do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto daquele ano, que instituiu o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS). Esse centro era composto por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA). Simultaneamente, foi criada a Diretoria de Educação Especial, responsável por implementar a política de educação especial no estado. Essa diretoria atuava com base nas diretrizes estabelecidas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão nacional fundado em 1973 que orientava as práticas de educação especial em todo o país.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação regulamentou o funcionamento dos serviços especializados em educação especial por meio da Deliberação nº 261/82. Posteriormente, em 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação publicou a Resolução nº 001/86, estabelecendo normas e orientações para a criação, funcionamento, acompanhamento e controle das classes especiais, então predominantes no estado como modalidade de educação especial. Nesse período, a Diretoria de Educação Especial identificou falhas no trabalho realizado e propôs uma reestruturação, organizando-se em três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual, além de iniciar a implementação de atendimentos especializados voltados para deficiência física, superdotação e problemas de conduta.

Nesse período, a educação especial era focada no apoio às entidades que atendiam pessoas com deficiência, referidas na época como "excepcionais". Os atendimentos eram realizados em instituições especializadas e em classes especiais, geralmente vinculadas ao setor público, especialmente ao sistema estadual.

No ano de 1989 houve mudanças nas propostas políticas tanto na educação, com isso mudam-se a educação especial, cria-se o Centro de Educação Especial (CEDESP) com a função oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas (Mato Grosso do Sul, Decreto 5.078/89).

Em 1991, foi lançada a série “Políticas educacionais: uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul”. O quarto volume abordava as Diretrizes Gerais para o Ensino de Pessoas com Necessidades Especiais. As diretrizes previam um atendimento descentralizado, integrando a educação especial ao sistema de educação geral.

A partir da década de 1990, por meio do Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991, a Secretaria de Estado de Educação implementou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP) em Campo Grande e em outros treze municípios de Mato Grosso do Sul. Essas unidades tinham como objetivo oferecer suporte educacional às escolas da rede

estadual, promovendo um atendimento descentralizado.

O quadro de profissionais era composto por professores das áreas de educação e saúde, responsáveis pelo diagnóstico e pelo acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PNE) nas escolas. Além disso, foram criados serviços de apoio especializado, como Salas de Recursos Multifuncionais, o Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), Classes Hospitalares e o Ensino Itinerante.

Em 1992, foram elaboradas as Diretrizes Gerais para o Ensino de Estudantes com Necessidades Especiais. Com as alterações nas Diretrizes Gerais, definiu-se que a educação especial teria, entre suas atribuições, o acompanhamento sistemático dos professores do ensino regular e das salas de recursos multifuncionais. Além disso, foi enfatizada a importância de esforços voltados para a capacitação contínua dos profissionais responsáveis pelo atendimento aos estudantes nas escolas.

Em 1994, as UIAPs passaram por uma reestruturação, regulamentada pelo Decreto nº 7.829, de 16 de junho de 1994. Nessa nova organização, as ações foram descentralizadas, e novos objetivos foram definidos, garantindo um atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais e promovendo a integração para assegurar a escolaridade dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PNE).

Em 1997, o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) foi criado em substituição às UIAPs, por meio do Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997. Seu objetivo era "identificar, acompanhar e encaminhar os estudantes a setores especializados", tanto dentro do próprio Centro quanto para outros serviços oferecidos por instituições especializadas. O CIEESP foi estruturado em três diretorias: administrativa, pedagógica e de extensão, contando também com uma secretaria geral e nove coordenadorias. Além disso, possuía quatro núcleos de atendimento especializados: Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterapêutico e de Assistência Social.

Outro marco importante de 1997 foi a elaboração da Deliberação n.º 4827/97 do Conselho Estadual de Educação, que substituiu a anterior Deliberação n.º 26/82. Esse documento estabeleceu normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, determinando que esse atendimento passasse a ser oferecido também nas classes do ensino regular.

O Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999 (D.O nº. 4976, de 12 de março de 1999), foram criadas 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – UIAPs, desta vez, em substituição ao CIEESP. Estas unidades tiveram como objetivo principal desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços.

Outro marco na história da educação especial no estado foi a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs), que substituíram as Unidades de Apoio à Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais em todos os municípios. Essa mudança foi regulamentada pelo Decreto nº 12.170, de 24 de outubro de 2006, e sua organização definida pela Resolução/SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011.

Os NUESPs ficaram vinculados pedagogicamente à Coordenadoria de Educação Especial, que integra a Superintendência de Políticas de Educação, com o objetivo de articular e desenvolver as políticas de educação especial definidas pela Secretaria de Estado de Educação. Administrativamente, esses núcleos estavam subordinados à Coordenadoria de Educação Especial na capital e, nos municípios do interior, o vínculo se dava por meio de uma unidade escolar local.

Em 03 de abril de 2009, a Secretaria de Estado de Educação, criou o Centro Estadual de Educação Especial e inclusiva- CEESPI sob o Decreto estadual nº 12.737/2009 e regulamentou seu funcionamento por intermédio da Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011, o qual era vinculado diretamente à Coordenadoria de Educação Especial (COESP). Foi criado com o objetivo de oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e possibilitar a formação continuada dos profissionais da educação nas diversas áreas da educação especial e inclusiva. Em 21 de outubro de 2011, por meio do Decreto nº 13.281, publicado no Diário Oficial nº 8.055, a Coordenadoria de Educação Especial (COESP) passou a se chamar Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), e atualmente está vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Segundo Fernandes (2019) inicialmente, o CEESPI era composto por dois núcleos específicos: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e o Núcleo de Educação Especial (NUESP). Com o tempo, passou por uma reorganização devido às mudanças nas demandas desde 2009, refletindo a expansão do trabalho realizado. Atualmente, o CEESPI é composto pelos seguintes núcleos: Núcleo de Educação Especial (NUESP), Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Núcleo de Acompanhamento Especializado, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo de Apoio à Família e Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, regulamentado pelo Decreto Estadual nº 14.787, de 24 de julho de 2017.

Segundo Fernandes(2019) o Núcleo de Educação Especial (NUESP) tem como objetivo implementar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Sua atuação busca promover as articulações necessárias

para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas destinadas aos estudantes do público da educação especial.

No contexto escolar, todas as ações relacionadas à educação especial dependem da colaboração entre o gestor escolar e os técnicos do NUESP, que orientam as estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Esse processo envolve a interação entre a coordenação pedagógica, a gestão escolar, a secretaria da escola e os docentes, em parceria com o técnico do NUESP. Dada a amplitude e importância do trabalho do NUESP, ele exige uma abordagem detalhada, motivo pelo qual este capítulo é dedicado exclusivamente à descrição de sua atuação, seguida da apresentação dos demais núcleos e serviços oferecidos pelo CEESPI.

De acordo com Fernandes (2019), o CEESPI conta com uma equipe multiprofissional formada por profissionais das áreas de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e psicologia, todos com formação também na área da Educação. Essa equipe integra o Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado (NAE) e atua em estreita parceria com o NUESP. O trabalho conjunto tem como objetivo realizar avaliações e orientações específicas, conforme as áreas de atuação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Além disso, essa equipe atende, quando necessário, às demandas dos demais centros de Educação Especial que compõem os serviços de apoio à Educação Especial no Estado.

Segundo Fernandes (2019), o Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico foi criado para organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais. Até 2016, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul tinha cerca de 1.100 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental cadastrados como pessoas com Deficiência Intelectual.

Contudo, muitos desses estudantes apresentavam apenas dificuldades na aquisição do sistema de escrita alfabética ou possuíam diagnósticos de transtornos funcionais específicos. Mesmo sem comprovação de deficiência, eram inadequadamente considerados parte do público da Educação Especial. Essa situação sobrecarregava as Salas de Recursos Multifuncionais com estudantes que não faziam parte do público-alvo previsto, enquanto aqueles com transtornos funcionais específicos de aprendizagem eram tratados como pessoas com deficiência, sem receber o atendimento adequado às suas necessidades.

Para Fernandes (2019), em 2017 foram implantadas as Salas de Apoio Pedagógico, substituindo as brinquedotecas existentes, com o objetivo de atender estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que apresentassem diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, disortografia ou múltiplas reprovações (com pelo menos dois anos consecutivos de retenção). Esses atendimentos possuem caráter provisório, uma

vez que os estudantes podem progredir e aprimorar sua aprendizagem acadêmica por meio de intervenções pedagógicas direcionadas às suas dificuldades específicas. Quando identificado avanço significativo, o estudante é dispensado do atendimento.

A tabela seguinte especifica os dados das matrículas do público da Educação Especial nas Redes Federal, Estadual, Municipal, Privada e classes exclusivas de MS, no período de 2014 a 2018.

Tabela 1 - Número de matrículas do público da Educação Especial (4 a 17 anos), em Mato Grosso do Sul (2014-2018)

Ano	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Classes exclusivas	Total
2014	17	5.687	6.317	351	4.748	17.120
2015	19	6.286	7.301	380	4.866	18.852
2016	22	6.643	7.474	371	5.060	19.570
2017	45	5.942	7.605	398	5.117	19.107
2018	49	6.012	8.186	491	5.194	19.932

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2018a).

É possível perceber, por meio dos dados obtidos na Tabela 1 que as redes de ensino do estado de Mato Grosso do Sul e dos municípios, em 2014, apresentaram o maior percentual de matrículas, representando 70,21%. Já as classes exclusivas (classe especial do ensino regular e classe das instituições privadas-assistenciais), apresentaram um percentual menor, representando 27,73%. Na rede privada concentra-se 2,05% das matrículas, e na rede federal O0,09%.

Os anos conseguintes a 2014, representaram, em relação ao atendimento educacional a esse público no Estado de MS um crescimento de 16,42%, na rede federal, um aumento de 188,23%.

Segundo Gomes (2022)

> A Rede Privada apresentou o segundo maior índice, com 39,88% de aumento, no entanto, também se identificou um número pequeno de matrículas em 2018 (491). Na sequência tem-se a Rede Municipal de Ensino com 29,58% de ampliação nas matrículas, seguida pelas classes exclusivas, com 9,39% de aumento. Por último identificou-se a Rede Estadual de Ensino com 5,71% de ampliação de matrículas.

As Salas de Apoio Pedagógico têm como principal finalidade oferecer suporte pedagógico para estudantes do Ensino Fundamental I, visando reduzir o fracasso escolar e melhorar o desempenho acadêmico e educacional daqueles com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais. O trabalho busca alternativas para superar obstáculos na aquisição do sistema de escrita alfabética, garantindo atendimento adequado e ajudando na superação das dificuldades. Além disso, contribuem para o fortalecimento da identidade desses estudantes, frequentemente considerados, de forma equivocada, como pessoas com deficiência.

A Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul é composta também por outros cinco centros especializados, que atuam de forma integrada com a política estadual de Educação Especial, coordenada pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP/SUPED/SED). São eles: o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/MS), o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

De acordo com Fernandes (2019), o Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva, localizado em Campo Grande/MS/Brasil, tem promovido um extenso calendário de formações voltado tanto para sua equipe técnica quanto para os professores especializados que atuam nos serviços de apoio à Educação Especial. Após participarem dessas formações, os técnicos e professores de apoio especializados, bem como os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais, tornam-se multiplicadores das diretrizes educacionais voltadas à inclusão escolar, conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação.

No interior do Estado, essas mesmas formações são disponibilizadas aos técnicos do NUESP por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD). Assim, esses profissionais também se tornam responsáveis por disseminar as diretrizes educacionais inclusivas nos

municípios onde atuam.

Fernandes (2019) destaca que os encontros de formação abordam os seguintes temas: Perspectivas Educacionais sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo, incluindo o registro do PEI e as atribuições dos professores de apoio especializado; Perspectivas Educacionais sobre o PEI e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar; Perspectivas Educacionais sobre o PEI e os desafios pedagógicos no atendimento a estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e deficiências múltiplas; Perspectivas Educacionais sobre o PEI e os desafios pedagógicos no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, síndrome de Down e outras síndromes; e, por fim, a avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

2.2 Atendimentos educacionais especializados de sala de recursos multifuncionais

As escolas estaduais do estado do Mato Grosso do Sul adotam uma proposta pedagógica desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) em 2010, sob a orientação técnica de Lusimeire da Silva Gonçalves Figueredo, do Núcleo de Educação Especial.

A Proposta tem como objetivo subsidiar a pratica pedagógica do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Sala de Recursos Multifuncional, oferecendo sugestões para alcançar melhores resultados com o alunado público alvo da Educação Especial, desenvolvendo o desempenho escolar, na área afetiva e social, diminuindo suas dificuldades de aprendizagem, possibilitando ao docente uma atuação eficiente, como determina as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a Sala de Recursos Multifuncional é um serviço especializado disponível nas escolas da rede pública estadual, destinada ao educando com necessidades específicas que necessita de atendimento educacional especializado.

Tem como finalidade oferecer atendimento educacional especializado complementar para aqueles estudantes que apresentam deficiências (com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial),transtornos globais do desenvolvimento ou suplementar para aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, incluídos no ensino regular, favorecendo seu processo de escolarização.

O AEE deverá acontecer no turno inverso do ensino regular e nunca de forma substitutiva. O local do AEE deverá ser adequado e exclusivo para este atendimento, organizado com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos específicos.

Seguindo a Proposta Pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado, a unidade escolar quando suspeita que o estudante apresente uma necessidade especifica, a partir do seu desenvolvimento em sala de aula, encaminha ao Núcleo de Educação Especial uma ficha de solicitação de avaliação pedagógica. Após avaliação pedagógica do NUESP, o estudante é encaminhado e matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Sala de Recursos Multifuncional, caso haja necessidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Salas de recursos multifuncional acontecerá em pequenos grupos ou individualmente quando necessárias, no turno inverso do ensino regular, considerando a faixa etária, necessidades educacionais especificam ano em que o estudante estuda e disponibilidade de horário do mesmo e de sua família.

O perfil do profissional determinado pelo documento, afirma que todos os profissionais deverão ser formados conforme a especificidade de sua atuação, que o habilite para o exercício da docência e formação especifica para Educação Especial. Já o profissional que atuara como tradutor e interprete de Língua de sinais deverão ter formação e certificação do CAS e Prolibras. Na falta do professor com habilitação especifica na área da Educação Especial, poderá atuar outro docente com capacitação e experiência adquirida no exercício da função. O professor deverá participar de estudos, capacitações, cursos e congressos e apresentar iniciativa, autonomia, disponibilidade e flexibilidade de horários.

A proposta pedagógica do AEE da sala de recursos multifuncional prevê a realização de atividades que deverão ser desenvolvidas nas relações de mediação, partindo de situações de contexto com o apoio de material concreto, visando possibilitar ao estudante a operacionalização de conceitos, abstrações, hipóteses, generalizações, respeitando as características individuais, como também vincular o envolvimento da família, nos trabalhos que serão desenvolvidos.

A prática pedagógica desenvolvida no AEE da sala de Recursos Multifuncional e a postura do educador devem servir como elementos de mediação entre os conhecimentos adquiridos pelo estudante no ensino regular e as suas necessidades especificas, com o objetivo de minimizar as defasagens educativas e favorecer o pleno desenvolvimento dos aspectos afetivo e social.

Na sala de recursos multifuncional deve constar permanentemente: i) Lista com os nomes dos estudantes que devera ficar visível na sala; ii) Calendário fixo e móvel com todos os meses do ano, onde serão registrados os aniversários e datas importantes para a turma, calendário móvel será colocado o numeral correspondente ao dia do mês; iii) Alfabeto móvel feito com material concreto, para serem manuseados pelos estudantes em grupo ou individualmente; iv) Alfabeto fixado em lugar visível de qualquer parte da sala; v) Fichas com os nomes dos alunos com os

tipos de letra maiúscula e minúscula, cursiva e impressa; vi) Cartaz com regras de funcionamento geral da sala: comportamento, relacionamento, respeito, postura, etc.; vii) Caixa com texto variado; Cantinho da leitura, com livros de histórias, gibis, revistas, jornais etc; viii) Cartazes com poesias, musicas, parlendas, historias, trava-línguas, que deverão ser renovados periodicamente.

Os recursos expostos na sala devem ser claros, visíveis bem apresentados e dispostos de forma útil e organizada. É imprescindível que o professor planeje cuidadosamente a utilização dos materiais de apoio, para que eles estejam inseridos dentro do contexto da atividade realizada, em como atenda as especificidades do grupo.

As salas de recursos multifuncionais são relevantes para a aprendizagem do educando com necessidades especiais, pois através desse atendimento o alunado terá um desenvolvimento, e o educador terá seus objetivos alcançados. Com isso o aluno poderá acompanhar os outros alunos no ensino regular.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e em habilidades adaptativas, que se manifestam nas áreas conceitual, social e prática. Essas limitações, presentes desde o período de desenvolvimento, exigem uma abordagem inclusiva e individualizada no ambiente escolar .

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual representa um compromisso com a equidade, a diversidade e o respeito às diferenças, promovendo oportunidades de aprendizado e autonomia. É essencial que políticas públicas, estratégias pedagógicas e a conscientização da comunidade sejam fortalecidas para garantir o desenvolvimento integral e a participação ativa dessas pessoas em todos os aspectos da vida social.

A educação inclusiva é um direito assegurado a todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade.

A relevância das salas de recursos multifuncionais é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**. [online]. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica.** [online]. Brasília, DF. 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica.** [online]. Brasília, DF. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica.** [online]. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica.** [online]. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2024

DORALINA,M. A. **Atendimento educacional especializado (AEE).** Disponível: http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/10/atendimento-educacional

GOMES, V. L. **Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul e a meta 4: oferta educativa e atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial (2014-2018).** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. 244 p. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul:** caminhos e práticas. Orgs. Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Conselho Estadual de Educação.** Disponível: https://www.cee.ms.gov.br/atos-normativos/deliberacoes/ Acessado: 10 de outubro de 2024

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais**. v. 4. Campo Grande – MS, 1992.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução/SED nº 2506, de 28 de dezembro 2011,** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do
Sul, Campo Grande, MS, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Deliberação CEE/MS N. 7828, de 30 de maio de 2005,** Diário Oficial do Estado de Mato

Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta pedagógica para o atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncional.** Material elaborado pela técnica do Núcleo de Educação Especial Lusimeire da Silva Gonçalves Figueredo.

PIMENTA, T**. Deficiência Intelectual: principais características, sintomas e tratamento.** Disponível em: https://www.vittude.com/blog/deficiencia-intelectual-caracteristicas-sintomas/. Acesso em: 29 de junho de 2024.

STEPHEN, B. S. **Deficiência intelectual.** 2022. Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/defici%C3%AAncia-intelectual. Acesso em: 28 de junho de 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS

SCHOOL INCLUSION AND SPECIAL EDUCATION: DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES FOR AN INCLUSIVE SCHOOL FOR ALL

Josiane Cândia Rodrigues[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo mostrar o caminho percorrido da inclusão escolar na educação especial fundamentando-se em documentos legais, livros e publicações acadêmicas, apresentando a visão histórica, social e marcos legais. A metodologia constitui em uma pesquisa bibliográfica, e levantamentos de produções acadêmicas nas bases de dados da Scientific Eletronic library online (SciELO), Scholar Google e livros que discorrem sobre o assunto. O artigo problematiza o tema referido, mas busca também apresentar como esse tipo de educação tem avançado nos últimos tempos, com leis específicas que a define entre elas a Constituição federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015). A declaração de Salamanca, entre outras que antecederam.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar. Educação Especial. Diretrizes Legais. Escolas Inclusivas.

ABSTRACT

This study aimed to show the path taken towards school inclusion in special education based on legal documents, books and academic publications, presenting the historical, social vision and legal frameworks. The methodology consists of a bibliographical research, and surveys of academic

[1] Acadêmica do Curso de Especialização em alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS, CPAQ. candiajosiane@gmail.com
[2] Professora Orientadora, pós doutora em Educação, UFMS, CPAQ, fatima.cunha@ufms.br

productions in the databases of the Scientific Electronic library online (SciELO), Scholar Google and books that discuss the subject. The article problematizes the aforementioned topic, but also seeks to present how this type of education has advanced in recent times, with specific laws that define it, including the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB, 9.394/96), Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (13,146/2015). The Salamanca declaration, among others that preceded it.

Keywords: School Inclusion. Special Education. Legal Guidelines, Inclusive Schools.

1.INTRODUÇÃO

Pensar em uma escola inclusiva aquela que respeite realmente as singularidades dos alunos, uma escola em que todos possam aprender com as experiências de vida, com a escuta do aluno e a desconstrução de alguns paradigmas forma o pensamento de uma escola inclusiva. A escola deve ser o lugar em que caiba todos, independentes da classe social, cor da pele, etnia, e outras características que venham a segregar aquele que dela precise.

A escola deve ser o lugar de encontros de ideias diferentes para uma finalidade comum “o melhor para aqueles que buscam conhecimento”, o conhecimento amplia a os horizontes, o modo de agir e pensar, ele quebra as barreiras da desigualdade e da desinformação, ela se despe de todos os preconceitos e discriminações.

Levando em consideração as afirmações acima este artigo teve como objetivo mostrar o caminho percorrido da inclusão escolar na educação especial fundamentando-se em documentos legais, livros e publicações acadêmicas, apresentando a visão histórica, social e marcos legais. para discorrer sobre o tema Inclusão escolar e a educação especial: Dificuldades e possibilidades para uma escola inclusiva para todos. O artigo apresenta alguns marcos legais ocorridos ao longo da história sobre inclusão e a educação especial, são eles a Declaração de Salamanca, a Lei de diretrizes e bases da educação lei nº 4.024/61, que dá início pensamento sobre a educação inclusiva, a mais recente LDB, nº 9.394/96.

Ao longo da história passamos por períodos em que a uniformização da aprendizagem era tida como certa e verdadeira, em que todos deveriam se encaixar em um modelo que era padronizado e que os não conseguissem se encaixar ficariam à margem da sociedade, tidos como ignorantes, imbecis, ou mesmo, dementes. Termos esses que eram realmente depreciar e ignorar as pessoas diferentes do padrão. Esse modelo de escola segrega aqueles que não conseguiam acompanhar o currículo imposto, por ideias ainda não estudadas e debatidas sobre o melhor os alunos especiais, um modelo posto, ou mesmo imposto, e que em alguns casos eram tomados de outros países, com outras culturas e realidades.

Encaixar todos em um só modelo e tirar aqueles que não servem para a sociedade, para o mercado de trabalho, para o crescimento e desenvolvimento do país. eram concepções, discriminatórias, abusivas e desumana, adotada pessoas que firmavam-se em nome da sua religião e do bem para toda a sociedade. Até hoje algumas escolas ainda incorrem em modelos, tidos como tradicionais, com costumes e crenças, arraigadas em intolerância, afirmando uma educação nos moldes da "família tradicional", mas que afirmam verdadeira barbárie.

Por isso, é importante que se discuta verdadeiramente o assunto, colocando a educação desses alunos como prioridade, diante disso, o que as leis vieram garantir e novos pensadores sobre a educação ajudaram a construir, foi primeiramente derrubar as barreiras que impediam o estudante dito como diferentes, ser segregado. Esse estudante como protagonista, com verdadeiras oportunidades em uma escola mais humana e livre do afastamento imposto a ele.

A construção de conhecimento não é sinônimo de padrão, mas sim de saber respeitar o conhecimento de cada um desses alunos que faz a escola, professores, pais, envolver todos para algo muito maior, a expressão do saber no pluralismo de ideias, abertura para novas perspectivas.

2.HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFINIÇÕES E POLÍTICAS.

A Constituição Federal de 1988 nos artigos: 205, 206, 208, 212 e 214 marca que esse educação deveria ser direito de todos os cidadãos, "Todos" independente de quaisquer características que venha a diferenciá-lo de outro, assegura principalmente ao estudante que eles tenha a vaga nas escolas, preferencialmente pública e que essas tenham que garantir uma educação de qualidade e respeito, independente das dificuldades que esse aluno apresente, uma escola que se adapte às condições desse aluno.

> O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos á escolas de seu bairro como cita Salamanca, e que ultrapassem o âmbito dos alunos com deficiências, englobando-os, sem dúvidas. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje marcada pelo fracasso e pela evasão de parte significativa de seus alunos. (Mantoan, s/n).

Assim sendo, o aluno que não se enquadrar nos moldes dessa escola, antes vista como segregadoras. Sendo assim, diferente dos pensamentos anteriores que diziam respeitar esse direito, mas que no momento dessa integração tais alunos eram direcionados a instituições onde deveriam estar com seus iguais.

Para trabalhar estes assuntos que divergem ainda a sociedade, este artigo buscará fundamentar-se em pesquisa bibliográfica, em levantamentos de produções acadêmicas nas bases de dados da

Scientific Eletronic library online, anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Scholar Google e livros que discorrem sobre o assunto.

Diante de um tema instigante e que dá margens para professores repensarem como estão trabalhando esse formato de educação na perspectiva da inclusão escolar na educação especial.

O artigo apresenta também como esse tipo de educação tem avançado nos últimos tempos, com leis específicas, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015). E pensadores como Paulo Freire, Maria Teresa Mantoan entre outros que ao longo do trabalho serão referenciados.

3.INCLUSÃO SOCIAL QUALIDADE PARA TODOS

É do ser humano o costume de usar algumas frases que se tornaram costumeiras na sociedade, mas quando observadas a fundo percebe-se o grau de negatividade que carregam, essas frases tornam se tão normais socialmente que são repetidas e passadas de geração a geração, sempre foi assim" aceita confortavelmente em algumas ocasiões, diante disso, a importância de quebra de paradigmas são essenciais, frases como essas, feitas e transmitidas e repetidas ao longo dos anos como uma forma natural e cultural, reflete anos de dominação que foi imposta a sociedade.

Formas frasais carregadas de preconceitos, crendices e mitos que o conhecimento da ciência do ser humano desconstrói até hoje. Somos frutos de grandes misturas de crenças ou ideias ultrapassadas, mas que em alguns momentos observamos o quanto confuso foi a ideia de inclusão nessa sociedade.

Se tomarmos, por exemplo, a sociedade grega, onde as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram jogadas de despenhadeiros, por que não cabiam naquele tipo de padrão da época, o ideal Grego retratado em telas e esculturas eram seres belos e perfeitos.

Tudo que fosse diferente daquilo que se imaginava de perfeição, para corpos bem torneados e rostos perfeitos era tido como imperfeito, aberração, um castigo dos deuses, muito se falava em "destino, palavra aceita naquela civilização para explicar tais "aberrações", mais conforme os estudos científicos sobre o assunto aprofundava o conhecimento começava a iluminar as mentes e segundo Almeida,

> [...] Mas a civilização ocidental ou não ocidental, conseguiu mesmo marcada pelo pensamento grego, reverter esse movimento do destino e criar o conceito de historicidade, em que a história e o questionamento ao inevitável; a história é a fé na rejeição dos nossos limites, desde a morte, passando pela doença, pela dor, pela forma do corpo e pela não aceitação dos limites econômicos, da escravidão, etc. (Almeida, 2017, p.9).

Este homem no processo de evolução, busca na história a aprendizagem e toma a ciência para explicar, entender e evoluir, aprendendo com a ciências ele cria estratégia e conhecimentos para viver mais e melhor, a busca pela saúde e do bem estar, e como viver com essas diferenças que faz parte da vida, despir de hipocrisias e viver em um mundo real. Superar e buscar o melhor que a vida tem a oferecer mesmo diante das adversidades que alguma deficiência antes o impediria de viver ou de buscar uma qualidade de vida, vivendo com as diferenças, sejam elas quais forem.

> Isso é profundamente filosófico, é o exercício da filosofia mais refinado um exercício de busca de identidade de nós mesmo; não é meramente um aproveitamento, socioeconômico produtivista de todos os seres que estão aqui (convivendo conosco), mas é uma busca de respostas à pergunta sobre quem é o ser humano. (Almeida, 2017, p.80).

O homem para superar as barreiras contra a inclusão, cria novas formas de viver com essas deficiências ou diferenças, e as criações começam a tomar forma para uma vida mais inclusiva, construindo meios físicos que garantem mais liberdade e dignidade, como por exemplo, criação de calçadas adaptadas com inclinação, para cadeirante, pisos tátil para cegos, equipamentos diversos com som para auxiliar as pessoas com algum tipo de deficiência na visão, entre outras inovações que hoje proporciona uma vida mais digna para as pessoas com algum tipo de deficiência, com a inserção no mercado de trabalho na busca de superar as suas limitações, e conquista a liberdade.

3.1 Marcos legais nacionais e internacionais.

O pensamento da educação inclusiva passou por várias fases até chegar no modelo que temos na atualidade, se a ideia de inclusão hoje ainda não é a ideal em especial para aqueles que dela necessitam, podemos pensar nos diversos contextos até chegarmos a modernidade, quando a busca pela transformação de um sistema que vezes esteve enraizado, pelo processo pelo qual a nossa social, histórico e até mesmo econômico.

Segundo Carvalho (2016, p.61), o aluno “aprisionado” em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente. Sobrevivendo nesta odisseia a pessoa com deficiência ou com alguma necessidade especial recebe diversas denominações, estás com palavras sutis carregadas de incoerência quando que o tornam um ser incapaz de tomar frente a sua vida ou mesmo reivindicar os seus direitos diante da sociedade que finge ser capaz de respeitar, em alguns casos até mesmo infantilizando.

> A escola se apresenta como excludente, centrada no indivíduo, a causa da não apropriação do conhecimento, isentando-se de sua responsabilidade nesse processo.

> Há pouco questionamento sobre a qualidade de ensino ofertado, às estratégias de ensino, o conteúdo ministrado, a relação do professor/ aluno/ escola, bem como as políticas para a educação. a interrogação se fixa no aluno e este passa a ser expressão de todas as mazelas da escola. (Campos, s/n).

O aluno com necessidades especiais recebe várias marcas, definições e rótulos, pelo não saber, como tratar essa pessoa com deficiência, ou mesmo, essa pessoa diferente do modelo que a sociedade da época definia como certo. A ignorância sobre o assunto, feriu, marcou e excluiu diversos alunos da escola, ao observar um tempo, não tão longínquo, em que era costume falava em "portador de necessidades especiais", hoje o termo "portador" está em desuso.

O que é diferente para a sociedade, e alguns não conseguem explicar ou conviver com a diferença acaba por cair no imaginário, assim sendo, as pessoas começam a criar mitos em cima do desconhecido, um dos mitos é confundir algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, com incapacidade, ineficiência, deste cidadão.

> Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos. (Mantoan, 2006, p.5).

Para definir mais significativamente inclusão, observa algumas transformações do sentido desta palavra "inclusão". Segundo Rodrigues: " A inclusão é a evolução natural do sistema integrativo" (Rodrigues, 2006, p. 303).

Conforme lemos sobre o assunto percebemos que a desigualdade no mundo está aumentando e a minoria torna cada vez mais difícil a vida das pessoas, essa questão é muito difícil de resolver, visto que vivemos em um mundo capitalista em que a produtividade e a luta pelo poder econômico é motivo de guerra e desastre. Fome, mortalidade e exclusão.

A história da educação inclusiva data de bem antes de 1932 com a criação da Pestalozzi. No dia 11 de Dezembro de 1954 nasce a APAE, em 1961 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nos anos 70 começam a implementação das classes tidas como sociais nas escolas públicas, no ano de 1971 é formado o instituto dos meninos surdos de Paris, no Brasil em 1988 a Constituição Federal chega para garantir a todos os cidadãos o direito à educação, em 1994 a Declaração de Salamanca aparece nesta esfera como o divisor de águas, mas o que faz essa declaração ser tão especial é que ela recomenda que as pessoas com necessidades especiais sejam incluídas nas escolas regulares.

Aqui podemos perceber que o pensamento tomar novos direcionamento, a inclusão no sentido de fazer com que essas pessoas sintam-se parte da sociedade, se antes eram criados espaços especiais e longe do convívio com os ditos normais, a declaração de Salamanca integra aqueles que pareciam

aos olhos da sociedade não se enquadrar nos moldes desta sociedade, exemplo disso é o Art. 88.

A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. LDB Nº 4.024/61 (Brasil,1961). Observa, que se trata de um tipo de "inclusão escolar" de pessoas que deveriam caber no pensamento daquela época, para chegarmos ao que temos hoje como pensamento de uma escola inclusiva, tivemos que errar muito e aprender com esses erros.

Caminhamos entre linhas tênue sobre o que seria a igualdade e a equidade para poder criarmos a sensibilidade com tais palavras e certa compreensão.

Ao passar do tempo nasce a nova proposta da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB 9.394/96), esta surge com um formato menos assistencialista, e entre um dos pontos principais no tocante a inclusão, ela chama a atenção para o atendimento gratuito às crianças com necessidades especiais, desde a educação infantil.

> 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 portadores de necessidades especiais,(...) §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996).

A educação escolar inclusiva caminha para um direcionamento de equidade e não mais de um molde estático e linear em que o "incluído" deveria caber naquele formato, como se fossemos máquinas, num formato tradicionais, tudo cabendo no seu quadrado, chegamos até o pensamento em que esse homem tem direitos e seus sentimentos e vontades devem ser respeitados.

No ano de 2008 a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, garante o acesso a escolas regulares aos alunos com deficiências essa política abrange também pessoas com transtorno de desenvolvimento e altas habilidades.

Os pensamentos sobre a inclusão não teriam sentido se os profissionais que trabalham com a educação não tivessem uma boa formação, pensando nisso em 2010 e em 2017 a Base Nacional Comum Curricular apresenta nas suas regulamentações direitos fundamentais com o direito da pessoa com deficiência a liberdade, a inclusão social e a cidadania.

4. A RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR:

O ambiente escolar deve proporcionar para a criança a integração com outras culturas, e é na escola que deveria encontrar a pluralidade, o respeito a escola deveria ser um ambiente de colaboração, diante dessa concepção de uma escola onde ser diferente não é exclusão mais sim o sinônimo para uma escola unida em que os seus integrantes tenham sentimentos de pertencer. De

acordo com a carta magna de 1988 no Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988). São as lutas desses cidadãos, pais, mães e da sociedade que a constituição no artigo 205 floresce a concepção do direito à escolarização a todos e colocando o estado e essa família como participante desse dever que outrora, os que não se encaixavam eram presos em casa, a margem da sociedade ou esquecidos em instituições acolhedoras de pessoas "diferentes".

> Ainda em relação à inclusão e a integração, parece-me que há uma luta entre dois campos: um dos que defendem unicamente o termo inclusão e outros dos que defendem a proposta de educação inclusiva, sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva. Estou dizendo que o termo inclusão, por mais forte que possa parecer, não é autoexplicativo das razões que cunharam e dos objetivos de participação, solidariedade e cooperação que pretendem alcançar particularmente em nossa escola centenária e tradicionalista. (Carvalho, p.32).

É importante lembrar que mesmo hoje com todas as explicações, que têm sobre a inclusão escolar e a educação especial ainda há muita confusão quanto uma e outra e também sobre o que é verdadeiramente inclusão e quem deve participar dessa inclusão. (...) o significado de inclusão que consta nos dicionários, é o ato de inserir de colocar em, fazer figurar entre. (Carvalho, 2016, p. 70).

A palavra inclusão vai além de integrar o aluno a escola, quando se pensa em integrar podemos ter um pensamento equivocado do seu sentido, como se aquele indivíduo que fosse colocado nesta escola devesse caber naqueles padrões estabelecidos.

Diante do dilema de inclusão ou escola inclusiva percebemos que há várias questões ainda a serem colocadas, os pingos nos "is", segundo Maria Teresa Mantoan, existem diferenças significativas sobre essas duas palavras, que se não for bem explicada deve dar margens à dúvida.

> O objetivo da integração é inserir os alunos ou grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, e o monte da inclusão ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar, a escola inclusiva propõe um modelo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em favor delas. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita ao aluno com deficiência, e ao que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, p. 196).

Como já não bastasse todo o problema que esse aluno já carrega, pois aqueles que são os excluídos passam sua vida escolar quase por inteiro sendo vítimas de bullyng por parte dos seus

colegas de sala de aula e em alguns casos de profissionais mal treinados e capacitados para tratar com crianças com deficiências ou problemas relacionados a aprendizagem, familiares, sociais, psicológicos, econômicos entre outros que acabam deixando eles a margem de uma educação deficitária.

Em alguns casos esses alunos acabam se evadindo da escola, pois não aguentam a pressão, e a falta de acolhimento. Problemas de diversas magnitudes faz com que os alunos que deveriam encontrar na escola seu porto seguro, acaba por evadir, e traumatizar-se com a educação a ponto deste aspecto atingir a toda a família.

Em alguns casos há escolas saudosistas de técnicas e castigos que eram direcionados principalmente a esses alunos que não conseguiam acompanhar a sala de aula. Hoje no brasil contamos com escolas tradicionais que cultual o espírito do militarismo ou táticas religiosas voltadas a uma didática excludente, quando o objetivo é a inclusão. Se a educação avança no tocante a direitos que defenda essa maioria de excluídos, algumas escolas, não conseguem se adaptar, então a questão seria uma escola para a escola aprender como trabalhar essa questão.

4.1 Perspectivas para a Inclusão Escolar na Educação Especial

A educação especial é o campo que atua diretamente no atendimento dos alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Entre outras condições específicas embora o modelo de educação inclusiva busque integrar todos os alunos em escolas regulares a educação especial ainda é necessária em muitos casos para garantir que os alunos com necessidades específicas recebam o suporte adequado do seu aprendizado. Nesse sentido, a educação especial não deve ser confundida com a exclusão, mas sim vista como uma estratégia de adaptação e apoio ao processo. O objetivo da educação especial é assegurar que esses alunos possam desenvolver-se de maneira plena sem limitação imposta pela falta de apoio e pela inadequação das práticas pedagógicas tradicionais.

O papel da família e da sociedade é importante, por isso é necessário enfatizar que o compromisso da educação inclusiva e especial não é responsabilidade apenas da escola, a família tem o papel crucial nesse processo oferecendo suporte necessário para o desenvolvimento da criança e colaborando com os educadores na adaptação das estratégias de ensino. A família deve ser parceira na identificação das necessidades educacionais de seus filhos, participando ativamente no processo de escolarização, tanto no acompanhamento diário, quanto no fornecimento de informações e particularidade de seu filho.

Além disso, a sociedade deve também ser envolvida nesse processo promovendo um ambiente mais acessível e acolhedor para todos, isso inclui desde a adequação da infraestrutura física das escolas para garantir a acessibilidade, até ao combate de atitudes preconceituosas e estigmatizantes em relação às pessoas com deficiências. A conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão é fundamental para a criação de uma cultura de respeito à diversidade.

Apesar dos desafios, há perspectivas otimistas para o avanço da inclusão escolar. O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva tem sido um passo importante para melhorar a qualidade de ensino para alunos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) são marcos legais que orientam a adoção de práticas inclusivas nas escolas.

O uso do computador e o formato de aulas permite observar os diferentes modos de aprendizagem e as relações estabelecidas com os conhecimentos. (Laplane & Domingues 2017, p.92)

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta valiosa na inclusão de alunos com deficiência. A tecnologia assistiva, como softwares educativos adaptados, materiais em braile e dispositivos de comunicação alternativa, tem permitido que alunos com diferentes tipos de deficiência tenham acesso a diversos conteúdos de forma mais autônoma e eficaz.

A formação contínua de professores também é uma perspectiva positiva para a melhoria da educação inclusiva. Programas de capacitação, como os oferecidos pelo Ministério da Educação e por universidades, têm contribuído para que os educadores se sintam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a educação escolar, no âmbito da educação básica, deve ser oferecida com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola para os alunos com deficiência.

O processo de formulação e implementação de políticas públicas para a inclusão escolar é fundamental para garantir uma educação de qualidade que acolha e respeite as necessidades de todos os estudantes.

A família o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, ao estado cabe garantir o direito indispensável à criança a educação escolar, pois é ela que faz a transição entre essas duas vias, (Mantoan 2006, p.185).

Os professores são figuras centrais na implementação de políticas inclusivas, pois são responsáveis por traduzir as diretrizes e práticas educativas diárias, por isso, é essencial que as políticas públicas contemple a formação e a capacitação dos professores, valorização e incentivo, apoio pedagógico e recurso, visto que, os professores precisam de acesso a materiais e recursos que ajudem a atender as necessidades de todos os alunos, e políticas que garantam uma remuneração justa, condições de trabalho adequada e oportunidades de crescimento profissional.

A função do professor no processo de inclusão, é fundamental, já que a inclusão exige que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos na sala de aula. O trabalho na diversidade requer, de imediato mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. (Carvalho, 2016., p. 125). Essa atitude busca garantir que a escola seja um espaço acolhedor, adaptado e enriquecedor para todos os alunos independente de suas diferenças, ela requer um compromisso ético, com implementação de políticas e práticas que efetivem o acesso a permanência de todos no ambiente, escolar, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades.

4.2. Desafios para os profissionais da educação

Mas o que falta para o profissional da educação no tocante a inclusão na escolarização e no tratamento do aluno com deficiências, pode-se pensar também na resistência desse profissional com relação a questão, uma política de valorização que faça com que o profissional se sinta mais seguro e mais valorizado, um currículo que saia do papel e que seja realmente coerente com as condições da escola e adaptada a cada condição, sejam essas escolas do campo, ribeirinha, da cidade, dentro de uma comunidade muito carente, essa escola precisa ter como foco a comunidade onde ela está inserida.

O profissional que questiona e cobra tanto dos seus colegas dentro dessa escola e que essa escola seja descentralizada, com profissionais voltados aos fazeres pedagógicos e que tenha empatia as dores desses alunos, compreensão e saber que cada um desses alunos tem o seu tempo para aprender e tornar-se maduro o suficiente para conquistar e superar limites.

Como o professor está pensando essa metodologia no seu trabalho com os alunos que mais precisam da sua assistência, com a mesma ideia que trata a todos os outros alunos, qual a linguagem que esse profissional está usando, como ele lida com uma sala com diferentes tipos de cultura, com diferentes singularidades, o que realmente esse profissional está disposto a oferecer de si, para que essa inclusão escolar aconteça, a equipe está jogando junto ou cada um desses profissionais incluídos nesta escola falam diferentes tipos de língua, o conteúdo eu consigo adequar, estamos preparados para ir além do conteúdo, os recursos que são oferecidos pela escola, o professor sabe e entende como deve ser trabalhado.

4.3. Os avanços na inclusão escolar e educação especial

Apesar dos avanços legislativos das políticas públicas que tem promovido a inclusão ainda existem muitos desafios a serem enfrentados a falta de formação adequada para os educadores, como

dita anteriormente, é uma das principais barreiras para a inclusão efetiva já que muitos profissionais não estão preparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, a insuficiência de recursos materiais e humanos com salas de recursos multifuncionais e profissionais especializados também limita a efetividade da prática inclusiva.

Inovar significa ter uma atitude aberta à mudanças baseada na reflexão crítica da própria tarefa descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade de ensino e buscando a solução mais adequada a situações novas (Rodrigues, 2006, p.176).

A implementação de programas de capacitação e atualização constantes dos educadores é fundamental para garantir que a educação inclusiva seja realizada de maneira eficaz, além disso, o investimento em tecnologias assistivas com software educativos, aparelhos de auxílio a comunicação, e a criação de ambientes escolares acessíveis é essencial para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

4.4. O impacto social da inclusão escolar

A inclusão social e a educação especial têm impactos profundos na sociedade como um todo, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária onde as diferenças respeitadas e o direito de todos são garantidos.

> O mundo em que vivemos exige que os educadores desempenhem papeis que vão muito além de transmitir conhecimento e cultura. Assim, nesta fase da evolução histórica de paradigmas não podemos nos limitar a repensar a educação especial, como se sua inexistência pudesse solucionar todos os problemas das escolas. A proposta inclusiva requer outro tipo de mudanças, muito mais amplas, envolvendo a educação como um todo. (Carvalho, 2016, p.141).

A educação inclusiva permite que as pessoas com deficiências e outras necessidades especiais se tornem mais autônomas independentes e ativas no mercado, rompendo barreiras sociais e econômicas.

Além disso, ao incluir crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares, todos os alunos têm oportunidades de aprender a respeitar a diversidade e a conviver com as diferenças. Isso contribui para a formação do cidadão mais consciente e preparado para atuar em uma sociedade plural, reduzindo atitudes discriminatórias e preconceituosas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar sobre a inclusão escolar e a educação especial: dificuldades e possibilidades para uma escola inclusiva para todos. As percepções sobre alguns problemas que são observados em

relação ao assunto em especial, ainda é a desinformação, mesmo vivendo no século XXI, algumas forças que atuam sobre a inclusão é a falta de informação por parte dos que trabalham com a educação.

Se a falta de respeito e o desinteresse retrata uma escalada de erros sobre o assunto, com políticas que em alguns casos não alcança essas pessoas a marginalização as torna vítima desse sistema.

Incluir não é apenas oferecer um móvel adequado, dar uma bolsa, coloca na escola, comprar materiais pedagógicos, incluir é tratar com respeito e dignidade, vivenciando a escola todos os dias é perceptível que a inclusão caminha em passos lentos, mesmo sabendo que as vezes os profissionais e as escolas lutam uma luta injusta, onde tem que lutar diariamente até mesmo com a família para que os filhos tenham um mínimo de segurança e acolhimento as condições especiais que vive.

A família não encara a escola como parceira e em alguns casos, não aceitam que o seu filho tenha problemas, seja ela quais forem, seja no sentido de alguma deficiência, seja no sentido de algum problema de cunho emocional, comportamental entre outros.

A corrida da escola em alguns casos é o reverso de uma escada rolante, quanto mais ela tenta subir para alcançar essa família, mais a família recusa, se caso é achar o culpado, evidente que não até porque esse não é o objetivo.

Mas a escola com a criança vive dilemas diários, desde a merenda que em alguns casos não é apropriada para aquela criança que está inserida na escola e que não pode comer a mesma coisa que os outros alunos, até as estruturas dos prédios que não são apropriadas para esse tipo de acolhida as pessoas com alguma deficiência, seja física ou mental.

Os materiais de higiene são precários, em alguns casos onde esses alunos deveriam ser atendidos por profissionais da saúde, como psicólogos e assistentes sociais, são morosos os atendimentos. Mesmo quando o problema chega ao conselho tutelar, por vez a morosidade a desinformação a falta de formação do profissional, pode acarretar em um não atendimento adequado. Podendo ao invés de ajudar incorrer em mais prejuízo para esse aluno.

É evidente que existem políticas, que a legislação ampara esses alunos, mas até que ponto, quanto de energia todas as entidades estão realmente, gastando ou dispostas a gastar com o tema inclusão. Será que “ah, isso é normal” “é assim mesmo” frases como essas são frequentes de escutar dentro de alguns estabelecimentos escolares, “esse ai, não tem jeito, toda a família é assim”, até que ponto estamos incluindo ou excluindo.

Vejo sim que a política avançou, que somente de poder ter dentro da escola esses alunos “diferentes”, creio que seja uma conquista, mas as batalhas são vencidas diariamente, se quando esse aluno entrar em uma sala de aula e realmente tiver um ambiente apropriado para recebe-lo, é complicado trabalhar com um autista, por exemplo, quando a sala de aula é lotada, escura e quente,

não é fácil para a escola trabalhar com um deficiente físico quando no seu ambiente físico não há um banheiro apropriado para receber esse aluno, não é fácil para o professor, em alguns casos ficar sozinho, sem nenhuma assistência, quando tem alunos com déficit cognitivo, alunos com comprometimento na visão, alunos vítimas de agressão entre outras.

Escutar que a escola pública é deficitária e ruim causa para qualquer professor uma baixa estima visto que esse em alguns casos dá o sangue para a escola, mas temos que aprender a trabalhar com essa realidade, que é a da maioria da minoria, a pobreza a marginalização a falta de pessoas que façam a limpeza da escola.

A ideia da escola pública para a inclusão é boa até por que essas ideias são frutos de muito estudo sobre a questão. Questões essas que deveriam ser tratadas com mais seriedade, e essas famílias acolhidas e ensinadas, visto que, os problemas, em alguns casos vem de longe, conforme alguns comentários que se escuta.

Quanto a questão pedagógica a formação do profissional deveria ser entendida como prioridade, pois esses estão na fronte da batalha, a escola conta hoje com professores com salários baixos sendo este obrigado a trabalhar em três turnos para dar conta do cuidado com a família, profissionais doentes, estressados, afastados, sem garantia nenhuma, pois em alguns casos são contratados, assim acabando esse contrato o professor deve se vira para sustentar a família, a ideia seria então esse profissional hibernar ele e a sua família que fica desassegurado nos seus momentos afastados da escolas.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de **Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases** da educação nacional. Diário oficial da união: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CARVALHO, R. E. (2016). **Educação Inclusiva: com os Pingos nos "is".** Porto Alegre-RS: Editora Mediação.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva** (2006). São Paulo- SP: Editora Summus.

LEONARDO, N. S.T, LEAL, Z.F.R.G, FRANCO, A. F. **Educação Escolar e a Apropriação do Conhecimento** (2016).Maringá-PR: Editora Eduem.

MONTOAN, M.T.E. **A Educação Especial no Brasil- Da Exclusão à Inclusão Escolar**, Disponível em:E:/TCC/ARTIGOS%20GOOGLE%20 ACADEMICO/doc_1441311060.

LAPLANE, A. L, F, DOMINGUES, C. A**, Letramentos e Minorias** (2017). Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

LODI, A. C, B, HARRISON, K, M, P, CAMPOS, S, R, L de**, Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade (**2010).Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

LODI, A. C, B, HARRISON, K, M, P, CAMPOS, S, R, L de, TESKE, O, **Letramento de Minorias** (2017).Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO E APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO

CHALLENGES OF MEDIATION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL - AEE SUPPORT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: AN EVERYDAY ANALYSIS

Carla da Conceição Medeiros [1]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[2]

RESUMO

O presente artigo busca oportunizar debates, reflexões e aprofundamento a respeito dos desafios enfrentados pelos professores mediadores/apoio no cotidiano escolar, visando romper a fragmentação do modelo de ensino, em que o trabalho individualizado se faz presente nos espaços escolares. A pesquisa procura compreender a parceria entre os docentes, apontando as contribuições do trabalho colaborativo. Além de apresentar a necessidade de fomentar uma formação continuada com um olhar inclusivo para comunidade escolar, que compreenda que a tarefa do professor mediador/apoio não é de cuidador, mas profissional que atua na inclusão.
Palavras-chave: Trabalho colaborativo – Educação Especial – Educação Inclusiva – Professor Mediador/Apoio.

ABSTRACT

This article seeks to provide opportunities for debates, reflections and deeper insights into the challenges faced by mediator/support teachers in everyday school life, aiming to break the fragmentation of the teaching model, in which individualized work is present in school spaces. The research seeks to understand the partnership between teachers, pointing out the contributions of collaborative work. In addition to presenting the need to promote continued training with an inclusive look at the school community, which understands that the role of the mediator/support teacher is not that of a caregiver, but a professional who works towards inclusion.

[1] Professora, Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Universidade Santa Úrsula.
[2] Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, Coordenadora dos Laboratórios de Arte e Ludicidade Na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. franchys.santana@ufms.br

Keywords: Collaborative work; Special Education; Inclusive Education; Teacher Mediator/Support

1 INTRODUÇÃO

A mediação e o apoio educacional especializado são componentes fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento eficaz de estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar. Entretanto, esses processos enfrentam inúmeros desafios que impactam diretamente nas práticas e objetivos propostos. Deve-se considerar a atuação do docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE que tem a função de facilitar a comunicação e interação entre professor, estudante e toda comunidade escolar oportunizando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, com vistas a atender suas necessidades específicas, garantindo que todos tenham acesso equitativo ao currículo e às oportunidades de aprendizagem. (Silva, 2023).

Nossa decisão em abordar a presença do professor mediador nos espaços escolares e os entraves no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais foi motivada pela atuação na educação especial e pela observação de situações em que o docente mediador é percebido como cuidador, evidenciando um descaso recorrente. Quando atuamos na educação especial, percebemos a realidade da educação, às vezes cruel, excludente e seletiva. Quando passamos pela graduação, ocorre uma romantização da educação na teoria, contudo na prática é completamente diferente, o olhar para um aluno com necessidades educacionais especiais, é carregado por estereótipos, distanciamento, capacitismo e rótulos.

Muitas vezes escutamos de profissionais da educação “ o importante é ele (a) estar socializando. Não negando a importância da socialização, pelo contrário, é considerável para qualquer aluno no espaço escolar, mas estabelecer uma condição para o aluno, no meu ponto de vista é desumano, pois cada indivíduo tem suas especificidades e formas de aprender. Por presenciar e observar um distanciamento da parte da gestão escolar e da escola como um todo, decidimos abordar os desafios do professor mediador nesse espaço institucional.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a necessidade do professor mediador / apoio educacional especializado nos espaços escolares para os alunos com necessidades educacionais especiais, quebrando os estigmas de cuidador. O profissional atua de forma colaborativa, planejando estratégias e métodos que auxilie a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Como também, ajustando, flexibilizando e adequando com as necessidades de cada um. Em que ambos participam de forma plenamente na elaboração de um currículo acessível.

É angustiante percebermos como a sociedade está muito aquém da inclusão no espaço escolar. E quando pensamos em inclusão, é no sentido amplo, que envolve todas as pessoas que vêm sendo

excluídas, por uma sociedade que estabelece padrões de aceitação e quando não são aceitas, são marginalizadas e excluídas dos espaços sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos do país. Apesar dos avanços nos processos de inclusão, com leis, decretos e normativos que enfatizam o respeito às diferenças, a igualdade de oportunidades para o acesso e permanência, os grupos tradicionalmente excluídos, sejam eles negros, indígenas, ciganos, nômades, pessoas com deficiências, enfrentam dificuldades de inserção na sociedade (Silva, 2023).

Para a pesquisa, estaremos estabelecendo um grupo específico, que são as pessoas com necessidades educacionais, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 58 , estabelece que são "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Apesar dos avanços nas políticas públicas, nas Leis, a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),9394/1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 13.146/2015, às práticas inclusivas nos espaços escolares são superficiais, uma vez que, desconstruir a escola arraigada em currículo eurocêntrico, envolvem um ensino colaborativo e uma gestão comprometida com a inclusão.

A estrutura escolar ainda perpetua uma separação dos alunos com necessidades educacionais especiais na prática escolar. O aluno passa a ser do professor mediador, e não da escola. O professor regente estabelece um plano de aula, que muitas vezes não contempla os alunos com necessidades. A inclusão e permanência nos espaços escolares, das pessoas com necessidades educacionais ainda ocorrem de forma lenta e gradual, será que estamos incluindo ou integrando o aluno? A escola vem adaptando as necessidades do aluno, ou ele vem adaptando-se? Estas são algumas inquietações como docente de apoio. Observando os espaços escolares, em que os professores regentes, deixam de planejar, elaborar e adaptar as atividades dos alunos com necessidades educacionais especiais, deixando a responsabilidade para os professores mediadores. Segundo Mousinho (2010, p.30), "a principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela , onde se depara com dificuldades de interpretação e ação".

E partindo deste questionamento, minha pesquisa será centrada em como funciona a inclusão dos alunos atípicos no processo de ensino e aprendizagem com o professor mediador nos espaços escolares. As escolas estão recebendo os professores mediadores nos espaços escolares? Ocorrem entraves para sua atuação? Para responder essas inquietações, a fundamentação teórica do artigo será pautada nas seguintes autoras: Glat (2011); Mantoan (2003); Tezani (2004) ; Mousinho (2010), dentre outros.

Acredito que a inclusão dos alunos com necessidades especiais não pode ficar apenas no papel,

mas ocorrer de fato, mas para que isso ocorra exige-se uma construção de uma cultura educativa que aceita a todos, independente das suas diferenças. A escola não pode isentar da sua responsabilidade em proporcionar e fomentar uma nova postura educacional inclusiva, com adaptações curriculares, propostas e práticas pedagógicas, formação continuada de todos os profissionais que atuam na educação e ações efetivas que priorize o ensino respeitando as singularidades de cada um.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A promoção da diversidade e equidade na Educação Básica assumiu um compromisso constitucional com a edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Uma perspectiva histórica da educação inclusiva, perpassa com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando representou um marco para a Educação em Direitos Humanos no Brasil gerando outras leis que asseguram a cidadania e os direitos às pessoas com deficiências. No seu Art. 208 III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, a UNESCO, estabelece um documento que caracteriza um marco para educação inclusiva, a declaração de Salamanca, pauta humanitária, preocupação com a garantia de direitos e compromisso com a Educação para todos, reconhecendo que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso a escola regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (9394/1996), 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". Somente em 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

> Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (Brasil, 2008, p.12).

Vale destacar, que esta política vem reafirmar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, que ainda vivenciam situações desrespeitosas, de exclusão e dificuldades de acesso aos logradouros. O olhar da escola para a inclusão, precisa ser mais empático, equânime e aceitar as especificidades de cada aluno. E o processo inclusive, ocorre de fato, conforme os documentos norteadores especificam.

Um grande avanço para educação especial, foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n° 13146/2015, que preconiza em seu Art. 2° ,

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

A lei representa um marco nos direitos da pessoa com deficiência, reforçando que todos têm direito de estudar, à matrícula na escola regular, a aprendizagem e a permanência respeitando as singularidades de cada um. Para que a inclusão seja efetivada nos espaços escolares, é preciso estabelecer estratégias, metodologias, ações e comprometimento de gestores nas suas práticas inclusivas. De fato, ainda temos que avançar na execução dos serviços, mas já alcançamos progressos nas práticas inclusivas., como apontam as autoras Leme e Toledo (2022, p.126).

> O Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva do Coensino (Ensino Colaborativo), o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) refletem uma perspectiva educacional mais atenta e comprometida com a inclusão (Lene e Toledo, 2022, p.126).

A estrutura escolar necessita de significativas mudanças, espaço, tempo, práticas educativas que coadunam com as especificidades de cada um e profissionais comprometidos e sensíveis com a perspectiva do olhar inclusivo. As redes de ensino devem fomentar um currículo acessível, adequado e flexibilizando as formas e métodos de ensino, com uma gestão participativa que busque articulações e promova formação continuada para toda comunidade escolar.

O desafio de romper os paradigmas, começam no cotidiano escolar, e mais do que nunca, é no chão da escola que as ações devem ecoar para uma educação inclusiva. Segundo Leme e Toledo (2023): “O exercício de uma práxis pedagógica que trabalhe sob a perspectiva inclusiva deve ser diário e constante, sempre voltado para se pensar em como é estar do outro lado do processo, focando nas barreiras a serem levantadas e superadas” (p.133). E como forma de superação, uma gestão comprometida, busca rede de apoio, acolhimento, escuta ativa, utilizando estratégias pedagógicas diversificadas, que desperte os interesses dos alunos e atenda às necessidades de cada indivíduo.

Dessa forma, a escola precisa tornar o processo educativo mais atraente, plural e factível, com a realidade dos educandos. E acima de tudo, promover uma ressignificação do processo educacional, valorizando as diferenças na sala de aula, com práticas equitativas e uma educação humanizada.

2.1 A função do professor mediador/professor de apoio educacional

Estabelecer uma responsabilidade do professor mediador / apoio educacional especializado ao estagiário é negar a relevância do estudante da educação especial. A atuação do mediador é ampla, envolvendo desde comunicação, interação, conteúdos, afetividade, ações pedagógicas e relação de

confiança para adquirir uma aprendizagem significativa. Não queremos criticar o futuro professor, mas mediar conhecimentos de pessoas com deficiência exige-se conhecimento e preparo.

> O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação (Mousinho et al, 2010).

Dialogando com as autoras, o mediador precisa construir uma relação de confiança com o aluno, de modo a participar do mundo e da vivência do estudante, respeitando suas características específicas. O professor mediador/ apoio especializado atua em conjunto com o professor regente, um ensino colaborativo, uma parceria que favorece o aluno, a escola e a família.

Segundo Mamedes (2021, p.2) "O mediador deve estar apto a orientar o professor com estratégias que favoreçam o comportamento interativo com o aluno. O mediador não pode esquecer que a turma, incluindo a criança que ele atua, tem um professor para conduzi-la". É relevante destacar que o aluno com deficiência necessidades educacionais especiais não é do professor mediador, mas sim da escola. A comunidade escolar precisa entender que a responsabilidade é de todos, desde do porteiro que recebe a criança até a direção.

Para Mousinho et al. (2010), a atuação do mediador não se pode restringir à sala de aula, nem à criança que ele acompanha. O mediador deve dar o apoio necessário em diferentes situações, ambiente e contextos escolares, seja nas atividades em sala de aula, no recreio, na interlocução com professores regentes e equipe escolar ou até mesmo na relação da criança com seus pares.

Considero que a troca de saberes, através do ensino colaborativo entre professor regente e professor mediador/ apoio especializado enriquece as práticas inclusivas, e ressignifica o modelo homogêneo, que trata como iguais os diferentes. A elaboração de propostas, metodologia e técnicas que humanizem a educação.

> A proposta de coensino implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos educandos com deficiência das salas de aula regulares"(Leme et al., 2022, p.150).

O profissional necessita afirmar e propiciar iniciativas e ações que o papel do mediador, não é de ser coadjuvante, mas conduzir o desenvolvimento da criança de forma contínua, em qualquer situação do dia a dia em que a criança esteja ativamente envolvida. A função do professor mediador ainda é pouco discutida no espaço escolar e muitos profissionais desconhecem as suas atribuições, e muitas vezes é visto como um cuidador, desconsiderando o trabalho participativo e pedagógico para

os alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso discutir em âmbito nacional e exigir que tenham mais educadores que atuam na mediação nas escolas brasileiras.

No Estado do Rio de Janeiro, em 2018, o projeto de lei 3970/2018, dispõe da presença do professor mediador nas escolas públicas. Estabelecendo que:

> Art. 1º - As escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro ficam autorizadas a manter a presença de professor mediador nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico médico. Art. 2º - Para fins desta lei, entende-se como professor mediador o profissional devidamente habilitado, capacitado ou qualificado na área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados na educação básica regular das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo o projeto de lei, o aluno que tem direito ao professor mediador necessita de diagnóstico médico e que acaba cerceando o atendimento apenas aos estudantes que apresentam laudos, impactando na exclusão de alunos que apresentam comprometimentos e não possuem um diagnóstico, deixando claro que a inclusão não se faz presente. A formação de acordo com o projeto de lei específica que é um profissional na área de educação especial. A função do professor mediador \ apoio, segundo a Lei Brasileira Inclusão 13.146/2015 (LBI) no inciso XIII, estabelece que:

> Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Destaca-se que a lei não sinaliza as atividades pedagógicas que os profissionais executam, estabelecendo as funções de cuidadores. Cabe frisar, que o professor mediador/apoio, atua de forma integral no desenvolvimento dos educandos, sejam nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores. Nas adequações curriculares, no planejamento, nas relações afetivas e na construção de materiais pedagógicos apropriados.

2.2 **Interação entre professor regente & mediador/apoio educacional**

A educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, é nas relações que a inclusão se materializa, no coletivo compartilham experiências, constroem planejamentos, adequações necessárias e trocas de saberes. A escola precisa ter um olhar mais cooperativo, construindo uma rede de apoio e acolhimento para o trabalho participativo entre os docentes.

É relevante ter em mente que a atividade colaborativa contribui para aprendizagem de todos os estudantes. A ação conjunta entre professores regentes e da educação especial, é de parceria,

responsabilidade, uso de estratégias ativas, relação dialógica, respeito e acolhimento. Como destaca Leme et al. (2022).

> O termo ensino colaborativo é definido como uma parceria e entre os professores de ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (Leme, et.al.2022, p.60).

Convém observar que a realidade tem demonstrado uma desarticulação entre o trabalho do professor regente e do professor mediador / apoio, o planejamento não ocorre em conjunto, as estratégias de ensino não são dialogadas, impactando em um trabalho desarticulado, que prejudica o educando. É preciso pensar e construir perspectivas de trabalho articulado e mais próximo, por intermédio de compartilhamento de responsabilidades, interações humanísticas, adequações curriculares, diversas metodologias, conteúdos dinâmicos e atrativos, que respeite as singularidades de cada aluno.

O professor é o facilitador da aprendizagem, e a parceria entre os educadores, oportuniza troca de conhecimentos, experiências e construção de práticas inovadores, que proporciona múltiplos meios de envolvimento. O ensino colaborativo é uma dinâmica de trabalho, que necessita de uma dimensão estrutural e institucional na educação escolar. Com práticas equitativas, engajamento da gestão escolar, currículo com conteúdo horizontais e formação continuada para toda comunidade escolar pensada na perspectiva da educação especial. Para Machado e Almeida "o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papeis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes".

De acordo com as autoras, a ação conjunta do professor regular e professor mediador/apoio, é diminuir as discrepâncias em que um profissional é melhor que outro, mas a interação entre os pares, é uma ferramenta que faz toda diferença no ensino-aprendizagem, beneficiando não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os demais alunos da turma.

É necessário repensar as práticas de inclusão no espaço escolar, e adotar o ensino colaborativo/coensino, exigindo um novo modelo de escola, capaz de romper com condutas arraigadas, excludentes e discriminatórias, que normalizam o dia a dia das instituições.

> A proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e, também, ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela (Vilaronga e Mendes, 2017, p. 27).

Considerando-se que a formação docente inicial e continuada, com o ensino colaborativo envolvem investimentos, políticas públicas e uma gestão comprometida e participativa. Muitos profissionais não estão preparados para trabalhar de maneira cooperativa, e a gestão deve contribuir para interação entre os professores e os demais funcionários. Promovendo valorização dos professores, trocas de experiências, formação, articulação nas reuniões pedagógicas, fomentando a ação coletiva. Neste sentido, a formação para educação inclusiva necessita ser mais próxima da realidade da escola, fortalece a inclusão, além de possibilitar atualização e melhora na atuação profissional.

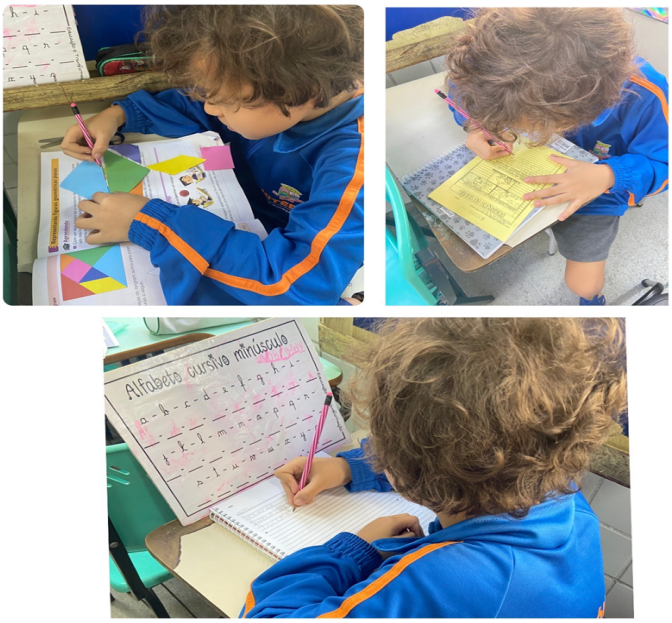
2.3 **Estratégias e alternativas para eliminar as barreiras para educação inclusiva no espaço escolar**

Este estudo está fundamentado em pesquisas bibliográfica de metodologia qualitativa com o objetivo de analisar obras, artigos e documentos que nos tragam um esclarecimento e enriquecimento do aporte teórico para a compreensão da realidade do objeto. Também utilizou-se a pesquisa empírica, analisando nosso cotidiano e mostrando as atividades realizadas com crianças com deficiência.

A escola como espaço de desenvolvimento humano , precisa promover estratégias pedagógicas que promovam a equidade , compreendendo que cada indivíduo aprende de maneira diferente e no seu tempo, com métodos e ferramentas adequadas, respeitando as individualidades de cada um. E na busca das diversas aprendizagens, há a necessidade de professores capacitados, currículos flexíveis e adaptados, materiais e recursos acessíveis , comunicação alternativa, uso da tecnologia , em prol do aprendizado dos estudantes.

As metodologias implementadas nos espaços escolares, precisam dialogar com a realidade dos alunos, potencializando saberes e estabelecendo estratégias pedagógicas significativas. Para isso, a escola junto com toda comunidade escolar , necessita implantar atividades colaborativas entre os estudantes e professores , utilizando materiais acessíveis, ambiente acolhedor e respeitoso . O desenvolvimento da criança é um processo contínuo que ocorre em qualquer situação do dia a dia, em que ela esteja ativamente envolvida no processo, interagindo entre os seus pares, respeitando suas limitações e potencialidades.

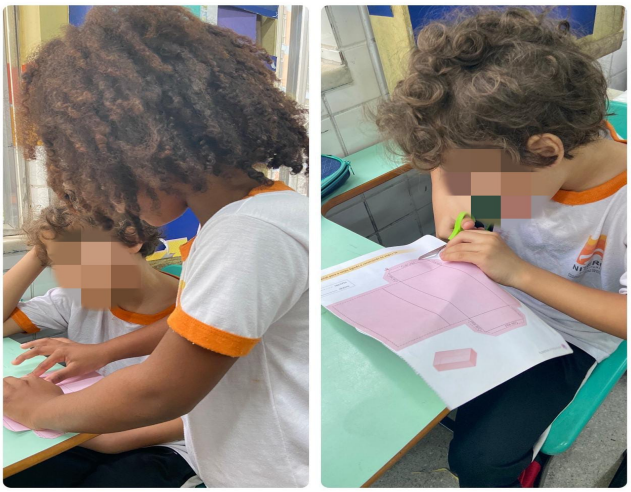
FIGURA 1: Aluno do 2² ano do 1º ciclo do ensino fundamental – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2024.

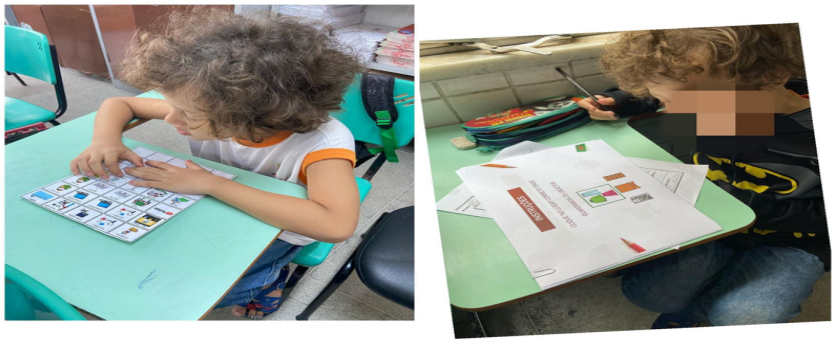
Nas imagens o aluno utiliza uma placa com as letras do alfabeto. Um recurso de baixo custo, que auxilia na escrita e facilita a construção de textos. Utiliza recortes para confecção de formas geométricas , trabalhando figuras planas. O material foi planejado e confeccionado pelo professor mediador.

Figura 2 - Atividades Lúdicas



FONTE: Arquivo pessoal da autora,2024.

Figura 3 - Atividades com pictograma



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Na imagem o aluno está utilizando pictograma , um recurso gratuito que oferece materiais adaptados, disponível no site https://arasaac.org/about-us.

Figura 4 - Atividades Musicais



FONTE: Arquivo pessoal da autora,2024.

Na imagem, o aluno participa da aula de música , permitindo concentração e autonomia.

Figura 5 - Aluno do 2² ano do 1º ciclo do ensino fundamental - Transtorno do Espectro Autista - TEA - Nível de suporte 1



FONTE: Arquivo pessoal da autora ,2024

Na figura, o aluno confecciona o paralelepípedo, com ajuda dos colegas, possibilitando trabalho colaborativo entre pares. Foi possível trabalhar a interação , coordenação motora , concentração e autonomia.

Figura - 6 Atividades com palitos



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Na imagem, o aluno utiliza palito de picolé para auxílio de cálculos matemáticos como ferramentas auxiliares para realizar cálculos matemáticos. Essa abordagem prática facilita a compreensão dos conceitos, tornando o aprendizado mais concreto e interativo.

Figura 7 - Atividades com orientação da mediadora



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Aluno nível de suporte 3, não verbal - Transtorno do Espectro Autista (TEA) - 5ª ano do ensino fundamental, ciclo 1. Na imagem , apresento o aluno desenvolvendo a escrita , a partir do desenho.

Figura 8 - Atividades Lúdicas



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2024

Aluna nível de suporte 3, não verbal - Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Pré 2. Para trabalhar a concentração da aluna, que tinha como hiperfoco os animais, utilizei jogos da memória, quebra cabeça.

As práticas envolvendo a ludicidade utilizadas pelos professores mediadores com alunos com deficiência têm contribuído eficazmente no processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e significativo possibilitando independência de suas limitações. Ao docente cabe permitir que seus alunos participem de atividades importantes, condizentes com uma aprendizagem mais significativa. Acredita-se que para instigar o sujeito e proporcionar seu desenvolvimento e inclusão é fundamental elaborar e propor atividades prazerosas, desafiadoras, significativas, que despertem o interesse e a sociabilização. Desse modo, constata-se que as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica de desenvolvimento e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pretendeu-se analisar o trabalho colaborativo entre docentes que se constitui um espaço de aprendizagem, dividindo todas as responsabilidades de uma sala de aula, com planejamento, comunicação, interação, acessibilidade, do currículo somando-se conhecimentos diferenciados, fortalecendo uma rede de apoio em prol da aprendizagem dos alunos.

Nota se que o trabalho colaborativo do professor mediador ainda é visto como coadjuvante nos espaços escolares, e muitos desconhecem suas atribuições, principalmente gestores, impactando nas ações direcionadas ao aluno com necessidades educacionais especiais. E o papel preponderante de uma gestão escolar democrática e inclusiva, perpassa em incluir programas de formação profissional, acessibilidade do currículo, proposta pedagógica que dialoguem com a realidade do aluno e do contexto que ele esteja inserido.

Apesar dos avanços no processo de inclusão, ainda deparamos com várias barreiras no contexto escolar, dentre elas arquitetônicas, urbanísticas, transportes, comunicação, informação, tecnológicas, e as atitudinais. Vale destacar, que as atitudes que muitos educadores reproduzem, cerceiam o desenvolvimento de aprendizagem, e muitas vezes, estabelecem rótulos que prejudica tarefa conjunta em que toda equipe, funcionários e comunidade local, precisam engajar-se em ações efetivas que estabelecem uma educação plural, diversificada, autônoma e participativa.

Assim, o professor mediador, junto com o professor regente, necessita articular-se múltiplas estratégias para atender os diferentes estudantes que tem em uma sala de aula. Cada qual com suas especificidades e saberes. Logo, trabalhar uma dinâmica em que todos tenham vozes e não sejam estigmatizados em função das suas limitações, é um desafio que precisa ser combatido

constantemente. Por isso, é necessário evitar a estigmatização dos estudantes, público alvo da educação especial, como aluno do mediador e não da escola.

Desse modo, articular ações compartilhadas, facilita a inserção dos alunos nas instituições, aumentam as chances de aprendizagens e valoriza seu pertencimento. A escola que anseia por uma educação inclusiva, prioriza profissionais capacitados, com formação de equipes colaborativas, articula-se com a família e a comunidade escolar, promove ações que viabilize recursos e materiais pedagógicos, melhorando a qualidade do ensino, além de promover interação entre seus pares, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL . LEI N 13.146. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília: MEC, 2015.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. 2008.

BUSS, B; GIACOMAZZO, G. F. As interações Pedagógicas na Perspectiva do ensino Colaborativo (Coensino) : Diálogos com o Segundo professor de turma em Santa Catarina. In. **Revista Brasileira de Educação Especial** . 25 (04) , Bauru , out ./ dez. 2019.

DECLARAÇÃO DA ONU**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha. 1994.**

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Mônica dos Santos [org] **. Ensino colaborativo:** diálogo entre a universidade e a educação básica . São Carlos : Pedro & João Editores, 2022.

MACHADO. Andrea Carla; ALMEIDA. Maria Amélia. A PARCERIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COLABORATIVO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Rev. Psicopedagogia** 2010; 27(84): 344-51

MANTOAN. Maria Teresa Egler. I**nclusão escolar:** O que é? Por que ? Como fazer? . São Paulo, Moderna, 2003.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite. **Educação Inclusiva**: Interação de professor e mediador. Revista Educação Pública, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador . Acesso em : 18/10/2024

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Revista

Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, nº 82, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:

SANTOS, ANA PAULA RIBEIRO; CAMPELO, TALITA DA SILVA. **A importância do mediador no processo de inclusão escolar.** Educação Sem Distância, Rio de Janeiro, n.8, jul/dez. 2023.

SILVA, João. **Mediação e Apoio Educacional Especializado:** Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais. 2. ed. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2023.

Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 28 e280081 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Resultados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais** : acesso e qualidade. Brasília : CORDE, 1994.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial,** v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE[1]

Mayara Ferreira Alves [2]
Rita de Fátima da Silva[3]

RESUMO

Os avanços nas diferentes áreas de conhecimento têm contribuído para a descoberta precoce de diversas necessidades que, outrora, só eram diagnosticadas de forma tardia. Não é raro ouvirmos comentários de que há muitas pessoas com necessidades especiais nesta Era, como se esse fosse um problema da Contemporaneidade. No entanto, esses índices têm demonstrado não que mais pessoas tenham nascido nessas condições, mas que a Ciência tem sido mais eficiente e mais sensível a essas questões. Diante disso, um dos grandes problemas a ser enfrentado é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, haja vista que ainda sofremos com o despreparo de profissionais e a falta de organização estrutural para lidar com essa demanda. Tendo em vista a complexidade dessa discussão, neste trabalho, propomo-nos a refletir acerca da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a necessidade de uma preparação contínua, bem como apontando os desafios recentes. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, na qual buscamos respaldo de autores como: Rosalen e Bortolozzi (2010), Chaves e Nunes (2013), Radetski, Mantelli e Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc. A partir das discussões, concluímos que ainda há um longo percurso a ser trilhado para que os docentes

[1] Trabalho Final de Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Aquidauana, sob a Orientação da Profª. Dra.: Rita de Fatima da Silva.

[2] Discente do curso de Especialização em Letramento e Alfabetização, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul– UFMS. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, mayferreira.s.mf@gmail.com.

Discente do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas na Inclusão na Diversidade Cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mayferreira.s.mf@gmail.com.

[3]Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade-GEPA e do Laboratório de Ações Docentes Inclusivas-LABAC

estejam preparados para garantir um atendimento especializado de qualidade, questão esta que deve ser enfocada nas formações iniciais e continuadas.

Palavras-chave: Formação docente. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão social.

ABSTRACT

Advances in different areas of knowledge have contributed to the early discovery of various needs that, in the past, were only diagnosed late. It is not uncommon to hear comments that there are many people with special needs in this era, as if this were a contemporary problem. However, these indices have demonstrated not that more people were born under these conditions, but that Science has been more efficient and more sensitive to these issues. Given this, one of the biggest problems to be faced is the inclusion of students with special educational needs in the school environment, given that we still suffer from the lack of preparation of professionals and the lack of structural organization to deal with this demand. Given the complexity of this discussion, in this work, we propose to reflect on teacher training for Specialized Educational Services (AEE), highlighting the need for continuous preparation, as well as pointing out recent challenges. To this end, we carried out qualitative research with a bibliographical approach, in which we sought support from authors such as: Rosalen and Bortolozzi (2010), Chaves and Nunes (2013), Radetski, Mantelli and Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc. From the discussions, we concluded that there is still a long way to go so that teachers are prepared to guarantee quality specialized care, an issue that should be focused on in initial and continuing training.

Keywords: Teacher training. Specialized Educational Service. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, pessoas com deficiência eram amplamente discriminadas e marginalizadas, até mesmo em suas próprias famílias, sendo consideradas inválidas e/ou incapazes. Com o tempo, e através de lutas e reivindicações, esse grupo passou a ser mais reconhecido e valorizado. Frente a essa realidade, a sociedade tem buscado práticas que proporcionem uma melhor qualidade de vida, criando espaços inclusivos, recursos acessíveis e métodos que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência, garantindo seu direito à mobilidade, à autonomia e à independência nos diversos contextos sociais.

Essas mudanças ganharam força a partir da década de 1990, com reflexões que legitimaram discussões sobre políticas de inclusão em documentos internacionais, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (2001), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), entre outros (Santos; Melo,

2018).

A Constituição Federal de 1988 garante a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade, que deve ser respeitada em todas as instâncias e sem distinção. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Todos esses documentos constituem-se como avanços significativos para a Educação Especial e para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (Santos; Melo, 2018). Diante disso, o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino para atender às especificidades dos alunos, proporcionar acesso a serviços, recursos pedagógicos e acessibilidade, eliminando a discriminação e a segregação (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 58, caracteriza a Educação Especial como uma "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, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados no final da década de 90 definem a Inclusão Escolar como uma "proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável" (Brasil, 1998, p. 67). Essas reflexões ampliaram o espaço de discussão sobre Educação Especial em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O século XXI tem sido caracterizado pelo desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, resultando em um aumento significativo da presença de estudantes da Educação Especial nas escolas comuns. Radetski, Mantelli e Gräff (2023) destacam que há um crescimento de mais de 660% em relação ao número de matrículas desses alunos, passando de 179.364, em 1998, para 1.194.844, em 2021. De acordo com os autores, esses dados evidenciam que a educação especial está se consolidando nas escolas regulares, impulsionada por políticas públicas voltadas à Educação Especial. Entre essas políticas, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exige que os profissionais envolvidos possuam formação específica em Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou AEE.

Uma pesquisa realizada por Meletti e Bueno (2011) aponta que estudantes com deficiência intelectual são os que apresentam maior número de matrículas no Ensino Fundamental em comparação com outras categorias de deficiência. No entanto, há uma notável escassez de matrículas desses alunos nos níveis mais avançados de ensino. Isso demonstra que a maioria das discussões pedagógicas destinadas a esses alunos se limitam a um conjunto

interminável de atividades preparatórias, sem avanços significativos (Pinto; Amaral, 2019).

Diante desse cenário, compreendemos a importância de uma preparação responsável para que o profissional docente possa desenvolver atividades que incluam os estudantes com necessidades especiais, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade. Contudo, verificamos que, em muitas instituições de ensino, não há uma formação adequada desse profissional e, em diversas situações, este posto é ocupado por pessoas que sequer possuem cursos de formação nesta área.

Tendo em vista a profundidade desta problemática, neste trabalho, propomo-nos a refletir acerca da formação docente para o atendimento educacional especializado, destacando a necessidade de uma preparação contínua, bem como apontando os desafios recentes. Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, cujo passo a passo será detalhado na seção metodológica. Como fundamentação teórica, buscamos respaldo de autores como: Rosalen e Bortolozzi (2010), Chaves e Nunes (2013), Radetski, Mantelli e Gräff (2023), Mascaro; Estef (2023) etc.

Este trabalho está organizado em cinco seções: a primeira se trata desta introdução; a segunda discorre sobre a formação inicial e continuada no âmbito do AEE; a terceira aponta alguns caminhos para uma atuação assertiva, no que diz respeito ao AEE; a quarta expõe o percurso metodológico da pesquisa; e a quinta seção apresenta os resultados e discussões acerca do tema em tela.

2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA O AEE: SABERES E PRÁTICAS

Devido à disparidade entre as necessidades formativas dos professores e a realidade que enfrentam no ambiente escolar, inúmeras críticas têm sido feitas à formação docente. Entre as décadas de 1930 e 1960, influenciados pelos ideais liberais e pelo método tradicional, os professores acreditavam na existência de um aluno ideal. Esse aluno, cujas características eram baseadas em um modelo da classe média-alta com uma estrutura familiar estável, era o foco do ensino (Rosalen; Bortolozzi, 2010). Os conteúdos eram elaborados para esse perfil específico, e aqueles que não se enquadravam nesse padrão eram excluídos da escola.

No entanto, vivemos em um tempo em que as políticas nacionais da educação têm possibilitado uma busca mais engajada pelo respeito e pela inclusão da diversidade nos ambientes pedagógicos. Desse modo, visualizamos, mesmo que aos poucos, alguns avanços em

relação à formação inicial dos professores que têm cada vez mais buscado promover discussões sobre questões relacionadas às necessidades especiais, tanto por meio das disciplinas presentes nas grades dos cursos, como cursos de extensão, curta duração e até mesmo de especialização. Esse movimento tem provocado uma melhoria significativa no acesso a esses direitos. Contudo, cabe destacar que ainda estamos muito longe de alcançar a inclusão e a equidade no processo formativo dos estudantes com necessidades especiais.

A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com necessidades especiais. Essa formação precisa abranger tanto a fase inicial quanto a continuada, proporcionando aos educadores os conhecimentos e práticas necessários para atender a diversidade dos estudantes, visto que esses profissionais têm a responsabilidade de tornar suas práticas acessíveis aos alunos que necessitam de adaptações na aprendizagem.

A formação inicial deve fornecer uma base sólida nos princípios da educação inclusiva e nas legislações pertinentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, é essencial que os professores aprendam metodologias de ensino que possam ser adaptadas para atender as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. De acordo com Chaves e Nunes (2013),

> O Atendimento Educacional Especializado é importante nesse processo de transformar as escolas públicas em escolas inclusivas porque as atividades realizadas no AEE são atividades diferenciadas desenvolvidas para facilitar o processo de aprendizagem na sala de aula e para dar as condições necessárias que o educando precisa para se sentir incluído no ambiente escolar (Chaves; Nunes, 2013, p. 29).

Essa formação deve enfatizar a importância da colaboração entre professores regulares e de AEE, família, profissionais de saúde e outros atores envolvidos na educação do aluno. Diante disso, “o professor, de acordo com a necessidade de seu aluno, irá organizar e desenvolver atividades com recursos pedagógicos que estimulam o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades” (Chaves; Nunes, 2013, p. 29).

Com o intuito de entender os principais problemas identificados na formação docente para o AEE, apontamos a falta de cursos específicos, pois ainda há escassez em formação inicial nesta área. Nas palavras de Radetski, Mantelli e Gräff (2013, p. 8),

> Mesmo com os avanços nas políticas de inclusão, no Brasil há somente duas universidades que ofertam formação inicial em educação especial, a UFSM e a UFSCar, como mostra o estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017). Com pouquíssimos cursos de Graduação que ofertam a formação da educação especial, busca-se na

> formação continuada, ou seja, na Pós-Graduação, cursos que ofertam o AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Essa limitação no número de cursos de formação inicial abre espaço para que os profissionais que atuarão no AEE tenham formação em Licenciatura e formação continuada em AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Outra questão muito importante a ser pensada é a estrutura. Muitas instituições de ensino carecem de recursos e equipamentos adequados para a formação e prática do AEE, visto que esses recursos "são diversificados e abrangem desde materiais didáticos adaptados até o uso de tecnologias assistivas. Exemplos de tecnologias assistivas incluem softwares de leitura de texto, dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, e ferramentas que facilitam a mobilidade e a manipulação de objetos" (Mittler, 2007, p. 43).

De acordo com Freeman (1991), diversas instituições de ensino não possuem a infraestrutura necessária para atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso se evidencia na falta de acessibilidade física, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, bem como na carência de recursos pedagógicos e tecnológicos essenciais para um atendimento de qualidade. A ausência dessas adaptações pode restringir o acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e prejudicar sua plena participação na vida escolar.

Apesar de haver muitos outros aspectos que dificultam um AEE de qualidade, chamamos atenção para a questão do preconceito que existe em torno das necessidades especiais, decorrente, na maioria das vezes, pela falta de conhecimento de grande parte da população. Sobre isso, Rodrigues (2021, p. 144) assevera que

> a escola se transformou em um ambiente tão fechado e ligado a padrões que infelizmente fechou suas portas até mesmo para novos conhecimentos. Vivemos em um mundo que se transforma a cada dia e evolui com suas descobertas científicas e tecnológicas a cada segundo. Ao deparar-se com instituições de tamanha importância e peso na sociedade como as escolas, presas a paradigmas antiquados, nota-se que na verdade há muito o que se evoluir na área da educação e no que diz respeito à convivência social de fato, para que as crianças sejam melhores adultos em uma sociedade futura.

Para que as escolas possam oferecer uma educação relevante, é necessário que adotem práticas inovadoras, flexíveis e inclusivas. Para isso, a formação continuada dos professores é fundamental, visto que poderão incorporar novas técnicas e conhecimentos em sua prática. Dessa maneira, os docentes precisam ser preparados para realizar avaliações inclusivas que considerem as potencialidades e as limitações dos alunos, visto que é um processo complexo que envolve a adaptação dos instrumentos de avaliação e a interpretação dos resultados de forma a orientar intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, é necessário entender que a formação inicial é apenas o começo.

Portanto, é crucial que os docentes participem de formações continuadas, seminários e cursos de atualização para acompanhar as novas pesquisas e práticas na área da educação especial. Isso porque vivemos em uma sociedade em constante mudança, assim, precisamos estar preparados para enfrentar as nuances do atual cenário educacional.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMPREENDER PARA ATUAR

Em 2008, impulsionado pelos movimentos da sociedade civil organizada, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política visa assegurar o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade do ensino; a transversalidade da educação desde a educação infantil até o ensino superior; o atendimento educacional especializado; a formação de professores e outros profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas para os alunos definidos como público-alvo da educação especial (Radetski; Mantelli; Gräff, 2023).

A política define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De maneira mais detalhada, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 especifica esse público como:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nesta 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 potencial elevado e grande envolvimento com áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que este serviço tem como objetivo "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 15).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecendo no Artigo 3º que a educação especial ocorre em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo parte integrante do processo educacional.

O Artigo 1º do referido documento determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (no contraturno e não substitutivo à classe comum), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais. Conforme observamos nos Artigos 9º e 10º do documento, o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

> I – Salas 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 dos 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 – Profissionais da educação: tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas 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).

Com base nas orientações federais, é necessário discutir as atribuições do professor que atua no AEE para que haja uma formação adequada ao desempenho desse papel. As atribuições do professor do AEE, definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010, são bastante amplas e de grande responsabilidade:

> Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A primeira delas é a elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos, o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Além disso, o professor deve verificar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados, tanto na sala de recursos quanto na sala comum e em outros ambientes da escola (Rosalen; Bortolozzi, 2010). Considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial, o professor do AEE deve produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, para que esses alunos possam superar os desafios no ensino comum, tendo em vista os objetivos e as atividades propostas no currículo da turma em que estão inseridos.

Nesse cenário, "a *educação inclusiva* requer um investimento vasto, dentre eles a formação inicial e continuada dos professores, visto que tem o papel de tornarem suas práticas acessíveis a diversidade do alunado que apresenta necessidades de acessibilidade específicas na aprendizagem" (Mascaro; Estef, 2023, p. 199).

A articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola é fundamental para disponibilizar serviços e recursos e desenvolver atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Nesse sentido, "os espaços do AEE não devem ser substitutivos da escolarização nas salas de aula comuns, realidade que não anula a atual existência e o reconhecimento legal de classes e escolas especiais" (Pinto; Amaral, 2019, p. 2).

Mendes (2009) destaca que a Política Nacional de Educação Especial, antes de definir os tipos de atividades a serem desenvolvidas no AEE, especifica primeiro o que o professor não pode fazer, afirmando que "as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (Brasil, 2008, p. 16). Contudo, a formação desse professor, até o momento, parece insuficiente.

Além dos conhecimentos específicos, é necessário que os cursos ou projetos de formação inicial e continuada desenvolvam uma visão mais atenta que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, valorizando as diferenças e questionando a globalização hegemônica. Essa iniciativa parte do princípio de que toda criança é educável e que a deficiência é uma invenção social que justifica a seletividade e o preconceito.

A escola deve trabalhar de forma coletiva, valorizando a diferença, em que cada aluno é único e tem direito à educação. Nesse contexto, uma das ferramentas que têm demonstrado

resultados significativos no âmbito do AEE são os Planos Educacionais Individualizados (PEI). Nas palavras de Sassaki (2010, p. 17),

> Esses planos são documentos detalhados que descrevem os objetivos educacionais específicos para cada aluno, bem como as estratégias, atividades e recursos que serão utilizados para alcançá-los. O PEI é desenvolvido em colaboração com a equipe multidisciplinar da escola, que pode incluir professores regulares, professores de AEE, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas. Este planejamento personalizado permite que o ensino seja ajustado às capacidades e necessidades únicas de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Os PEI desempenham um papel crucial na educação inclusiva, especialmente no contexto do AEE. Trata-se de um documento que detalha as adaptações e estratégias pedagógicas personalizadas para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Este planejamento é fundamentado em princípios científicos e pedagógicos que visam promover a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral desses estudantes.

O PEI é elaborado com base em uma avaliação diagnóstica que identifica as capacidades, dificuldades e potencialidades do aluno. A partir dessa avaliação, são definidos objetivos de aprendizagem específicos, adaptados às necessidades individuais do estudante. Um dos aspectos científicos do PEI é a utilização de métodos e abordagens baseados em evidências para a intervenção pedagógica. Além disso, deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustes contínuos conforme o progresso do aluno é monitorado. A coleta de dados e a avaliação contínua são componentes essenciais, pois permitem que os educadores verifiquem a eficácia das intervenções e façam as modificações necessárias para garantir o sucesso do estudante.

Esses planos também devem considerar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Estudos indicam que intervenções que promovem a autoestima, a autoconfiança e a interação social têm um impacto positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, atividades que incentivam a inclusão social e a participação ativa na comunidade escolar são frequentemente incorporadas ao PEI.

Em um trabalho realizado por Mascaro e Estef (2023, p. 198), as autoras comprovaram a importância dos PEI para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do AEE. Em uma pesquisa realizada no contexto remoto, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que “o protocolo para aplicação do PEI foi fundamental para estruturar o PEI dos estudantes, com o planejamento de atividades específicas para cada um deles. A personalização dos processos durante a aplicação do PEI permitiu resultados significativos para cada um dos estudantes na

área acadêmica, social e laboral".

Nesse sentido, compreendemos que a elaboração desses planos é de extrema relevância para que o docente possa acompanhar o progresso do estudante. Ademais, é preciso destacar como esses planos individualizados fazem diferença para uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que cada estudante possui as suas necessidades, não podendo ser generalizadas. Diante disso, neste momento, destacamos que a AEE não lida com apenas um tipo de deficiência, pelo contrário, existe uma pluralidade de situações para as quais os profissionais devem estar preparados para acolher. Chaves e Nunes (2013) destacam a deficiência auditiva, a intelectual, a físico/motora e as deficiências múltiplas.

De acordo com as autoras, "a deficiência auditiva, também conhecida como surdez, consiste na perda da audição ou no comprometimento da capacidade de ouvir, isto é, um indivíduo que apresenta déficit relacionado ao sentido da audição, a audição não é funcional e que vai ter de aprender a se comunicar de outra forma" (Chaves; Nunes, 2013, p. 13).

O direito dos surdos à educação é assegurado pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, que estabelece que pessoas surdas têm direito a uma educação que promova sua formação integral. Dessa forma, as instituições devem adotar medidas para garantir o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, contribuindo para o seu desenvolvimento no processo educativo.

Em relação à deficiência visual, podemos compreendê-la como "a perda ou o comprometimento da capacidade visual, sem possibilidade de reversão, ou seja, de caráter definitivo, sendo adquirida de forma congênita ou não. Entre as pessoas com deficiência visuais, podemos classificar de forma clara dois grupos existentes baseado na perda do campo visual: pessoas com baixa visão ou visão subnormal e cegueira" (Chaves; Nunes, 2013, p. 17). Nesse contexto, uma das grandes conquistas desse grupo foi o Braille, que tem proporcionado às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura e à escrita, e, por conseguinte, a sua inclusão na escola e na sociedade.

O terceiro tipo de deficiência apontado na pesquisa de Chaves e Nunes (2013) foi a intelectual. Segundo as autoras (2013, p. 19), a Associação Americana de Deficiência e Desenvolvimento Intelectual (1995) "define a deficiência como sendo um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações de pelo menos duas áreas de habilidades, bem como, comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, aptidões nas funções escolares, lazer e trabalho".

Para realizar um AEE com pessoas desse grupo, é fundamental compreender a realidade e realizar um diagnóstico psicopedagógico, além de analisar as limitações e

habilidades. O principal objetivo deve ser a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, utilizando ações planejadas e metodologias apropriadas.

No que diz respeito à deficiência físico/motora se estabelece como “alterações físicas ou restrição da coordenação motora, que pode ser congênita ou adquirida, causando o comprometimento do desempenho das funções e dificuldades relativas à mobilidade” (Chaves; Nunes, 2013, p. 20). Esse tipo de deficiência não impede que os estudantes realizem atividades com o mesmo grau de dificuldade que outros alunos, no entanto, é preciso que haja uma adaptação em relação à metodologia de ensino, com o intuito de incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, apontamos as deficiências múltiplas. Esse tipo de deficiência ocorre quando uma pessoa apresenta, simultaneamente, mais de um tipo de deficiência. Isso ocorre, por exemplo, em pessoas com deficiências psicomotoras que, além de comprometer os movimentos físicos também influenciam no desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, “o educador precisa ter o conhecimento acerca do assunto, se inteirar sobre deficiências múltiplas”, e, conforme reforçamos em outros momentos deste trabalho: “o planejamento deve ser feita caso a caso, dependendo dos tipos e do grau de comprometimento” (Chaves; Nunes, 2013, p. 22).

4 METODOLOGIA

O trabalho em tela é resultante de uma pesquisa bibliográfica de natureza teórica, na qual buscamos respaldo em estudos que discorrem sobre a temática ora discutida. Escolhemos esta forma de investigação, pois a consideramos como um caminho frutífero para a problematização da formação dos professores para o Atendimento Educacional (AEE). De acordo com Andrade (2010, p. 25),

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

A pesquisa bibliográfica parte do estudo de artigos, resenhas, capítulos e livros que

discorrem de forma articulada sobre o tema.

Além disso, foram consultados documentos que regem a educação nacional no que diz respeito aos direitos e à inclusão das pessoas com necessidades especiais, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), entre outros.

Em relação aos objetivos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2008), tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Nesse sentido, enfatizamos as dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com o AEE, além de evidenciar alguns caminhos que podem ser trilhados, a fim de garantir um trabalho eficiente e que atenda as demandas individuais dos estudantes com necessidades espaciais.

Diante disso, o material levantado a partir do uso de palavras-chave e termos de busca relacionados ao tema, como: *educação especial* e *formação de professores*; *atendimento educacional especializado*; *formação docente* e *atendimento educacional especializado*; e *saber docente e educação especial*. Como principais meios de pesquisa, utilizamos o Google acadêmico, o *Scielo* e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Selecionamos um total de vinte artigos, dos quais realizamos a leitura dos resumos para selecionar aqueles que são mais relevantes (utilizados no decorrer desta pesquisa).

Após a seleção e leitura do material, foram interpretados de forma qualitativa, priorizando a discussão dos achados de diversos autores relacionando-os com os documentos mencionados. Nas palavras de Godoy (1995, p. 25), “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques”. Portanto, almejamos que esta discussão possibilite o exercício reflexivo no que diz respeito ao entendimento especializado e possibilite novas pesquisas sobre essa problemática educacional.

Na próxima seção, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa pautados na revisão sistemática de literatura e nos nossos achados a partir dessa pesquisa. Diante disso, cabe ressaltar que os trabalhos analisados foram levantados entre os meses de fevereiro a junho de 2024.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento de dados, selecionamos 6 trabalhos que discorrem sobre a temática da formação docente e do Atendimento Educacional Especializado. Para que possamos entender como essa discussão vem se desenvolvendo nos últimos anos, escolhemos uma pesquisa elaborada em cada um dos seguintes anos: 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. Na tabela abaixo, apresentamos, brevemente, a configuração de cada pesquisa e qual o resultado evidenciado por cada uma delas.

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas sobre a formação docente e o AEE

Autor(a)	Título	Ano de publicação	Objetivos	Resultados
Mariana Luiza Côrrea Thesing	A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para *"dar conta da inclusão"?*	2019	Conhecer e analisar as bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, no período que envolve a década de 1980 a 2008; compreender quais as relações entre a formação docente e a proposição ao trabalho desses professores; compreender a relação entre as legislações educacionais e a formação de professores de Educação Especial do referido curso; e compreender a função do professor de Educação Especial em seus contextos de trabalho.	A partir da análise das narrativas dos professores e das ementas das disciplinas ofertadas no currículo vigente, percebe-se um curso caracterizado pela formação de professores com uma base epistemológica psicopedagógica, a partir da perspectiva interacionista/sociointeracionista da aprendizagem, que intenciona olhar para o sujeito com deficiência como um sujeito da aprendizagem a partir de suas possibilidades biopsicossociais. [...] A relação formação e proposição do trabalho esteve expressa nas falas dos professores participantes dessa pesquisa, que revelaram a condição de um professor que precisa "dar conta" de diferentes demandas no trabalho pedagógico, crente na possibilidade de inclusa dos sujeitos com deficiência na escola regular, apesar da fata de condições materiais para sua efetivação.
Patrícia do Nascimento	Formação docente e saberes (re)construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia-Alagoas	2020	Compreender os saberes (re)construídos pelos professores do AEE, com vistas à identificação das concepções desses profissionais sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED. Quanto aos objetivos específicos: mapear o perfil dos docentes atuantes no AEE, nas SEM, da rede de ensino em questão; identificar o campo teórico-conceitual da	Os resultados da pesquisa permitiram traçar o perfil dos participantes, revelando que tanto as coordenadoras, quanto os docentes têm formação apropriada para atuarem no AEE, atendendo o proposto legislação. Através da pesquisa, conhecemos a realidade vivenciada no chão da escola pelos docentes e coordenadoras do AEE, verificamos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, também os anseios desses profissionais para promover a inclusão dos alunos aos quais atendem, contudo, consideramos

			formação e dos saberes docentes necessários ao AEE e analisar a formação continuada aos professores do AEE.	haver ainda um longo caminho a trilhar para que de fato seja promovida e efetivada a inclusão dos educandos com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, havendo a necessidade do município se planejar para realizar concurso específico para os docentes da educação especial, assim como oferecer melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e recursos materiais, possibilitando a permanência e desenvolvimento dos docentes e discentes no ambiente escolar.
Rafaela de Souza Paiva	Educação Especial e formação de professores: (re) articulação de sentidos em foco	2021	Entender quais são os processos articulatórios, quais discursos e sentidos estão sendo produzidos quando os campos da Educação Especial e Formação de Professores se articulam em discussões como a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na Educação Especial.	No tocante ao processo articulatório entre Educação Especial e Formação de Professores, permanece forte a presença do discurso sobre "o fracasso do professor", mobilizando discussões pautadas na ideia de solução dos problemas por meio da formação continuada e com críticas à formação inicial. Críticas a uma formação que é significada como deficiente, desde sempre parece ecoar nos discursos da EE e FP.
Tatiane Cristina Maurício Emerick	O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal	2022	Compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam no modal educacional em questão, na rede pública de ensino do Distrito Federal.	Na totalidade da presente investigação, conclui-se que na trajetória dos docentes na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado circundam os seguintes movimentos que marcam o labor e se faz na relação entre a história de vida pessoal e profissional, em um tempo que é contínuo: as vivências singulares ao longo da vida profissional docente; a formação docente; e, as marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial. [...] Por fim, embora a construção do ser docente na Educação Especial transcorra via condicionalidades impostas pelas formas contemporâneas do capital, ainda se têm alternativas para o confronto junto à totalidade histórica e dialética, mediante os enfrentamentos, intencionando uma educação contra hegemônica, emancipadora e humanizada.
Ilanna Márnea Araújo Chagas	Dialogando com o corpo no atendimento educacional especializado: uma proposta de formação docente	2023	Analisar as concepções acerca do corpo do estudante público da Educação Especial como lugar de aprendizagem, em uma experiência formativa com os professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino do Natal	No processo de inclusão escolar do estudante em condição de deficiência, o corpo precisa estar presente, mas conforme os professores participantes da pesquisa, além de processo formativo que promova uma reflexão do pensar e fazer pedagógico no AEE, há a necessidade de uma reorganização das escolas municipais de Natal desde a estrutura física das instituições aos apoios pedagógicos,

				da proposta de formação docente para toda a rede de ensino numa perspectiva inclusiva, do investimento no trabalho colaborativo com os professores da sala de aula comum, da proposta de planejamento e na valorização da carreira do magistério. O professor do AEE sozinho não atenderá à diversidade de corpos presente na escola. No entanto, nesse processo formativo em que o corpo esteve presente de forma integral, percebemos que em cada gesto, palavra, desabafo, silêncio, movimento, troca de experiência, há uma nova perspectiva sobre o corpo e sobre as possibilidades de 1130nvolve-lo no seu fazer pedagógico.
Mônica Grazieli Marquet	Formação de professores de educação especial no brasil: percursos formativos	2024	A presente pesquisa, ao considerar a diversidade de trajetórias possíveis para a formação de professores de Educação Especial no Brasil e as atuais demandas nos sistemas de ensino, tem como principal objetivo analisar como essa pluralidade se manifesta na constituição do perfil dos profissionais envolvidos na oferta dos diferentes serviços da Educação Especial nos distintos sistemas de ensino no cenário educacional brasileiro.	As articulações que envolveram a análise da literatura especializada e o contexto específico da pesquisa empírica permitiram a identificação de dinâmicas que constituem o cenário político educacional brasileiro, enfatizando regularidades, tendências e lacunas. Destacam-se a limitada existência de normativas que regulamentem a formação desses professores, assim como um cenário formativo multifacetado, fragmentado, composto por uma gradativa diversificação. Assim, pode-se identificar uma tendência a uma polarização nos direcionamentos formativos que se concentra na formação em nível de graduação e na formação continuada, principalmente aquela representada por cursos de especialização. Entre os aspectos emergentes da pesquisa, destaca-se a coexistência de diferentes espaços e serviços para os quais se destina a atuação desses professores. Além disso, foi possível identificar a importância de uma análise crítica acerca da formação excessivamente especializada e centrada em tipologias de deficiências, que se mostra ainda predominante. Identifica-se, com clareza, a necessidade de pensar a constituição do professor de Educação Especial, buscando atentar para a sua função docente, suas condições de trabalho, os nexos entre o conhecimento especializado e a atuação como parte de uma organização da ação pedagógica concernentes ao cotidiano escolar, com ênfase no ensino comum.

Fonte: a autora (2024).

Diante das discussões evidenciadas nas pesquisas, identificamos determinados padrões tanto em relação à temática abordada, como no que diz respeito aos achados. No que diz respeito aos temas, todas as pesquisas mencionam a importância da inclusão escolar de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação; a necessidade de reorganização das escolas para acolher a diversidade de estudantes; melhores condições de trabalho para os professores, incluindo apoio pedagógico, recursos materiais e valorização da carreira; e a relação entre a vida pessoal e profissional dos docentes na Educação Especial.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada é outra temática bastante discutida em todas as pesquisas. Há uma crítica constante à formação inicial, considerada deficiente, e uma ênfase na necessidade de formação continuada. Portanto, verificamos uma polarização do processo formativo, concentrando-se na graduação e em cursos de especialização.

As dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com deficiência é um tema comum. Estas incluem falta de condições materiais, apoio pedagógico e recursos adequados. Além disso, é possível observar, apesar de só uma das pesquisas mencionar explicitamente, a sensação de "fracasso do professor" como uma crítica recorrente ao sistema atual. Essa problemática também pode ser explicada por meio da ausência de normativas específicas e da fragmentação do cenário formativo no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, há a necessidade de uma regulamentação mais detalhada e de políticas que apoiem a formação de professores que atuam na Educação Especial.

Estes trabalhos apresentam uma tendência em direcionar a educação especial para uma abordagem contra hegemônica e emancipadora, buscando uma educação mais humanizada, por meio da valorização do envolvimento integral do corpo no processo formativo dos professores, bem como a necessidade de concursos específicos para docentes de Educação Especial.

Consideramos, pois, que a análise das seis pesquisas revela uma série de padrões, temas e tendências que destacam a necessidade urgente de uma reformulação no sistema de formação e apoio aos professores de Educação Especial no Brasil. A ênfase na formação contínua, melhores condições de trabalho e uma abordagem inclusiva e humanizada são elementos cruciais que emergem dessas pesquisas. Ademais, a importância de regulamentações e políticas de apoio robustas são indispensáveis para promover uma educação realmente inclusiva.

Outrossim, as reflexões provocadas a partir da exposição e interpretação desses estudos corroboram com o que já havíamos discutido nas outras seções desta pesquisa, ou seja,

que houve diversos avanços em relação às políticas públicas para o Atendimento Educacional Especializado de pessoas com necessidades especiais, no entanto, ainda existem muitas lacunas no que concerne à formação docente para atender às demandas individualizadas desses estudantes, bem como outras situações que escapam do controle do professor, como a falta de infraestrutura adequada e o preconceito que resvala sobre essa comunidade. Portanto, é preciso que haja mais esforços para a inclusão desses estudantes na sala de aula regular e para o aperfeiçoamento do professor desde a formação inicial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados na implementação do AEE incluem a escassez de formação inicial e continuada específica, a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados e a necessidade de articulação entre os profissionais da educação e outros serviços de apoio. A superação dessas barreiras requer políticas públicas eficazes e investimentos contínuos na qualificação docente.

A formação para o AEE deve ir além do conhecimento técnico, abrangendo uma perspectiva humanista e inclusiva, que valorize as singularidades de cada aluno. É fundamental que os programas de formação promovam a compreensão das bases legais da educação especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015).

Além disso, a prática colaborativa entre os professores regulares e os especialistas em AEE é um componente indispensável para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Essa interação potencializa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

Em síntese, a formação docente para o AEE não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e social para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O fortalecimento dessa formação contribuirá para a transformação das práticas educacionais e para a efetiva garantia do direito à educação para todos.

7 REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com NEE. Brasília, 1998.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CHAGAS, I. M. A. **Dialogando com o corpo no Atendimento Educacional Especializado:** uma proposta de formação docente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2023. 190 f.

CHAVES, I. S. S.; NUNES, M. da C. A. **A formação do professor para o atendimento educacional especializado.** Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. João Pessoa: UFPB, 2013.

EMERICK, T. C. M. **O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FREEMAN, P. **El bebé sordo-ciego**: um programa de atención temprana. Madrid: Española – ONCE, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MARQUET, M. G. **Formação de Professores de Educação Especial no Brasil:** percursos

formativos. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2024.

MASCARO, C. A. A. C.; ESTEF, S. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial**. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial:** formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, P. **Formação docente e saberes (re)construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia – Alagoas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020. 117 f.

PAIVA, R. S. **Educação Especial e formação de professores**: (re) articulações de sentidos em foco. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021. 89 f.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180032, 2019.

RADETSKI, S. S.; MANTELLI, J. A.; GRÄFF, P. A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado no município de Chapecó. **Editora Unijuí,** ISSN 2179-1309, Ano 38, n. 120, 2023.

RODRIGUES, L. M. P. O preconceito, a exclusão escolar e as dificuldades em se praticar efetivamente a Educação Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 6, Ed. 2, V. 13, pp. 135-147. Fevereiro de 2021.

SANTOS, G. O. S.; MELO, G. F. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de educação especial:** um professor plurivalente para *"dar conta da inclusão"?* Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, 2019. 245 f.