UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

GEPFIP

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

v.1 n. 17 (2025)
Edição Especial

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
© 2025 *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.1, n. 17, p. 1-609, fev. 2025.
Edição Especial – Dossiê II 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.....8-9
Franchys Marizethe Nascimento Santana
Janete Rosa da Fonseca
Rita de Fátima da Silva

ARTIGOS

UMA BREVE REVISÃO SISTEMATICA SOBRE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA: APRESENTANDO A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA A PARTIR DO USO DA AUDIODESCRIÇÃO.....10-26
Adriana da Paixão Santos
Vera Lucia Gomes

NEUROCIÊNCIAS E O ENVELHECIMENTO: EXPECTATIVAS E DESAFIOS DAS PESSOAS DE 40 A 90 ANOS EM RELAÇÃO A APENDIZAGEM.....27-45
Elisiane Lírio dos Santos Miranda
Janete Rosa da Fonseca

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O RESPEITO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....46-61
Eliane da Silva Bezerra dos Santos
Rozana Devina Moraes Vernochi
Rubia Corrêa Ottoni

TERRITÓRIO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA VIDA DA CRIANÇA INDÍGENA.....62-76
Carine Fontes Ribeiro
Janete Rosa da Fonseca

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO BRASIL 77-91
Isabela Cunha Gonçalves
Vera Lucia Gomes

AUTORRETRATO E ALDRAVIA COMO RECURSOS DE AUTOCONHECIMENTO E INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM NEUROPEDAGÓGICA NA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO.....92-111
Flavia Guiomar Ferreira da Silva Rohdt
Liliane Decknes Lino Mesquita
Olinda Lemes da Silva
Janete Rosa da Fonseca

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....112-126
Carolina Suita Pessoa
Ivone Paula de Souza Berenguer
Vera Lucia Gomes

DESAFIOS E INCLUSÃO - A ACEITAÇÃO FAMILIAR E O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....127-146
Sara Baruk Leite Oliveira
Janaina Nogueira Maia Carvalho

FATORES FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....147-169
Gabriela Teixeira de Carvalho Domingues
Eliana dos Santos
Vera Lúcia Gomes

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE AS TENSÕES, DESAFIOS E CONQUISTAS DA DOCÊNCIA.....170-192
Catarina Janira Padilha
Janete Rosa da Fonseca

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PAPEL DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....193-207
Welson Severino Cosme
Rúbia Corrêa Ottoni

REFLEXÕES SOBRE O USO DA MUSICALIDADE ALIADA AO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....208-225
Carine Nunes
Milaine da Silva Gomes
Janete Rosa da Fonseca

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....226-245
Keila Cristina Ribeiro Vale
Vera Lucia Gomes

O ENSINO DE FILOSOFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HEGELIANA.....246-274
Thiago Moura Castro
Rubia Corrêa Ottoni

ELABORAÇÃO DE UM PERFIL DISCENTE DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DA EJA NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA-SE.....275-293
Tiago Fagundes Santos
David Arenas Carmona

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE ENTRE FAMÍLIA, EDUCADORES E TERAPEUTAS NOS CUIDADOS ÀS CRIANÇAS COM AUTISMO: EMPATIA, COMUNICAÇÃO RESPEITOSA E ACOLHEDORA.....294-315
Maria Geciane Silva
Aparecida de Souza dos Santos

CONTRIBUTOS DA ARTETERAPIA NAS RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS INCLUSIVAS: O FOCO PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....316-330
Cleilze Costa e Silva
Ana Lúcia Gomes da Silva

DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR NA ESCOLA.....331-345
Rogson Barra Launé
Adrielly Naiara Rodrigues Rodrigues
Rúbia Corrêa Ottoni Ottoni

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR.....346-364
Sheila Oliveira da Silva Clemente
Rita de Fátima da Silva

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM - O VÍNCULO ENTRE PROFESSOR E ALUNO, UMA ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA.....365-380
Samira Martins Guimarães Mourão
Janete Rosa da Fonseca

AUTONOMIA E PROTAGONISMO: PONTOS DE ENCONTRO ENTRE MONTESSORI E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....381-398
Isabela de Souza Domingues
Luana Hercule Mesquita
Rúbia Corrêa Ottoni

ASPECTOS CONTRIBUTIVOS DA LUDICIDADE: DESVELANDO SUA FUNCIONALIDADE NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER.....399-418
Julia Rossi Santos
Rafaela Carla Panuchi
Fernanda Ferreira de Paula
Ellen Auxiliadora de Barros Benevides
Franchys Marizethe Nascimento Santana

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....419-433
Ana Claudia da Silva Gomes
Juliana Delfino dos Santos
Janete Rosa da Fonseca

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E PANORAMAS À FRENTE DE DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS.....434-452
Stéphani Lúcia Rodrigues
Cíntia Geni Silva
Franchys Marizethe Nascimento Santana

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO COTIDIANO ESCOLAR.....453-467
Giselly Souza de Oliveira
Aparecida de Sousa dos Santos

A MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: EQUIDADE OU VULNERABILIDADE? UMA REVISÃO SOBRE OS AVANÇOS LEGISLATIVOS NA ÁREA DO ICMS EDUCACIONAL.....468-489
Camila Rodrigues dos Reis Souza Mateus
Franchys Marizethe Nascimento Santana

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE PARA O DESENVOLVIMENTO, BEM COMO OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....490-507
Hortencia Regina Pimentel Soares
Janete de Lima Verne
Juliana Silva Rodrigues dos Santos Sales
Franchys Marizethe Nascimento Santana

ANÁLISE DO DISCURSO: UM CAMINHO PARA APRIMORAR A REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....508-522
Patrícia Machado Sales
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....523-537
Regina Batista da Cruz Gonzaga
Rúbia Corrêa Ottoni

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO ENSINAR E APRENDER.....538-552
Roberta Carvalhal
Adriana Furtado Baez
Franchys Marizethe Nascimento Santana

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA.....553-571
Fernanda Rodrigues dos Santos
Rúbia Côrrea Ottoni

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NA INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RAÇA.....572-586
Andrezza Cardim das Neves
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha

INCLUSÃO NA PRÁTICA: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL DESAFIADOR EM MINAS GERAIS.....587-609
Bárbara Isabela Gomes Guerino
Bruno Roberto Nantes Araujo

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 Estadual 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.

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

UMA BREVE REVISÃO SISTEMATICA SOBRE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA SURDOCEGUEIRA: APRESENTANDO A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA A PARTIR DO USO DA AUDIODESCRIÇÃO

A BRIEF SYSTEMATIC REVIEW ON COMMUNICATION SYSTEMS IN DEAFBLINDNESS: INTRODUCING HAPTIC SOCIAL COMMUNICATION USING AUDIO DESCRIPTION

Adriana da Paixão Santos[1]
Vera Lucia Gomes[2]

RESUMO
Esta pesquisa tem por objetivo apresentar uma revisão sistemática de estudos sobre os sistemas de comunicação mais utilizados para o estabelecimento de comunicação da pessoa surdocega com o mundo. Optou-se por publicações nacionais e internacionais, que focassem na formação de guias-intérpretes e como eles aprendem e utilizam tais sistemas no atendimento de pessoas surdocegas. Foram consultados artigos publicados em periódicos online, livros sobre surdocegueira e material didático referente à formação de guias-intérpretes. Foram selecionadas publicações dos últimos quinze anos, ou seja, de 2008 a 2023. Os critérios de seleção foram compostos por termos como: surdocegueira, sistemas de comunicação, comunicação social háptica, guia-intérprete e audiodescrição. Após a seleção, os autores mais presentes na pesquisa foram aqueles que apresentam uma rica base na pesquisa, formação profissional e atendimentos relacionados à surdocegueira. A revisão possibilitou a análise da formação de guias-intérpretes para a aprendizagem e posterior ensino de sistemas de comunicação adequados a cada indivíduo com esta especificidade. Os estudos indicaram a ausência do uso da audiodescrição nessa formação, que poderia auxiliar o sujeito surdocego a construir seu repertório cognitivo, abrangendo aspectos linguísticos e a formação de conceitos de modo autônomo. Conclui-se que se faz necessário reavaliar as formações continuadas para guias-intérpretes, a fim de oferecer às pessoas com surdocegueira mais uma estratégia de apreensão e formação de conceitos.

Palavras-chave: Surdocegueira. Guia-intérprete. Sistemas de comunicação. Comunicação social háptica. Audiodescrição.

[1] Graduada em Letras Vernáculas com Língua Inglesa (Universidade Católica do Salvador); Mestra em Letras (Universidade do Estado da Bahia), Doutora em Língua e Cultura (Universidade Federal da Bahia). E-mail: adrianasantos20@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de MS/Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

ABSTRACT
This research aims to present a systematic review of studies on the communication systems most used for the establishment of communication between deafblind people and the world. We opted for national and international publications that focused on the training of guide-interpreters and how they learn and use such systems in the care of deafblind people. Articles published in online journals, books on deafblindness and didactic material regarding the training of guide-interpreters were consulted. Publications from the last fifteen years were selected, that is, from 2008 to 2023. The selection criteria were composed of terms such as: deafblindness, communication systems, haptic social communication, guide-interpreter and audio description. After the selection, the authors most present in the research were those who have a rich base in research, professional training and care related to deafblindness. The review made it possible to analyze the training of guide-interpreters for learning and subsequent teaching of communication systems appropriate to each individual with this specificity. The studies indicated the absence of the use of audio description in this training, which could help the deafblind subject to build his cognitive repertoire, covering linguistic aspects and the formation of concepts autonomously. It is concluded that it is necessary to reevaluate the continuing education for guide-interpreters, in order to offer people with deafblindness another strategy of apprehension and formation of concepts.

Keywords: Deafblindness. Guide-interpreter. Communication systems. Haptic social communication. Audio description.

1. INTRODUÇÃO

Num mundo dominado pelas imagens e sons da vida cotidiana, é fácil dar como certo o simples ato de comunicação. No entanto, para a comunidade surdocega, este aspecto fundamental da conexão humana assume uma dimensão totalmente diferente. Os indivíduos surdocegos enfrentam o desafio único de navegar numa vida onde os canais convencionais de comunicação – visão e audição – são limitados ou inexistentes. No Brasil, como em muitas partes do mundo, um grupo dedicado de profissionais, conhecidos como guias-intérpretes, emergiu como canais de conexão indispensáveis, permitindo que esses indivíduos com se comuniquem, acessem informações e se envolvam com seu ambiente.

Este artigo tem os objetivo apresentar uma revisão sistemática de estudos sobre os sistemas de comunicação mais utilizados para o estabelecimento de comunicação da pessoa surdocega e uma exploração sistemática sobre a formação de guias-intérpretes e sobre como desempenham na ponte entre os indivíduos surdocegos e o mundo ao seu redor, com foco especial no Brasil. Por meio de uma breve revisão sistemática, nos aprofundamos em alguns programas e práticas de treinamento que equipam esses guias-intérpretes com as habilidades e sensibilidades únicas necessárias para facilitar a comunicação eficaz e a audiodescrição para a comunidade surdocega.

Assim, foi possível descobrir as complexidades, desafios e triunfos dos sistemas de comunicação no domínio da surdocegueira, obtendo *insights* sobre como os guias-intérpretes no Brasil estão abrindo novos caminhos para melhorar a vida daqueles que prosperam além do silêncio e da escuridão.

2. VIVENDO ALÉM DO SILÊNCIO E DA ESCURIDÃO: ENTENDENDO A SURDOCEGUEIRA

Imaginemos um mundo onde a comunicação não depende da visão ou do som, mas do toque e de uma forma única de conexão que transcende os limites da interação humana típica. Este é o mundo dos surdocegos, indivíduos que enfrentam o desafio de viver uma vida sem a capacidade de ouvir ou ver. A surdocegueira é uma deficiência sensorial rara e complexa que apresenta obstáculos e oportunidades únicas para quem a vivencia.

Este tópico traz um breve estudo teórico sobre surdocegueira, sistemas de comunicação, programas de formação e audiodescrição, além de apresentar a comunicação social háptica enquanto estratégia comunicacional que pode ser beneficiada com o uso da audiodescrição.

2.1 O que é surdocegueira?

A surdocegueira é uma condição que ocorre quando um indivíduo experimenta perda ou deficiência significativa na audição e na visão. Não é simplesmente a soma de ser surdo e cego; pelo contrário, é a convergência destas perdas sensoriais que cria uma experiência distinta. O grau de deficiência pode variar amplamente entre os indivíduos, com alguns apresentando visão ou audição residual parcial, enquanto outros são completamente desprovidos de ambos os sentidos, o que afirma as palavras de Mello e Bernardo (2013):

> A surdocegueira não é uma deficiência fácil de ser determinada, uma vez que estabelecer uma combinação numérica, quantitativa, entre graus de perda auditiva e visual e funcionalidade é praticamente impossível. Serão os fatores individuais, a capacidade de adaptação à nova condição, as oportunidades de acesso a programas de reabilitação que darão a tais indivíduos uma melhor ou pior qualidade de comunicação e, consequentemente, uma melhor interação com seus familiares, amigos, relações sociais e de trabalho (Mello & Bernardo, 2013, p. 7).

As autoras sinalizam, portanto, que a surdocegueira é uma questão singular de uma deficiência sensorial única, que afeta o desenvolvimento, a socialização e a comunicação do indivíduo. Segundo Maia (2021), a surdocegueira também pode vir associada às seguintes condições: deficiência física, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, sendo que cabe à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que

ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade.

2.2 Surdocegueira: Causas e Desafios

Segundo Vilela (2020), a classificação para surdocegueira que considera aquela realizada pelo surdocego espanhol Daniel Alvarez Reyes, fundador da Asocide (Associación de Sordociegos de España), conforme descrito a seguir:

> **Grupo 1** — envolvendo os surdocegos congênitos por causas pré-natais ou perinatais, sendo verificado o comprometimento de dois sentidos sensoriais no nascimento ou nos primeiros momentos de vida. Essas pessoas têm um alto grau de comprometimento de perdas sensoriais e necessitam de atendimento especializado precoce, para que ocorra o desenvolvimento adequado e para que consigam estabelecer comunicação de forma natural e estruturada;
> **Grupo 2** — formado pelos surdocegos com deficiência auditiva congênita e que adquirem a deficiência visual posteriormente. Estes surdocegos geralmente utilizam a língua sinalizada (no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais) como língua materna, possuindo uma comunicação fluente dessa forma. A Libras continua sendo utilizada até a perda total da visão. Os próprios sujeitos desse grupo criam mecanismos para adaptar a comunicação e acesso à informação em conjunto com a língua já utilizada. No processo educacional é inserido o aprendizado do Braille como recurso complementar de comunicação, leitura e escrita;
> **Grupo 3** — formado pelos surdocegos com deficiência visual congênita e que adquirem a deficiência auditiva posteriormente. Esses sujeitos utilizam o tato para escrita e leitura em Braille e possuem um sistema de informações completo adquirido pela audição, necessitando de adaptações táteis para a recepção das informações.
> **Grupo 4** — compreendido pelos sujeitos que nasceram com todos os sentidos sensoriais preservados e adquiriram a surdocegueira em alguma fase da vida. Esses surdocegos possuem como processo natural de comunicação a oralização, e necessitam estabelecer outras formas individualizada, de comunicação para recepção de informação. A escolha pela forma de comunicação se dará de maneira individualizada, de acordo com resíduos (visual/auditivo) e/ou preferências (Vilela, 2020, p. 44 – 45).

Algumas causas comuns incluem síndromes congênitas, distúrbios genéticos, síndrome de Usher, infecção por rubéola durante a gravidez e condições relacionadas à idade, como a síndrome de Usher. De acordo com Bosco, Maia e Mesquita (2010; 2021), temos que na surdocegueira congênita, a criança já nasce na condição ou adquire a surdocegueira nos primeiros anos de vida antes da aquisição de uma língua (português ou Língua Brasileira de Sinais – Libras). Exemplos mais frequente desses casos são crianças com sequelas da síndrome da rubéola congênita, zika vírus, citomegalovírus, toxoplasmose, sífilis e síndromes genéticas. Já na surdocegueira adquirida, a pessoa passa a ter a condição de surdocegueira após a aquisição de uma língua, ou seja, oral ou sinalizada. Os exemplos mais frequentes desse grupo são pessoas com síndrome de Usher, pelas consequências da diabetes ao longo da vida e das sequelas de meningite.

Os desafios enfrentados pelos indivíduos com surdocegueira são multifacetados. A comunicação torna-se um obstáculo significativo, uma vez que os métodos tradicionais, como a fala ou a linguagem gestual, podem ser difíceis ou impossíveis de utilizar. O acesso à informação,

à educação e ao emprego também se torna mais complexo. Além disso, a navegação e a orientação podem ser grandes desafios, pois a perda da audição e da visão dificulta a interação com o ambiente e com outras pessoas.

2.3 Comunicação e Conexão

Indivíduos surdocegos muitas vezes desenvolvem seus próprios métodos de comunicação, adaptados às suas preferências e habilidades pessoais. A sinalização tátil, onde a linguagem de sinais é adaptada para ser sentida através do toque, é um método comum. A ortografia dos dedos na palma da mão, a sinalização manual e o Braille[3] também são ferramentas importantes para a comunicação.

A tecnologia desempenhou um papel crucial na melhoria da comunicação e conectividade para a comunidade surdocega. Para a surdocegueira, é essencial o desenvolvimento do sistema háptico que, segundo o LABTATE (s.d., on-line),

> [...] está relacionado com a percepção de textura, movimento e forças através da coordenação de esforços dos receptores do tato, visão, audição e propriocepção. É uma função que depende da exploração ativa do ambiente, seja este estável ou em movimento (LABTATE, on-line, s.d.).

Dispositivos táteis que convertem texto em Braille, aplicativos de comunicação que facilitam conversões de texto para fala e de fala para texto e dispositivos hápticos[4] que traduzem informações visuais ou auditivas em feedback tátil contribuíram para preencher a lacuna de comunicação.

Os sistemas de comunicação para indivíduos surdocegos são projetados para preencher a lacuna entre suas deficiências sensoriais e a necessidade de interagir com o mundo ao seu redor. Esses sistemas geralmente dependem de pistas táteis, auditivas e visuais para facilitar a comunicação. Cambruzzi e Costa (2016) informam que os sistemas de comunicação pensados para favorecer as interações sociais com/entre pessoas surdocegas iniciam-se a partir de recursos mais simples, como gestos, toques, movimentos corporais simples, até que seja possível a

[3] Criado em 1839, oficializado em Paris em 1843 e introduzido no Brasil em 1854, o Sistema Braille foi idealizado por Louis Braille, com o objetivo de possibilitar às pessoas com deficiência visual, parcial ou total o acesso à leitura e escrita. Conhecido pelo nome de "Braille", o código é constituído por 63 sinais formados a partir do conjunto matricial ⠿ (pontos 123456). Este conjunto de seis pontos chama-se, por isso, *sinal fundamental.* O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se *cela braille* ou *célula braille* e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o sistema a ser composto por 64 sinais (Brasil, 2018, p. 17 - adaptado).

[4] Dispositivos hápticos são equipamentos cujas interfaces homem-computador associam gestos ao toque e à cinestesia, com o intuito de prover um meio de comunicação mais natural entre homens e máquinas. Podem ser: **ativos**, aqueles em que a troca de energia entre o usuário e a máquina é um fruto exclusivo da forma em que o retorno é fornecido; **passivos,** aqueles geralmente projetados para terem uma dissipação programável, como função da posição ou do tempo. São exemplos: o aparelho celular, os equipamentos de realidade virtual (Loyola, 2012, p. 36-40).

inserção de outros meios de comunicação mais complexos, como sistemas pictóricos, Braille comum e tátil, Libras comum, libras tátil e, mais atualmente, a comunicação social háptica.

Cambruzzi e Costa (2016), para fins de organização de um sistema comunicacional eficiente para cada sujeito surdocego, elaboraram dois quadros que, inicialmente, classificam os sistemas de comunicação de acordo a possibilidade cognitiva de cada um:

Quadro 1 – Classificação dos sistemas de comunicação

Sistemas alfabéticos	• Sistema datilológico: Visual-tátil; Tátil ou na palma da mão. • Escrita em letras maiúsculas: Braille manual
Sistemas não alfabéticos ou sinalizados	• Língua de sinais: Libras tátil • Comunicação social háptica
Sistemas baseados na língua oral	• Escrita em braille
Sistemas baseados em códigos de escrita	• Placas e cartões de comunicação; Mensagens em Braille.

Fonte: Autoria da pesquisadora, adaptada de Cambruzzi e Costa (2016, p. 78)

Assim, alguns dos principais sistemas de comunicação usados pela comunidade surdocega são (Cambruzzi e Costa, 2016):

a) Libras tátil: A sinalização tátil envolve o uso de uma forma modificada de língua de sinais, onde os sinais são comunicados por meio do toque, não da visão. O surdocego coloca as mãos sobre as mãos do sinalizante para sentir os movimentos e gestos que representam palavras e conceitos.

b) Datilologia Tátil com os dedos: A ortografia com os dedos é uma técnica em que letras individuais são traçadas na palma da mão para soletrar palavras. Isso pode ser usado para transmitir palavras, nomes ou conceitos específicos que podem não ter um sinal correspondente.

c) Braille tátil: é um sistema de escrita tátil que usa pontos em relevo para representar letras, números e até notação musical. Indivíduos surdocegos podem usar Braille para ler e escrever, permitindo-lhes acessar informações escritas e comunicar-se por meio de mensagens escritas.

d) Gráficos táteis: Gráficos táteis são imagens em relevo que transmitem informações visuais por meio do toque. Esses gráficos são particularmente úteis para transmitir conceitos que são difíceis de representar apenas por meio de texto ou fala, como mapas, diagramas e imagens.

e) Dispositivos de comunicação tátil: dispositivos hápticos usam vibrações ou feedback tátil para transmitir informações. Por exemplo, um dispositivo háptico pode traduzir palavras faladas ou sons ambientais em vibrações que o indivíduo pode sentir, permitindo-lhe "sentir" o som.

f) Aplicativos de comunicação tátil: Existem aplicativos móveis projetados para smartphones e tablets que permitem que indivíduos surdocegos se comuniquem usando interfaces baseadas

em toque. Esses aplicativos geralmente oferecem opções de conversão de texto em fala e de fala em texto, bem como entrada em Braille.

g) Quadros de comunicação: Os quadros de comunicação são quadros físicos ou digitais com símbolos, imagens ou palavras que podem ser apontados ou tocados para transmitir mensagens. Algumas placas de comunicação são projetadas especificamente para comunicação tátil.

É importante observar que o sistema de comunicação utilizado pode variar de acordo com as preferências do indivíduo, o nível de deficiência sensorial e a familiaridade com os diferentes métodos. Muitos indivíduos surdocegos utilizam uma combinação destas técnicas para comunicar eficazmente com outras pessoas e aceder à informação, adaptando os seus métodos a diferentes contextos e necessidades.

Mas, ao abordarmos os diversos sistemas de comunicação, não é possivel pensarmos a surdocegueira sem a presença do Guia-intérprete, um profissional especialmente treinado que facilita a comunicação e a interação dos indivíduos surdocegos. A Lei nº 14.704/2023[5] que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2023), representa um marco na inclusão de pessoas surdocegas no Brasil, ao regulamentar a profissão de guia-intérprete. Essa lei, que altera a Lei nº 12.319/2010, define o guia-intérprete como profissional que domina pelo menos uma forma de comunicação utilizada por surdocegos, como Libras tátil, Braille, alfabeto manual e outras técnicas. A formação do guia-intérprete exige cursos de qualificação ou curso superior na área, com conhecimentos em Libras, Braille, técnicas de guia e outras formas de comunicação.

A jornada de trabalho desse profissional é de 6 horas diárias ou 30 horas semanais, e o trabalho de tradução e interpretação com duração superior a uma hora deve ser realizado em regime de revezamento, com no mínimo dois profissionais. A lei garante o acesso à comunicação, informação, educação e cultura para pessoas surdocegas, assegurando a qualidade dos serviços prestados e o reconhecimento profissional dos guias-intérpretes.

Outras leis, como o Decreto nº 5.626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, complementam a legislação sobre os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdocegas. A regulamentação da profissão de guia-intérprete é essencial para garantir a autonomia e a participação plena das pessoas surdocegas na sociedade.

Os métodos citados podem ser utilizados de forma combinadas para auxiliar na

[5] Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-10-25;14704. Acesso em: 16 jan. 2025.

comunicação e transmitir informações, favorecendo, assim, a interação entre os indivíduos com surdocegueira e o mundo ao seu redor. Estas pessoas desempenham um papel fundamental na garantia do acesso à educação, à formação profissional e à integração social.

Organizações dedicadas à comunidade surdocega no Brasil, omo a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA)[6] e o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, fornecem recursos, promovem discussões, senso de comunidade, trabalhando para aumentar a conscientização sobre a surdocegueira, promover a inclusão e colaborar com pesquisadores para desenvolver soluções inovadoras para os desafios únicos enfrentados por esta comunidade.

À medida que a tecnologia continua a avançar, novas ferramentas e técnicas de comunicação estão a ser desenvolvidas para melhorar a experiência de comunicação dos indivíduos surdocegos, promovendo uma maior independência e participação na sociedade.

No Brasil, a formação de guia-interprete tem como grande polo o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, instituição criada em 1997 e institucionalizada como organização civil, de caráter social, sem fins lucrativos em 22 de outubro de 1999, e traz como objetivos[7]:

a) Coordenar e executar na sua área de jurisdição os objetivos, programas e política do Grupo Brasil;

b) Promover o reconhecimento e Consciência da Surdocegueira como uma deficiência única que afeta crianças, jovens, adultos e idosos;

c) Promover atividades que possibilitem experiências reais que favoreçam as habilidades da pessoa com surdocegueira, surdez e com deficiência múltipla sensorial e que complementem atividades realizadas no espaço escolar da rede municipal, visando uma aprendizagem significativa, desenvolvimento global das pessoas com deficiência envolvidas, na modalidade e sua inserção social e educacional.

A instituição oferece formação para guia-intérprete há alguns anos, tendo convênios com secretarias estaduais e municipais, com vistas a melhoria do atendimento da pessoa surdocega. Acessando o cronograma da formação de guias-intérpretes da instituição[8], é possível encontrar uma aula abordando a audiodescrição para esse profissional, mas não há um aprofundamento do que já existe ou mesmo a adaptação deste recurso nessa formação, enfocando a importância de

[6] Ahimsa - Associação Educacional para Múltipla Deficiência, localizada na cidade de São Paulo. Fundada em 1991, a instituição atende adolescentes, jovens e adultos com deficiência múltipla sensorial, a partir de 06 anos até 30 anos de idade, matriculados na Rede Municipal de Educação na Cidade de São Paulo ou encaminhados pela rede municipal na condição de comunidade (www.ahimsa.org.br).
[7] Disponível em: https://apoioaosurdocego.com.br/#objetivo. Acesso em: 16 jan. 2025.
[8] Disponível em: https://grupobrasilsurdocegueira.org/mod/resource/view.php?id=661. Acesso em: 16 jan. 2025.

se apropriar dos elementos componentes da AD[9] como forma de auxiliar a pessoa surdocega na formação de conceitos de forma autônoma.

Conforme será apresentado no próximo tópico, a audiodescrição não somente serve para descrever uma imagem, seja estática ou dinâmica, mas também é de suma importância na Comunicação Social Háptica, uma vez que conceitos podem ser gerados pela pessoa surdocega, na interação com outros indivíduos e com seus guias-intérpretes.

3. CONECTANDO-SE POR MEIO DO TOQUE E DAS PALAVRAS: EXPLORANDO A COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA E A AUDIODESCRIÇÃO PARA INDIVÍDUOS SURDOCEGOS

A comunicação é a pulsação da conexão humana e, ainda assim, para aqueles que vivenciam o mundo sem o dom da visão e do som, os caminhos da conexão assumem uma forma notável e matizada. A surdocegueira, uma condição que entrelaça a escuridão e o silêncio, desafia-nos a reimaginar as formas como interagimos e partilhamos informações. Nesta exploração, aventuramo-nos nos domínios da comunicação social háptica e da audiodescrição – duas pontes vitais que atravessam a lacuna entre o mundo sensorial e o reino das ideias.

A Comunicação Social Háptica (CSH) tem seu primeiro registro datado de 1991, quando Riitta Lahtinen compartilhou os primeiros sinais hápticos “sim”, “não”,” chagada” e “saída”, durante o Congresso Internacional de Surdocegueira, realizado em Orebo, na Suécia (Vilela, 2020). Segundo Palmer e Lahtinen (2013),

> [...] a CSH[10] inclui haptices (mensagens táteis), que, por sua vez, são compostos por haptemas (também conhecidos como elementos gramaticais. Por definição, a CSH refere-se a mensagens táteis que ocorrem numa interação entre duas ou mais pessoas, em um contexto social (pessoa-pessoa) (Palmer & Lahtinen, 2013).

A Comunicação Social Háptica (Palmer; Lahtinen, 2012), um campo inovador que explora o toque como forma de comunicação interpessoal, foi desenvolvida e aprofundada por Riitta Lahtinen e Russ Palmer. Lahtinen, pesquisadora com doutorado em Ciências do Comportamento pela Universidade de Helsinki, e Palmer, musicoterapeuta, uniram seus conhecimentos para criar uma estrutura filosófica que define os "haptices" como mensagens táteis e os "haptemas" como a gramática dessas mensagens.

Essa abordagem inovadora surgiu da necessidade de comunicação com pessoas surdocegas, que enfrentam desafios únicos na interação social. A Comunicação Social Háptica

[9] Sigla para Audiodescrição.
[10] Sigla para Comunicação Social Háptica.

utiliza o toque para transmitir informações, emoções e experiências, abrindo um canal de comunicação rico e expressivo.

Imaginemos, por exemplo, descrever uma paisagem para uma pessoa surdocega: em vez de palavras, a Comunicação Social Háptica utiliza toques suaves para representar a brisa, toques mais fortes para as ondas do mar e movimentos circulares para o sol. Essa técnica permite que a pessoa surdocega construa uma imagem mental do ambiente, experimentando-o de forma sensorial.

Lahtinen e Palmer desenvolveram diversas técnicas e métodos para a aplicação da Comunicação Social Háptica, como o "Body Story", que utiliza o corpo como tela para contar histórias através do toque. Seus trabalhos pioneiros têm impactado a vida de pessoas surdocegas, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento da comunicação.

A Comunicação Social Háptica transcende as barreiras da linguagem verbal e abre um leque de possibilidades para a comunicação humana. Através do toque, podemos nos conectar de maneira profunda e significativa, expressando emoções, compartilhando experiências e construindo relações interpessoais.

Witcombe (2019), completa esta definição informando que os haptemas podem conter informações complementares sobre emoções, expressões faciais, ou até mesmo algo referente a música ou elementos visuais em uma apresentação teatral, por exemplo, além de salientar que "... a CSH não é uma substituição da língua de sinais, mas oferece à pessoa surdocega um recurso de obtenção de infomações adicionais"[11] (Witcombe, 2019, livre tradução da autora).

A CSH, uma dança de toque e gesto, permite que o surdocego se comunique e experimente o mundo através da rica tapeçaria de sensações táteis. Num mundo onde as palavras podem ser silenciosas e os sinais invisíveis, a linguagem tátil surge como uma tábua de salvação, permitindo a troca de pensamentos, emoções e histórias. À medida que os dedos traçam caminhos e formas nas palmas e as mãos se envolvem num intrincado diálogo de toque, um universo de significado se desenrola.

Complementando a linguagem tátil, a audiodescrição abre as portas da narrativa visual para quem não consegue ver. Ao verbalizar os detalhes visuais de filmes, performances e obras de arte, a audiodescrição pinta uma tela vívida de imagens por meio de palavras. No teatro da mente, pessoas com deficiência visual são convidadas a participar da beleza e das narrativas que as cores e as formas dão vida.

[11] Social haptics is not a substitute for sign language but provides the person with deafblind with additional information.

3.1 Apresentando a Audiodescrição

A audiodescrição é considerada uma modalidade de tradução intersemiótica, na qual ocorre uma recodificação de signos não verbais em verbais, que oferece uma descrição das informações visuais que não estão contidas no diálogo, tais como expressões faciais, gestos, ambientes, dentre outros. Logo, descrever as imagens é traduzi-las em palavras, oferecendo uma construção do retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito.

Franco (2018) conceitua a audiodescrição como:

> [...] uma modalidade de tradução audiovisual (TAV) intersemiótica que objetiva, prioritariamente, o acesso de pessoas com deficiência visual a produtos visuais (obras de arte, ilustrações, gráficos e fotos, por exemplo) e audiovisuais (filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, conferências, eventos esportivos, e outros) através da tradução de signos visuais em signos acústicos, ou seja, da transformação de imagens em palavras [...] (Franco, 2018, p. 2).

A pesquisadora apresenta o público com deficiência visual como sendo prioritário para o trabalho da Audiodescrição. No mesmo artigo, Franco traz a informação de que, conforme Díaz Cintas (2007; 2007a) na Europa, e Motta (2016) no Brasil, os usuários de quaisquer produtos audiodescritos podem ser também pessoas com deficiência intelectual, com déficit de atenção, dislexia ou idosos e até mesmo aqueles "[...] que não possuem deficiências, mas que se favorecem da AD em alguma situação, como por exemplo, ao assistirem um filme com AD enquanto dirigem" (Díaz Cintas, 2007, p. 49).

Um dos primeiros dispositivos legais que trata da acessibilidade informacional é o Decreto nº 5.296/2004, que reforça a obrigatoriedade, especialmente em produções audiovisuais que utilizam recursos públicos. A Portaria nº 310/2006 do Ministério das Comunicações, embora revogada em partes, ainda serve como referência para a produção de audiodescrição de qualidade na TV aberta. O Decreto nº 7.612/2011, por sua vez, garante que órgãos públicos disponibilizem informações em formatos acessíveis, incluindo a audiodescrição, assegurando o acesso à informação para todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é um marco nesse processo, pois define a audiodescrição como um direito fundamental e prevê sua obrigatoriedade em diversos contextos, como programas de televisão, filmes, peças teatrais e eventos culturais.

Ainda tem-se a Instrução Normativa nº 128/2016 da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), que garante que as salas de cinema ofereçam recursos de acessibilidade, como a audiodescrição, em todas as sessões, mediante solicitação do espectador. Além da legislação federal, diversas leis estaduais e municipais também abordam a obrigatoriedade da

audiodescrição em seus contextos específicos. Para regulamentar esta Instrução Técnica, a Associação Brasileira de Normas Técnicas apresenta, em setembro de 2016, a NBR 16.452, que visa normalizar a produção da audiodescrição para garantir a qualidade da acessibilidade aos serviços e produtos audiovisuais e atender às necessidades das pessoas com alguma deficiência, principalmente cognitiva ou visual, com equidade de direitos

O Ministério da Educação (MEC) tem incentivado a produção de materiais didáticos com audiodescrição digitais e também investido em formação continuada como a Introdução à Audiodescrição e Consultoria, realizada pelo Instituto Benjamin Constant em 2024, garantindo a inclusão de alunos com deficiência visual no sistema educacional. A sociedade civil também tem se mobilizado para promover a inclusão da audiodescrição em diversos setores, como museus, teatros e plataformas. Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados. A produção de audiodescrição de qualidade exige profissionais capacitados e investimentos em tecnologias assistivas. A conscientização da sociedade sobre a importância da audiodescrição também é fundamental para que esse recurso seja efetivamente utilizado e valorizado.

A audiodescrição não é apenas uma ferramenta de acessibilidade, mas também um instrumento de inclusão social e cultural, que permite que pessoas cegas ou com baixa visão vivenciem experiências completas e significativas, ampliando suas possibilidades de participação e interação com o mundo. Para reforçar essa perspectiva, está em tramitação o Projeto de Lei nº de 2023, apresentado pela Deputada Dayany Bittencout, que altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 para estabelecer a obrigatoriedade da disponibilização de recursos de acessibilidade nas sessões plenárias e eventos do Poder Público, além de inserir o recurso de comunicação como obrigatório no sistema educacional para pessoas com deficiência visual.

O presente texto pode ampliar o público da AD, incluindo agora o guia-intérprete e a pessoa com surdocegueira. Nesse processo, o meio social e cultural no qual o sujeito está inserido é de grande importância. Ao interagir com as pessoas, nos ambientes domiciliar, comunitário e escolar, o indivíduo surdocego se apropria gradativamente da linguagem, internalizando seus significados e reelaborando-os diante de suas experiências pessoais, interesses e necessidades. Os significados só adquirem uma natureza psicológica quando entram em contato com esses outros fatores e é nessa interação que os significados adquirem um sentido pessoal.

Os exemplos a seguir podem ofertar à pessoa surdocega possibilidades de internalizar situações, emoções ao realizar-se concomitantemente com a audiodescrição:

Figura 1 – Sinal háptico para “sim”: Com a mão esquerda fechada, o guia-intérprete deve tocar levemente, por trás, duas vezes, o ombro do surdocego



Fonte: Witcombe (2019, on-line)

O guia-intérprete pode orientar à pessoa surdocega a partir de alguns questionamentos:

a) O que você acha que pode ser esse sinal:
b) Fazendo a datilologia, caso não conheça o sinal, poderia fazer para mim a palavra?
c) Caso saiba o sinal, pode me dizer qual a significação dessa palavra para você?
d) Que outro significado você pode atribuir a esse sinal? É possível?

Esses mesmos questionamentos podem ser ampliados, tal como o sinal a seguir:

Figura 2 – Sinal háptico para “sorriso”: Com a mão fechada e o dedo indicador em riste, o guia-intérprete faz, em movimento semicircular ascendente, de fora para dentro de um ponto próximo da axila da pessoa surdocega, parando o dedo logo no meio do bíceps.



Fonte: Witcombe (2019, on-line)

Wittcombe ainda nos traz um ponto importante: como sinalizar as emoções de/para uma pessoa surdocega? A surdocegueira apresenta desafios únicos para a comunicação e expressão de emoções. A ausência da visão e da audição limita a percepção das pistas visuais e auditivas que normalmente usamos para interpretar as emoções dos outros, como expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz.

Figura 3 – Sinal háptico para surpresa/choque: Na imagem à esquerda, as pontas dos dedos estão unidas, tocando o bíceps. Na imagem à direita, os dedos se separam como uma explosão, as pontas formam uma aranha.



Fonte: Witcombe (2019, on-line)

Outra opção é utilizar toques rápidos e inesperados podem simular a sensação de sobressalto, transmitindo a ideia de surpresa. Na audiodescrição, isso pode ser usado para descrever as emoções dos personagens de forma mais vívida e imersiva.

Ao apresentar os sinais hápticos acima, é possível reforçar ainda mais a capacidade de representação, possibilitando ao indivíduo surdocego fazer relações mentais, evocar o passado, planejar o futuro. através das relações sociais que os sistemas simbólicosestabelecidos são compartilhados, possibilitando assim a apropriação individual (internalização) do universo cultural.

Batista (2006) reforça o quanto estas interações são importantes trazendo a teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos, e que ele atribuía grande importância aos conceitos (ou significados das palavras) para o funcionamento cognitivo, afirmando que, sem eles, não são possíveis as formas superiores de pensamento e linguagem. Embora defendesse a importância do meio social na formação de conceitos, o autor não considerava este um processo reprodutivo, mas um processo produtivo, fruto da atividade de pensamento da criança e resultado de um longo processo de desenvolvimento.

4. NÃO CONCLUINDO, MAS MUDANDO PERSPECTIVAS

Embora a surdocegueira apresente desafios substanciais, é importante reconhecer as diversas habilidades e pontos fortes dos indivíduos surdocegos. Muitos alcançaram feitos notáveis em vários campos, mostrando o potencial de crescimento e sucesso apesar de limitações sensoriais significativas.

Compreender e reconhecer as experiências dos surdocegos pode promover uma sociedade mais inclusiva, incentivando o desenvolvimento de tecnologias, serviços e ambientes que atendam às diversas necessidades de todos os indivíduos, independentemente das suas capacidades sensoriais.

Embora a Comunicação Social Háptica (CSH) seja uma ferramenta valiosa para descrever emoções para pessoas surdocegas, algumas dificuldades ainda persistem. A subjetividade das emoções, por exemplo, torna difícil traduzi-las em toques precisos, já que a interpretação pode variar entre indivíduos. Além disso, representar a intensidade de uma emoção, como a diferença entre uma leve alegria e uma euforia intensa, pode ser um desafio. A complexidade aumenta quando consideramos a combinação de emoções, como a mistura de tristeza e raiva, que exige nuances sutis na comunicação tátil.

Para superar esses obstáculos, algumas estratégias são essenciais. Primeiramente, a criação de um repertório de toques personalizado, construído em conjunto com a pessoa surdocega, garante clareza e consistência na comunicação. A combinação da CSH com outras formas de comunicação, como o Braille tátil ou a Libras tátil, enriquece a descrição das emoções, complementando as informações transmitidas pelo toque. Por fim, a observação atenta das reações da pessoa surdocega aos toques permite que o comunicador ajuste sua abordagem e assegure a compreensão da mensagem emocional.

A surdocegueira não é apenas uma condição de silêncio e escuridão; é uma experiência humana rica e complexa que desafia as definições convencionais de comunicação e interação. Através da inovação, da empatia e do apoio, podemos capacitar indivíduos com surdocegueira para levarem vidas significativas e contribuírem com as suas perspectivas únicas para o mundo.

5. REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 16.452, de 01 de setembro de 2016. **Acessibilidade na Comunicação - Audiodescrição**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%20-%20Acessibilidade.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BATISTA, Cecília Guarnieri, Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 007-015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/G5wCgjwHtvyT8ts6jpR9cjB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2023.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MAIA, Shirley Rodrigues; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://central3.to.gov.br/arquivo/299632/. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação ; n. 200)

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília-DF, 2018, 3ª ed., 95p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexografia-braille-para-lingua-portguesa/file. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL**. Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5594**, de 21 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 para estabelecer a obrigatoriedade da disponibilização de recursos de acessibilidade nas sessões plenárias e eventos do Poder Público e insere a ferramenta da audiodescrição como ferramenta de comunicação que deverá ser disponibilizada no sistema educacional para pessoas com deficiência visual. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2361342&filename=PL%205594/2023.Acesso em: 16 jan. 2025.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Surdocegueira**: Níveis e formas de comunicação. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. **Trans**: Revista de Traductología, n. 11, 2007, p. 45-59.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Traducción audiovisual y accesibilidad. In: HURTADO, Jiménez Catalina (Org.) **Traducción y accesibilidad**. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual. Peter Lang, Frankfurt, 2007a.

FRANCO, Eliana P. C. Audiodescrição e deficiência intelectual: Um estudo sobre o papel do usuário. **Inventário**, 2018, n. 21, p. 1-17. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/27458. ISBN 1679-1347. Acesso em 08 nov. 2020.

LAHTINEN, Riita; PALMER, Russ. **History of Social-Haptic Communication**. Disponível em: https://www.russpalmer.com/-files/ugd/5403a4_ae8ad97a174494fd6ad0C0f90c0510082.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

LOYOLA, Nilton Alejandro Cuellar. **Interface háptica de cinco graus de liberdade para teleoperação e manipuladores robóticos**. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21171&idi=1.Acesso em: 16 jan. 2025.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Saberes e fazeres pedagógicos na surdocegueira**. São Paulo: Editora SENAC, 2021.

MELLO, Márcia Noronha de; BERNARDO, Elisangela. Aspectos gerais e possibilidades educacionais na surdocegueira. **Revista Benjamin Constant**, n. 55, 2013, p. 5-11.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: Abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PALMER, Russ; LAHTINEN, Riita. **History of Social-Haptic Communication**. Disponível em: https://www.deafblindinformation.org.au/wp-content/uploads/2016/01/history-of-social-haptic-communication.pdf. Acesso em: 16 ja. 2025.

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. **LABTATE** - Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar. Disponível em: https://labtate.ufsc.br. Acesso em: 16 jan. 2025.

VILELA, Elaine Gomes. **A comunicação social háptica e suas vias de construção**: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2267/2/Elaine%20Vilela2.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de surdocegos**: perspectivas e memórias. [Recurso eletrônico]. Curitiba: Appris, 2020.

WITCOMBE, Dennis. **Social-Haptic Communication.** Disponível em: https://ableaustralia.org.au/wp-content/uploads/2020/01/Social-Haptic-Communication-sample-for-website_v2.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

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

NEUROCIÊNCIAS E O ENVELHECIMENTO: EXPECTATIVAS E DESAFIOS DAS PESSOAS DE 40 A 90 ANOS EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM

NEUROSCIENCES AND AGING: EXPECTATIONS AND CHALLENGES OF PEOPLE AGED 40 TO 90 IN RELATION TO LEARNING

Elisiane Lírio dos Santos Miranda[1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

Este estudo tem como tema Neurociência e o envelhecimento: expectativas e os desafios das pessoas de 40 a 90 anos em relação à aprendizagem. O envelhecimento é um processo biológico inevitável que envolve mudanças fisiológicas, psicológicas e cognitivas. O objetivo geral foi compreender quais as contribuições da Neurociência em relação à aprendizagem no cérebro adulto. Para alcançar os resultados deste estudo, teve como objetivos específicos verificar como ocorre o processo do desenvolvimento do cérebro depois dos 40 a 90 anos, durante esta faixa etária; compreender os fatores psicológicos e fisiológicos do cérebro nesta faixa etária em relação à aprendizagem; refletir sobre o preconceito etário em relação à aprendizagem das pessoas de 40 a 90 anos. Metodologicamente, este estudo, partiu de uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva e com abordagem qualitativa. ficou evidenciado que é importante aprender sempre, e buscar realizar atividades diferentes do seu cotidiano. O cérebro humano tem uma incrível capacidade de adaptação. Dado o exposto neste estudo através da Neurociência foi evidenciado que para se manter uma vida saudável e a longevidade no envelhecimento é necessário incorporar alguns aspectos como: Viver em ambientes que comporte e seja adequado para as pessoas, o apoio da família, a prática de esportes, exercícios físicos, boa alimentação são fatores essenciais, bem como um olhar crítico da sociedade para o envelhecimento.

Palavras –chave: Aprendizagem; Envelhecimento; Etarismo;Neurociência

[1]Graduada em Ciências Sociais (2021) Pela universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFSM) 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: lirioelisiane5@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 Latu Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação Educacional. Especialista em Administração. Mestre e Doutora em Educação e Pós-Doutorado em Educação. E-mail: janete.fonseca@ufms.br

ABSTRACT

This study's theme is Neuroscience and aging: expectations and challenges of people aged 40 to 90 in relation to learning. Aging is an inevitable biological process that involves physiological, psychological and cognitive changes. The general objective was to understand the contributions of Neuroscience in relation to learning in the adult brain. To achieve the results of this study, the specific objectives were to verify how the brain development process occurs after the ages of 40 to 90, during this age group; understand the psychological and physiological factors of the brain in this age group in relation to learning; reflect on ageism in relation to the learning of people aged 40 to 90. Methodologically, this study started from a descriptive bibliographical research with a qualitative approach. It became clear that it is important to always learn and try to carry out activities that are different from your daily life. The human brain has an incredible ability to adapt. Given what was exposed in this study through Neuroscience, it was evidenced that to maintain a healthy life and longevity in aging it is necessary to incorporate some aspects such as: Living in environments that support and are suitable for people, family support, practicing sports , physical exercise, good nutrition are essential factors, as well as a critical view of society towards aging.

Keywords: Learning; Aging; Ageism;Neuroscience

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo biológico inevitável que envolve mudanças fisiológicas, psicológicas e cognitivas. A neurociência, enquanto disciplina que estuda o sistema nervoso, tem contribuído significativamente para a compreensão dos mecanismos envolvidos nesse fenômeno complexo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender quais as contribuições da neurociência em relação à aprendizagem no cérebro adulto. Sendo assim, é importante verificar como ocorre o processo do desenvolvimento do cérebro e compreender os fatores psicológicos e fisiológicos que ocorrem com o envelhecimento. Diante deste objetivo é preciso refletir também sobre o etarismo.

Dentre os estudos sobre o cérebro adulto em que as pesquisas demonstram sobre o envelhecimento e as funções cognitivas, há uma questão problemática: o que ocasiona a dificuldade de aprendizagem no cérebro adulto? As causas sociais e emocionais também podem ser um fator que influencia diretamente no aprendizado do indivíduo adulto?

Com as exigências do mercado de trabalho e com o avanço das tecnologias as pessoas depois dos 40 anos estão retornando para o campo escolar em busca de adquirir novos conhecimentos e conquistar novas oportunidades, sejam no âmbito profissional ou pessoal. E ainda assim é comum ouvir crenças como de que se está muito “velha” ou “velho” para estudar. Partindo deste pressuposto, de que se tenha uma idade máxima adequada para estudar, refletirmos sobre o etarismo.

Desse modo, o estudo da neurociência e do envelhecimento são importantes para compreender os empecilhos de aprendizagem de um cérebro adulto e anular esta crença sobre os limites da

aprendizagem no cérebro adulto. e que mesmo com o envelhecimento as pessoas têm a capacidade e a oportunidade de aprender. que assim mais pessoas alcancem este conhecimento que em relação ao aprendizado o cérebro adulto pode ocorrer por toda a vida. Esta artigo buscou apresentar uma análise das relações entre a neurociência e o envelhecimento, abordando as alterações cerebrais relacionadas à idade, o impacto na cognição e as implicações para a saúde mental dos idosos.

Metodologicamente, este estudo, parte de uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva e com abordagem qualitativa. Para Gil (2008, p.50) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Já no que se refere a pesquisa descritiva ele a define como: "a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis" (Gil, 2008, p.28).

Para alcançar os resultados deste estudo utilizou-se dos seguintes descritores: envelhecimento e neurociência; neurociência e aprendizagem; e etarismo nas universidades. Sendo assim, as bases de dados utilizadas foram o google acadêmico, sites, redes sociais, e bibliotecas;

2. O DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO DAS PESSOAS DE 40 A 90 ANOS

O envelhecimento do cérebro é caracterizado por uma série de alterações estruturais e funcionais. Com o passar do tempo, observa-se uma redução no volume cerebral, especialmente nas áreas associadas à memória e ao controle executivo, como o córtex pré-frontal e o hipocampo (Petersen et al., 2019). Essas mudanças podem ser atribuídas a diversos fatores, incluindo a perda de neurônios, a diminuição da plasticidade sináptica e o acúmulo de proteínas anormais, como a beta-amiloide, que estão associadas a condições como a doença de Alzheimer (Huang et al., 2020).

Uma revisão sistemática realizada por Vannini et al. (2018) demonstrou que o envelhecimento está associado a uma diminuição na capacidade de neurogênese, particularmente no hipocampo, uma região crítica para a formação de novas memórias. Essa limitação na produção de novos neurônios pode contribuir para as dificuldades de aprendizagem e memorização frequentemente relatadas por indivíduos mais velhos. Mora (2004, p.14) acrescenta que o cérebro humano "é uma grande massa gelatinosa de quase um quilo e meio de peso e de cor cinzenta [...] sua função básica conduz a um objetivo aparentemente simples: manter o indivíduo vivo e em constante contato com o meio que o rodeia". O cérebro como já sabemos é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois através dele que tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos

essas informações, [...]. (Cosenza, Guerra, 2011, p.10). Ainda de acordo com Cosenza e Guerra, (2011. p.19).

> O cérebro é responsável pelo processamento de cada modalidade sensorial. Por isso, um problema que afete algumas dessas áreas pode trazer uma deficiência no sentido correspondente, deixando os outros sem alteração. [...] é por meio das informações sensoriais, conduzidas através de circuitos específicos e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo no ambiente ao nosso redor e com ele podemos interagir de forma satisfatória, de modo a garantir nossa sobrevivência (Cosenza, Guerra, 2011, p.19).

É importante salientar que as emoções como alegria, tristeza, o pensamento, a capacidade que o indivíduo tem de julgamento e crítica fazem parte do funcionamento cerebral. Todo esse processo ocorre por meio de circuitos nervosos que é constituído por bilhões de células denominadas neurônios. Os neurônios têm a função de processar e transmitir as informações por meio de sistemas nervosos que os percorrem ao longo de toda a sua extensão. "o impulso nervoso tem uma natureza elétrica pois é constituída de alterações na polaridade elétrica da membrana que reveste estas células" (Cosenza, Guerra, 2011).

Ainda de acordo com os autores, os neurônios podem disparar impulsos seguidamente dezenas de vezes por segundo. Mas as informações, para serem transmitidas de uma célula a outra, dependem de uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neural que leva o nome de axônio" (Cosenza e Guerra, 2011, p.12). O processo em que são transmitidas as informações para as células é chamado de sinapse. Nas sinapses a comunicação é realizada pela liberação de uma substância química que se denomina de neurotransmissor, há, portanto, dezenas de transmissores que agem no cérebro (Cosenza, Guerra, 2011).

Já para Relvas (2015, p.110). O cérebro humano é dividido por dois hemisférios sendo eles direito e o esquerdo como acentua Relvas (2015, p.110)

> Na maioria das pessoas, o direito é responsável pela percepção espacial, atividades artísticas, musicais e criatividade. É o lado emocional e intuitivo do cérebro. Já o hemisfério esquerdo é o lado racional e analítico. A ele cabem domínio da linguagem, da matemática e do pensamento lógico. A maioria das pessoas escreve com sua mão direita, comandada pelo hemisfério esquerdo, mas, se os centros responsáveis pela fala e escrita estiverem instalados na metade direita do cérebro, o indivíduo será canhoto.

Devido a contextualização sobre o cérebro, é importante salientar sobre o envelhecimento. "O envelhecimento é um processo difícil de definir, uma vez que diferentes espécies envelhecem de distintas maneiras" (Mora, 2008, p.135). Para Santos et al, (p.1,2020) o envelhecimento

> É um processo do desenvolvimento normal, envolvendo alterações neurobiológicas estruturais, funcionais e químicas. Também incidem sobre o organismo fatores ambientais e socioculturais - como qualidade e estilo de vida, dieta, sedentarismo e exercício - intimamente ligados ao envelhecimento sadio ou patológico.

Já na concepção de Ferreira et al (2008, p.46) O envelhecimento acontece por toda a vida

iniciando-se no nascimento até a morte e é seguido de "declínio das funções biológicas da maior parte dos órgãos, como a redução do fluxo renal, do débito cardíaco, da tolerância à glicose, da capacidade vital dos pulmões, da massa corpórea e da imunidade celular, além do declínio em algumas habilidades intelectuais, associativas e motoras".

No entanto, "Com o envelhecimento ocorrem modificações morfofisiológicas, como a diminuição de neurônios corticais e do volume do núcleo dos neurônios, o que provoca patologias, como a perda de memória, o mal de Alzheimer e outras demências". (Ferreira *et al*, 2008, p.46). É importante salientar que existe o envelhecimento normal e o patológico, o envelhecimento normal "[...} é acompanhado por um declínio de várias funções cognitivas, nomeadamente da memória, da atenção e do funcionamento executivo (responsável pelo planeamento, execução e monitorização de comportamentos)" (Neuroser, 2015).

> São exemplos de envelhecimento normal esquecer onde deixou a chaves, esquecer de pagar as contas do mês água luz gás, maior dificuldade de concentrar –se, maior lentidão de processar as informações. E, portanto, envelhecimento patológico desorienta-se em locais conhecidos esquecer de eventos recentes, não perceber o significado de uma palavra ou para que serve um objeto que anteriormente conhecia perder óculos e nem lembrar que precisa de óculos (Neuroser, p.125, 2015).

As mudanças neurofisiológicas mencionadas resultam em diferentes impactos cognitivos. O declínio nas funções executivas, a redução da velocidade de processamento e a diminuição da memória de trabalho são algumas das alterações observadas em idosos (Salthouse, 2012). Entretanto, é importante ressaltar que nem todos os aspectos da cognição são afetados de forma negativa com o envelhecimento. A experiência acumulada ao longo da vida pode levar a melhorias em habilidades como a resolução de problemas e o raciocínio prático (Schaie, 2013). Os efeitos do envelhecimento na cognição são variáveis e dependem de fatores como genética, saúde geral e nível de atividades cognitivas realizadas ao longo da vida.

3. OS FATORES FISIOLÓGICOS E PSICOLÓGICOS DO ENVELHECIMENO EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DAS PESSOAS DE 40 A 90 ANOS.

Para Fechine Trompieri (2012) o conceito biológico e o psicológico tem aspectos diferentes entre si. Dada a explicação dos autores, o conceito biológico define aspectos no plano molecular, celular, tecidicular, e orgânico, do indivíduo. Já, o contexto psíquico é o contato das dimensões cognitivas e socioafetivas, interferindo na personalidade e no afeto. "Desta maneira falar do envelhecimento é abrir leque de interpretação que se entrelaçam o cotidiano e as perspectivas culturais diferentes "(Fechine Trompieri, 2012, p.2). Estudos indicam que estímulos cognitivos, como leitura, aprendizado de novas habilidades e interações sociais, podem ajudar a atenuar o declínio cognitivo

(Valenzuela & Sachdev, 2009).

Zimerman (2000) acrescenta que envelhecer acarreta para o indivíduo alterações físicas, psicológicas e sociais que se manifestam de maneira natural. Essas alterações podem ocorrer de maneiras diferentes de pessoa para pessoa. “O envelhecimento humano, cada vez mais, é entendido como um processo influenciado por diversos fatores, como gênero, classe social, cultura, padrões de saúde individuais e coletivos da sociedade, entre outros” (Schneider; Irigaray,2008, p.589). Com relação aos aspectos psicológicos do idoso, Zimerman (2000, p.25)

> Dificuldades de se adaptar aos novos papéis; Falta de Motivação e dificuldade de planejar o futuro; Necessidade de trabalhar as perdas orgânicas, afetivas e sociais; dificuldades de planejar o futuro; necessidade de trabalhar as perdas orgânicas, afetivas e sociais; dificuldades de se adaptar às mudanças rápidas que têm reflexos dramáticos nos velhos ;alterações psíquicas que exigem tratamento; depressão; hipocondria; somatização, paranoia suicídios; baixo auto estima e auto imagem.

Para tanto, Goldenberg (2010) salienta que com o envelhecimento algumas partes do corpo tornam-se frágeis e sensíveis, os músculos perdem as articulações, a força e flexibilidade. Surgem dificuldades adaptativas para as novas situações do cotidiano. Devido a isso, o autor cita que é importante que as pessoas incluam em sua vida hábitos saudáveis como alimentação balanceada, exercícios orientados, práticas esportivas, hábitos de higiene, redução de estresse, abolição total de fumo, e que as relações afetivas sejam bem estruturadas e que as atividades proporcionem prazer.

Doidge (2024) diz que ainda temos alguma neurogênese na velhice não é negar que o nosso cérebro, como os outros órgãos, declina aos poucos. Mas mesmo durante esse declínio, o cérebro passa por uma reorganização plástica maciça, possivelmente para se adaptar às perdas. De acordo com o autor, na medida que a pessoa envelhece passa por uma reorganização cerebral. Ele ainda acrescenta que é importante manter se o cérebro ativo com exercícios físico e mental no que se refere a doença de Alzheimer e demência, estudar um instrumento musical, fazer leituras, dançar, está associado ao risco menor de demência.

> A atividade física é útil não só porque cria novos neurônios, mas porque a mente é baseada no cérebro, e o cérebro precisa de oxigênio. Caminhar, pedalar ou fazer exercícios cardiovasculares fortalece o coração e os vasos sanguíneos que abastecem o cérebro e ajudam as pessoas que se envolvem nessas atividades a se sentirem mentalmente mais afiadas [...] (Doidge, 2024, p.273)

O Referido autor ainda acrescenta que:

> Os exercícios estimulam o córtex sensorial e motor e mantém o sistema de equilíbrio. Essas funções começam a se deteriorar à medida que envelhecemos, tornando-nos propensos a cair e ficar presos em casa. Nada acelera mais a atrofia cerebral do que ficar imobilizado no mesmo ambiente; a monotonia solopata nossa dopamina e o sistema de atenção cruciais para manter a plasticidade cerebral (Doidge, 2024, p. 274).

Com base na importância de se preservar as funções cognitivas e o envelhecimento, é oportuno dizer que no estudo de Lós et al (2021,p.11),

> Refletir sobre o processo de envelhecimento e a longevidade, está inteiramente relacionado à

> qualidade de vida que os idosos tiveram desde a sua trajetória até o envelhecer propriamente dito. O idoso, ou os idosos passam a experimentar novas fases, seguidas de fragilidades, de desencontros, de emoções e de um contexto totalmente novo, que pode ser vivenciado de forma singular positiva ou negativa. O momento em que a pessoa sai do campo profissional para a entrada em grupo de aposentados ocorre de forma brusca, e tal fato gera impacto emocional para o idoso. Discutir sobre estes aspectos é um fator que contribui para a longevidade.

3.1 Envelhecimento e aprendizagem

Através do processo da aprendizagem que se observa as transformações na vida do ser humano, pois a aprendizagem é fundamental no desenvolvimento e no aprimoramento de habilidades e comportamentos do indivíduo que ajudam a lidar com as situações que venham a ocorrer diariamente (Dumard, 2015). “A aprendizagem é resultado das experiências vividas individualmente, mas podemos destacar também as vivências culturais, familiares e sociais. Que fazem com que os seres humanos construam sua identidade” (Dumard, 2015, p.10). Já no que se refere a aprendizagem do ponto de vista da neurociência Cosenza, Guerra (2011, p. 38) define que:

> A aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem de informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica. Mesmo sem a formação de uma ligação, às já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. Para que elas sejam mais eficientes e duradouras, novas ligações sinápticas serão construídas, sendo necessário, então, a formação de proteínas e de outras substâncias. Portanto, trata-se de um processo que só será contemplado depois de algum tempo.

Ainda de acordo com os autores Cosenza e Guerra (2011 p.75) do ponto de vista neurobiológico, aprendizagem ocorre pela formação e pela consolidação das ligações entre as células nervosas. É um resultado de modificações químicas estruturais no sistema nervoso, que acontece individualmente que requer esforço único. “Os professores podem facilitar o processo, mas em última análise e a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós” (Cosenza, Guerra, 2011, p.38).

A aprendizagem em relação a meia-idade em diante

> Psicologicamente, a meia-idade costuma ser uma época atraente, porque todo o resto sendo igual, ela pode ser um período relativamente plácido se comparado com o que veio antes o nosso corpo não está mudando como aconteceu na adolescência muito provavelmente temos um senso sólido de quem somos e temos qualificações para uma carreira ainda nós consideramos ativos, mas temos uma tendência a nos enganar e pensar que estamos aprendendo como antes. Várias vezes nos envolvemos em tarefas que devemos concentrar a nossa atenção ao máximo, como fazíamos quando éramos mais jovens, tentando aprender um novo vocabulário ou dominar novas habilidades. Atividades como ler um jornal praticar uma profissão por muitos anos e falar em nossa própria língua por muitos anos são principalmente a reprise de habilidades que dominamos, não são aprendizados podemos chegar aos 70 anos sem termos envolvidos, sistematicamente, durante 50 anos, os sistemas cerebrais que regulam a plasticidade. (Doidge,2024. p.102).

Observar-se que com o envelhecimento algumas mudanças cognitivas ocorrem naturalmente. E acarreta para algumas pessoas dificuldades, que vão acontecendo dia após dia. É interessante acrescentar que cada pessoa reage de maneiras diferentes com o envelhecimento.

As alterações que envolvem os fatores psicológicos ou até mesmo fisiológicos afetam o cérebro do indivíduo, trazendo assim dificuldades na aprendizagem. Como coloca Siqueira e Gianetti (2011) o mal desempenho escolar pode desencadear problemas emocionais, baixa autoestima, desmotivação, preocupação. E assim comprometer em outras áreas individuais como familiares, escolares e sociais.

Faz-se importante ressaltar que há diferenças entre as dificuldades escolares e o transtorno de aprendizagem.

> [...] à dificuldade escolar relaciona-se com origens pedagógicas e/ou socioculturais não a qualquer movimento orgânico. É extrínseco ao indivíduo, por outro lado no transtorno de aprendizagem relaciona-se com problemas na aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender tais como dislexia, discalculia, e transtorno da escrita. O transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) e transtorno de desenvolvimento de coordenação (TDC) como entidades relacionadas ao mau desempenho escolar. Todas essas condições têm base neurobiológica, ou seja, é intrínseca ao indivíduo (Siqueira; Gianetti, 2011, p.80).

É oportuno dizer que o aprendizado em adultos se caracteriza por outros fatores. Como acrescenta Tavares (2020) a aprendizagem no adulto mais velho contribui para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal e social e um envelhecimento bem-sucedido.

3.2 Emoção, memória aprendizagem

A emoção é um fator importante quando se refere a aprendizagem. Dorneles (2014) denota que o cotidiano das pessoas é afetado por diversos fatores emocionais tanto os negativos como os positivos. Esses estímulos podem ocasionar reações fisiológicas e emocionais assim agindo conscientemente ou inconsciente nas atitudes do indivíduo. Para Silva (2017, p.262)

> o sistema límbico é responsável por todas as emoções, desde o mais agradáveis, como, alegria, e paixão até as mais incômodas, como, tristeza, medo, desespero, e "ansiedade" assim o corpo físico e o cérebro emocional sistema límbico são ativadas ao mesmo tempo para fugir e lutar o primeiro para adrenalina e o segundo pela noradrenalina.

Conforme Neri (2008) é pertinente dizer que no desempenho e o comportamento biológico e psicológico dos idosos estão diretamente relacionadas ao ambiente em que os mesmo estão inserido, pois a relação com familiares e a afetividade influenciam na sua forma de ser e pensar, assim a sociabilidade dos idosos é de suma importante.

> na velhice, com a seletividade emocional; da necessidade de comunhão, que é uma forma de encontrar sentido na existência e de ampliar o autoconhecimento. As manifestações do amor ligam-se à alegria, à exploração e ao desfrute; ligam-se ao domínio, à autonomia e à

> realização, que colaboram para a construção de afetos positivos e contribuem para o senso (Neri, 2008, p.105).

De acordo com Fischer, “o amor romântico está profundamente incrustado na arquitetura e na química do cérebro”, (Fischer 2010, p.12). O amor não tem idade "[...] A natureza gosta da oportunidade, somos feitos para amar a qualquer tempo” (2010, p. 265). Portanto, “Homens e mulheres de 70, 80, até 90 anos também sentem a magia do amor” (Fischer, 2010, p.266).

Dada a importância do amor, a memória tem grande participação nas emoções e é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem “toda memória é adquirida em um certo estado emocional, os animais inclusive o homem encontram-se em um estado de ânimo difícil de avaliar” (Isquerdo, 2010, p.36). “Gravamos melhor e temos muitas tendências de esquecer as memórias de alto conteúdo emocional” (Isquerdo, 2010, p.37). Conforme Cury (2018, p.102) “a memória é a capacidade de reter e lembrar de qualquer forma de conhecimento”. Para Isquerdo (2010) existem diferentes tipos de memória, memória de trabalho, memória de curta e longa duração, e toda memória está associada à emoção [3].

Com relação à memória e o aprendizado Dalgalarrondo (2011, p.325).

> Vinculados à experiência, o aprendizado e a memória estão relacionados a modificações sinápticas. O fortalecimento de vias sinápticas, a criação de novas sinapses e o recrutamento de neurônios adjacentes, formando novas conexões que relacionam assim, a plasticidade neural derivada da experiência. Um exemplo disso são as modificações neurais verificadas nos cérebros de músicos profissionais, cuja representação neuronal de suas polpas digitais no córtex tornam-se, após longos anos de aprendizado com instrumentos musicais muito mais extensos e complexos do que em pessoas sem essas experiências.

Isso faz crer que é através da plasticidade que o cérebro adulto tem as condições de aprender por toda a vida e que não há idade para se aprender. Quanto mais se aprende, mais se estimula as funções cerebrais. Doidge (2024) acrescenta que a cultura modela o cérebro “nosso cérebro é modificado pelas nossas atividades culturais, seja ler, estudar, música ou aprender uma nova língua” (Doidge, 2024, p.305). “Quando o violinista Pablo Casals tinha 91 anos, foi abordado por um estudante que perguntou “mestre, por que continua a estudar?” Casals respondeu: “porque estou progredindo” (Vaillant, 2002, 214, *apud,* Doidge, 2024. p. 275). A neurociência também fornece insights sobre a saúde mental dos idosos. Condições como depressão e ansiedade podem se tornar

[3] [...] A memória de trabalho que usamos para entender a realidade que nos cerca, e poder efetivamente formar e evocar outros tipos de memórias. [...] A memória de trabalho não forma arquivos duradouros: desaparece em segundos ou, no máximo em minutos [...] está memória depende da atividade elétrica de neurônios do córtex pré-frontal localizado na frente da área motora. Quando cessa ativação dos neurônios pré-frontais, a memória de trabalho também cessa. A memória de curta duração é a que resiste uma ou poucas horas o suficiente para que possa formar memória de longa duração chamada também de memória remota. As memórias de curta e de longa duração são feitas consolidadas e construídas no hipocampo e das áreas do córtex com as quais ele se conecta. [...] A memória de curta duração se forma rapidamente, em minutos, e declina seis horas depois ela desempenha um papel crucial no processamento verbal, pois nos permite manter uma conversa e uma leitura (Izquierdo, 2010, 19-34).

mais prevalentes na população idosa, muitas vezes exacerbadas pelas perdas associadas ao envelhecimento, como a morte de entes queridos e a aposentadoria (Insel, 2014). Segundo um estudo realizado por Blazer (2003), a depressão em idosos não é apenas uma resposta a adversidades, mas também uma condição frequentemente subdiagnosticada e subtratada.

Além disso, a neurociência aponta para a existência de um círculo vicioso em que a deterioração cognitiva pode contribuir para o desenvolvimento de transtornos mentais, e vice-versa. As alterações neurobiológicas associadas a essas condições podem incluir a disfunção do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA), que desempenha um papel fundamental na resposta ao estresse (O'Connor et al., 2020). Frente aos desafios impostos pelo envelhecimento, diversas intervenções têm sido propostas para promover a saúde cerebral e a qualidade de vida dos idosos. Programas de exercícios físicos, por exemplo, têm mostrado benefícios não apenas para a saúde física, mas também para a saúde mental e cognitiva. Estudos de Larson et al. (2006) revelaram que a prática regular de atividades físicas está associada a um menor risco de demência e declínio cognitivo.

Outra abordagem emergente é o uso de tecnologias digitais para promover a estimulação cognitiva. Plataformas de aprendizado online e jogos voltados para o cérebro têm mostrado potencial para melhorar funções cognitivas em idosos, proporcionando acessibilidade e flexibilidade em suas rotinas (Hwang et al., 2017).

4. REFLETINDO SOBRE O PRECONCEITO ETÁRIO EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM COM AS PESSOAS DE 40 A 90 ANOS

Etarismo define-se como o preconceito pela idade[4] do indivíduo. O etarismo muitas vezes é pouco conhecido e debatido na sociedade. A existência e a aceitação dessa alcunha causa efeitos prejudiciais para a qualidade de vida e a inclusão das pessoas idosas (Brasil, 2022).

Goldoni (2010, p.413) salienta que

> Como muitas sociedades ocidentais, o preconceito etário no Brasil, ocorre nas famílias, nos órgãos governamentais são estabelecidos nos sistemas de Saúde, no mercado de trabalho assalariado e em toda a mídia. Muitos regulamentos e programas governamentais são estabelecidos tendo um dado grupo etário.

[4] "A agência ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) classifica o envelhecimento em quatro estágios: meia-idade, de 45 a 59 anos; idoso, de 60 a 74; ancião, de 75 a 90; e velhice extrema, acima de 90 anos" (Farias et al, 2019, p.1). No Brasil com a Lei N° 10. 741, de 1° de outubro de 2003 comemora –se o Dia Internacional do Idoso. Para tanto é importante ressaltar que o "Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos". Ademais, conforme disposto nesta lei prevê para os idosos o direito à vida e a liberdade; dignidade, alimentos, saúde, educação cultura esporte, lazer da profissionalização do trabalho e da previdência social e assistência social entre outros (Brasil, 2003).

O etarismo no Brasil, é algo que deve ser conscientizado por vários setores, inicialmente nas famílias. O preconceito em relação a idade das pessoas deve ser debatido e combatido “com programas educacionais, intervenções do governo e até mesmo uma nova legislação” (Goldoni, 2010, p.4).

A discriminação por idade pode ocorrer em vários setores: na moda, no esporte, na universidade, na mídia, em casa, na família, nas empresas, no mercado de trabalho. O etarismo é um estereótipo que tem raízes duradouras na sociedade, e que ocasiona bloqueios na vida daquelas pessoas que sofrem, causando efeitos que prejudicam o desenvolvimento pessoal e profissional.

4.1 De volta para escola, aprendizagem depois dos 40 anos

A universidade, o curso técnico e a escola, são instituições que oferecem para os seus estudantes a oportunidade do aprendizado, e como já foi mencionado neste texto é importante que se aprenda a vida toda, para o conhecimento e para o cérebro. Diante disso, é oportuno que se queira aprender. Entretanto, no retorno ao âmbito escolar daqueles com mais de quarenta anos, muitas vezes são impostas barreiras difíceis de serem superadas; barreiras essas que podem ser impostas as vezes pela própria pessoa, com pensamentos negativos acerca da própria idade.

No artigo “Sentidos da vivência universitária para estudantes de mais de 40 anos” das autoras Zonta; Zanella (2022), é demonstrado que as pessoas com mais de 40 anos que retornaram ao curso superior, apontaram a existência de mudanças devido ao tempo em que as mesmas estiveram afastadas do campo escolar. Essas mudanças apontadas no estudo estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias, e também na sociabilidade com os outros estudantes dentro da sala de aula.

Conforme, foi relatado no estudo das autoras, houve mudanças nas diferenças da realização de atividades. Ainda neste estudo alguns dos entrevistados relataram que a diferença de idade em um contexto de sala de aula interfere para que haja sociabilidade entre as pessoas. O estudo das autoras tem o tema pertinente que vai de encontro com este trabalho que são as dificuldades encontradas pelas pessoas com mais de 40 anos, e o questionamento sobre a idade que é feito quando a pessoa vai ingressar, seja ele no campo de estudo ou de trabalho.

As experiências das pessoas mais velhas contribuem para que haja uma troca de saberes com outras idades. Coelho (2020), aponta que nas últimas décadas ocorreu o aumento da oferta de cursos, e da presença de pessoas mais velhas, ocupando os bancos escolares como estudantes, em especial nos programas de jovens e adultos e nas universidades. Não existe idade máxima como já foi de 35 anos, para a participação das pessoas em cursos e concursos e assumir os postos de empregos em diferentes setores.

> Notamos também que a inserção tardia, no mercado de trabalho, troca de profissão e ocupação de novos cargos após a aposentadoria se tornaram mais frequentes nas últimas décadas. Com isso, a presença de idosos em diferentes segmentos da sociedade aumentou justamente com a elevação da expectativa de vida. Tornou-se necessário pensar em práticas de inclusão dos idosos para eles contribuírem para a sociedade e, ao mesmo tempo contribuir para novos sentidos para a longevidade com saúde e contentamento (Coelho,2020, p.12).

Na rede social da Professora Débora Diniz, uma frase chama muita atenção “tenho a minha idade, será que posso ainda voltar a estudar?”. Diante disso, Debora Diniz acrescentou:

> Uma mulher anunciou sua idade e perguntou se ainda poderia voltar a estudar. “Se não seria tarde para um mestrado ou doutorado”, se inquietava a tantas chamados de angústia nesta pergunta. O que é nossa idade para realizarmos coisas que desejamos, se desconhecemos o nosso próprio prazo de validade? Digo aqui o que disse a ela ontem: não há isso de tarde na vida, há isso de seu próprio tempo e de sua vontade e possibilidades. É certo que os espaços são etaristas, desculpem o jargão, mas, sim, eles criam seus próprios critérios de quem cabe ou não nas comunidades: ora é a idade certa, ora é o corpo típico, ora a cor ou gênero das pessoas. [...] O tempo bibliográfico de cada uma de nós é o instante do desejo e das possibilidades. É quando podemos realizar os desejos como o de estudar mais, ler mais, caminhar, se mais, alegrar se mais. A quem fez a pergunta volte a estudar em qualquer idade (Diniz, 2024)

No referido trabalho de conclusão de curso com o título “estudante com mais de 40 anos na Unilab Campus de dois Males: Há etarismo entre nós.” O objetivo deste estudo foi analisar as trajetórias de alunos que ingressaram no ensino superior com a idade a partir dos 40 anos. A autora realizou como metodologia para o desenvolvimento do trabalho a entrevista. Os participantes selecionados para a realização da entrevista estavam com a faixa etária de 40 anos acima. Diante da análise dos resultados obtidos após a entrevista, a autora considerou em seu estudo, que: ao ingressar na universidade as entrevistadas apontaram um grau de dificuldade por motivos diversos, dentre eles relacionado com a família, trabalho, saúde, dentre outros. A autora observa:

> A universidade pode representar um ambiente que acolha jovens e adultos, pretendentes em adquirir conhecimentos e inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Com a finalidade de integrar e atender a todo público que visa trocar experiências e adequar as mudanças e inovações impostas, as universidades deveriam investir em criar alternativas de inclusão, com métodos ativos que contribuam para viabilizar a permanência de todos. São exemplos:
> Promover debates e discussões entre alunos sobre o tema; Preparar todo o corpo docente e funcionários da instituição para acolher esses alunos, para que se sintam seguros e estimulados; ampliar espaços para que esses alunos se sintam motivados e respeitados dentro do espaço acadêmico; criar métodos que facilitem o aprendizado; proporcionar ambiente confortável (Silva, 2024, p.4).

Um outro fato, não menos importante que a autora traz em seu estudo sobre um acontecimento que ocorreu com uma estudante que ingressou no curso de biomedicina.

> No Brasil, lidamos com as divergências, preconceito e discriminação, entre pessoas na fase adulta, ou seja, de 40 anos em diante, por já serem consideradas mais velhas. A exemplo disso temos relato de uma estudante universitária com mais de quarenta anos que foi hostilizada em uma instituição de Ensino Superior na cidade de Bauru em São Paulo por três colegas que cursava biomedicina, a mesma foi vítima do etarismo. (Silva, 2024, p.5)

Conforme foi relatado pela autora este caso da estudante universitária a teve grande repercussão na mídia, sobre a possibilidade de as pessoas terem a idade para voltar estudar tendo em

vista que não existe idade para o aprendizado. O etarismo é um preconceito que impede que as pessoas se socializem umas com as outras, e que tira a oportunidade de aprenderem em conjunto, e acarreta dores profundas. O etarismo é, portanto, um problema social, e emergente. Em relação ao etarismo a autora acrescenta a importância de se refletir quanto a nossas atitudes

> Reflita sobre suas atitudes com pessoas mais velhas, será que você não tem sido etarista sem perceber? Em caso positivo, avalie o que você pode fazer para que isso não ocorra daqui para frente e anote, para que suas intenções se transformem em ações (Winandy,2023 p.57-58).

Conforme colocado pela autora, são as ações diárias que fazem com que ocorram atitudes de etarismo. Assim como foi colocado sobre o etarismo dentro da universidade ocorre o mesmo no mercado de trabalho.

4.2 Etarismo Mercado de trabalho

O mercado de trabalho está em constante mudança, e a busca por novas oportunidades cresce diariamente. E com as modificações e exigências surge a necessidade de muitas vezes ter-se mais de um trabalho para se ter uma renda maior e assegurar a dignidade de vida.

No livro "Desafios do mundo do trabalho orientação, inserção e mudanças". Organizados por Sarriera, Rocha, Pizzinato (2004), apontam sobre as mudanças constantes no mercado de trabalho. Neste estudo, há uma junção de temas que abordam sobre as transformações que ocorrem no mundo do trabalho. É um estudo que realizou pesquisa qualitativa que traz relatos de pessoas que almejam condições e melhores oportunidades diante das situações em que estão inseridas naquele momento.

> Vivenciar mudanças que o mundo atual, está impingindo às organizações no Brasil e presenciar caminhos e descaminhos tomados por diretorias, frente ao risco de falência e de um futuro competitivo, alavancando intensas mobilizações nas estruturas organizacionais, a fim de garantir a presença de mercado, são experiências atuais das psicologias das organizações. Várias vezes pessoas confusas frente a tantas mudanças buscaram orientação, sem saber o que esperar de seu futuro. Elas querem chances melhores, mas estas nem sempre chegam devido à pouca oferta de emprego- atualidade que a faz se calar diante de seu, sofrimento e expectativas-em face de transformações organizacionais que muitas vezes não levam em conta a construção subjetiva sobre seu trabalho sobre seu espaço que para elas representam a empresa na concepção de si-mesmo, ou melhor de quem eram elas (Silva; Sarriera, 2004, p.160).

Cabe frisar que para alcançar os objetivos propostos neste estudo foi realizado entrevista com participantes com idade entre 43, 46, 49, 36, 28, anos, dos seguintes setores, bancários, indústria de transformações, comércio hospitalar, três das empresas eram multinacionais e outras nacionais. Sendo assim, através da análise da entrevista com os participantes, os autores consideraram que as mudanças em relação ao mercado de trabalho aos que estão inseridos era importante.

Visto que, a mudança de profissão pode ocorrer independentemente da idade, permanece a

importância de se pensar em estratégia, para proporcionar um campo de trabalho que dê oportunidades para aqueles que desejam mudanças. Dentre estas expectativas de mudanças, de trabalho cabe frisar que muitas pessoas se deparam com que se chama o "etarismo como um velho preconceito (Winandy,2023, p.84) Ainda a autora acrescenta para combater o etarismo no mercado de trabalho como:

> Associada a ausência de políticas de diversidade etária, percebemos a fragilidade no tratamento de gestão de idade. A idade traz o tipo de comportamento esperado para as pessoas, submetendo-as às mudanças sociais na velocidade em que elas ocorrem. Um exemplo disso é o fato de uma pessoa de 50 anos ser considerada velha por boa parte das organizações, quando muitas vezes elas entram no auge profissional (Winandy,2023, p .84).

A exemplo disto pode-se observar no artigo Etarismo e o Empoderamento Geracional: uma análise do Filme "Um senhor estagiário" dos autores Silva, Fleitas, Lima (2024) neste estudo os autores realizam uma análise fílmica que retrata sobre o etarismo e a inserção das pessoas mais velhas no mercado de trabalho. E a convivência com pessoas de outras gerações, que em resumo o personagem enfrenta desafios no seu local de trabalho, dentre esses desafios está o uso das tecnologias como analisou os autores:

> Mesmo com o choque de gerações, Ben conquista os colegas de trabalho com sua disciplina, sua organização pessoal, sua experiência de vida, sendo valorizado até pela difícil Jules Ostin (Anne Hathaway), que embora no começo da película demonstra claramente sua inabilidade em trabalhar com uma pessoa mais velha, torna-se seu melhor amigo. Entre adaptação aos novos modelos de trabalho, novas tecnologias e sua temperança adquirida ao longo dos anos de vida, a história de Ben se entrelaça à vida laboral e pessoal dos personagens, deixando claro quão importante e enriquecedor é a convivência entre as gerações, mesmo sendo vítima do etarismo implícito e benevolente[56].

Este fenômeno social, que pode ser manifestado em diversas esferas da vida cotidiana, reflete uma série de estigmas e estereótipos associados ao envelhecimento, prejudicando não apenas a qualidade de vida da população mais velha, mas também promovendo uma cultura de exclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Percebe-se que a aprendizagem depois dos 40 anos se torna um desafio por diversos motivos que acontecem na vida adulta, sejam problemas sociais, ou pelas perdas das funções cognitivas que acontecem com o envelhecimento. Entretanto, quando se iniciou este estudo havia a necessidade de descobrir a contribuição da neurociência em relação ao envelhecimento e como ocorre o aprendizado no cérebro adulto. E por isso foi importante o tema Neurociência e envelhecimento: Expectativas e desafios das pessoas de 40 a 90 anos em relação à aprendizagem. O entendimento da neurociência

[5] Etarismo benevolente, assim como qualquer outro tipo de crença benevolente que pode ser aplicada a outras minorias, traz significados superficialmente positivos, mas mantém as pessoas em uma posição de inferioridade, e é tão prejudicial quanto o preconceito hostil. No caso dos idosos, é umas das grandes causas de depressão (Winandy, 2023, p.57).

em relação ao envelhecimento oferece valiosos insights sobre as transformações que ocorrem no cérebro ao longo da vida. Embora o envelhecimento traga desafios cognitivos e emocionais, a pesquisa também destaca oportunidades para intervenções que podem mitigar esses efeitos. Fatores como atividade física, estimulação cognitiva e suporte social são cruciais para promover um envelhecimento saudável.

À medida que a população mundial envelhece, a importância de compreender a neurociência envolvida nesse processo se torna ainda mais evidente. Investigações futuras devem focar em estratégias de prevenção e intervenção que promovam a saúde cerebral e a qualidade de vida dos idosos. Diante disso, este estudo teve como objetivo geral compreender quais as contribuições da neurociência em relação à aprendizagem no cérebro adulto.

Constata, que o objetivo deste estudo foi atendido, e compreendemos que a neurociência tem avançado em seus estudos para demonstrar que o cérebro adulto passa por transformações através da neuroplasticidade ou plasticidade neural. Para tanto, foi possível considerar que com a plasticidade a aprendizagem durante o processo de envelhecimento pode ocorrer durante toda a vida, promovendo assim socialização e o bem estar das pessoas seja físico e mental.

Para tanto ficou evidenciado que é importante aprender sempre, e buscar realizar atividades diferentes do seu cotidiano. O cérebro humano tem uma incrível capacidade de adaptação.

Dado o exposto neste estudo através da Neurociência foi evidenciado que para se manter uma vida saudável e a longevidade no envelhecimento é necessário incorporar alguns aspectos como: Viver em ambientes que comporte e seja adequado para as pessoas, o apoio da família, a prática de esportes, exercícios físicos, boa alimentação são fatores essenciais, bem como um olhar crítico da sociedade para o envelhecimento.

Considerou-se neste estudo também a importância do amor na meia idade em diante. O amor além de contribuir para a felicidade proporciona o sentimento de bem estar para as pessoas depois dos seus 40 anos, que muitas vezes se sentem desacreditadas devido a idade.

Por fim, referente a idade, é importante que se reflita sobre o etarismo em todos os âmbitos como escola, universidades e mercado de trabalho. É importante salientar que houve algumas limitações de um estudo mais aprofundado sobre neurociência, e dada a relevância do tema, acreditamos que seja de suma importância a realização de mais estudos como este.

6. REFERÊNCIAS

AVERSI-FERREIRA, Tales Alexandre.; RODRIGUES, Humberto Gabriel.; PAIVA, Luci. Resende. Efeitos do envelhecimento sobre o encéfalo. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, 2009. DOI: 10.5335/rbceh.2012.128. Disponível em:

https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/128. Acesso em: 3 jan. 2025.

BLAZER, D. G. **Depression in late life: a series of epidemiological studies**. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 2003.
Brasil. Lei nº 10.741, de 1° de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto da pessoa idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003 Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm#:. Acesso 12.out. 2024.

COELHO. Lourdes de Maria. Fatores Determinantes do Envelhecimento saudável. Orientador Ramon Moreira Cosenza: contribuições da Neurociência. 2020. Monografia (Especialização)- Especialização em Neurociências sem Fronteiras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34686. Acesso em: 18. ago.2024.

COSENZA, Ramon Moreira.; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2009. *E-book*. p.34. ISBN 9788536326078. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536326078/. Acesso em: 21.out. 2024.

CURY, Augusto. **Treine seu cérebro para as provas**. São Paulo: Método, 2018.

DALGALARRONDO, Paulo. A evolução do cérebro. Porto Alegre: Artmed, 2011. E-book. P. Capa. ISBN 9788536324913. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536324913/. Acesso em: 06 jan. 2025.

DEBORA, Diniz (@debora_d_diniz).2024. “Uma mulher de qualquer idade uma mulher comum” “tenho a minha idade será que posso ainda voltar a estudar?”. Instagram 15 de agosto de 2024. Disponível em:
Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+O+processo+de+envelhecimento%3A+as+principais+altera%C3%A7%C3%B5es+que+acontecem+com+o+idoso+com+o+passar+dos+anos.&btnG=Acesso: 06. jan. 2024

DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Tribunal de Justiça. **Quem nunca?** Reflexões sobre o preconceito em razão da idade. Brasília, DF: TJDFT, 2022. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2022/junho/quem-nunca-2013-cartilha-aborda-preconceito-contra-pessoas-idosas. Acesso em: 20. out. 2024

DUMARD, Katia. **Aprendizagem e sua dimensão cognitiva, afetiva e social**. São Paulo: Cengage Learning 2015. ISBN 9788522123513. Disponível em: <https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522123513_livreto>. Acesso em: 28 out 2024

FARIAS, Enoleide. PEREIRA, Marcela. KEYSE, Naryelle. O mundo Grisalho. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 15 de outubro de 2019. Disponível em:< https://www.ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/29887/o-#:~:text=Toda%20pessoa%20com%20mais%20de,extrema%2C%20acima%20de%2090%20anos> Acesso em: 18.out.2024

FECHINE, Basílio Rommel Almeida; TROMPIERI, Nicolino. O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. **InterScience Place**, v. 1, n. 20, 2012. D.O.I: http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/2007

FISHER, Helen. “**A loucura dos Deuses”: o triunfo do amor Por que Amamos: A natureza e a química do amor romântico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do "Preconceito etário Brasil"**.** Revista Educação & Sociedade, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr. Campinas 2011. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200007 .Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PBGcfLysHXVXtcfbrhJjdbF/. Acesso em: 25. ago. 2024

GOLDENBERG, José. **Promoção de saúde na terceira idade:** dicas para viver mais. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2010. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 29 out. 2024.

GOMES, Roberta Figueiredo. Aquisição e Persistência de Memória implícita em adultos saudáveis. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do sul. Pró- reitoria de Pesquisa e Pós Graduação Faculdade de Medicina faculdade de medicina mestrado em Medicina áreas de Concentração: em Neurociência. Porto Alegre 2011.

HAZEL, R. M., MAMONOV, A., & TAYLOR, C. **The role of physical exercise on prevention of cognitive decline and dementia**. Current Aging Science, 2020.

HUANG, Y., SERBAN, A., & ESHLEMAN, E. **Neurogenesis across the lifespan of humans.** Frontiers in Neuroscience, 2020.

HWANG, H., KIM, N., & KANG, B. S. **The effectiveness of digital cognitive training for older adults: A systematic review**. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 2017.

INSEL, T. R. **The importance of mental health services for older adults**. American Journal of Psychiatry,2014.

IZQUIERDO, Ivan. A arte de esquecer 2. ed revista e atualizada. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010. Disponível em: https://doceru.com/doc/8e1v5c1. Acesso em: 02. dez. 2024
LARSON, E. B., GATCHELL, M. A., & WANG, L. **Exercise and cognitive function in older adults: a meta-analysis**. Public Health Reports, 121(6), 2006.

LÓS, Juliana Da Conceição Sampaio et al. Neurociências e o envelhecimento: Contribuições para longevidade. In: Anais do 10º Coninter - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais...Niterói (RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xc22021/431685-neurociências-e-envelhecimento--contribuições-para-longevidade. Acesso em: 03.jan.2025

MORA, Francisco. **Continuum: como funciona o cérebro?** Porto Alegre: Artmed, 2004. *E-book.* P. Cover. ISBN 9788536314693. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536314693/. Acesso em: 21.out. 2024.

NASCIMENTO, CASTRO, Cristine de Paula; GIL-MOHAPEL, Joana; S. BROCARDO, Patricia. Exercício físico e neuroplasticidade hipocampal: revisão de literatura. Vittalle - Revista de Ciências da Saúde, *[S. l.]*, v. 29, n. 2, p. 57–78, 2017. DOI: 10.14295/vittalle.v29i2.7461. Disponível em: https://periodicos.furg.br/vittalle/article/view/7461. Acesso em: 10 jan. 2025.

NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e envelhecimento:** perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02. out. 2024.

NEUROSER. Envelhecimento Normal ou Patológico? 2015. Disponível em: https://neuroser.pt/2015/06/29/envelhecimento-normal-ou-patologico/. Acesso em: 03. dez.2024

NORMAN, Doidge. **O Cérebro que se transforma.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

NUNES, Maria Vania Silva. Envelhecimento cerebral, na perspectiva das neurociências cognitivas do envelhecimento. **Povos e Culturas**, n. 18, p. 77-87, 1 jan. 2014. https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2014.8941. Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8941 Acesso em: 06. jan.2025

PETERSEN, R. C., & JACK, C. R. **The role of neuroimaging in the diagnosis of Alzheimer's disease.** Nature Reviews Neurology, 2019.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**: As Múltiplas eficiência para uma Educação Inclusiva. 6° ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B08HVKK6KQ & ref_=kwl_kr_iv_rec_4> Acesso em: 21 out. 2024

SALTHOUSE, T. A. Consequences of age-related cognitive decline. Annual Review of Psychology, 2012.

SANTOS, Flávia Heloísa. DOS.; ANDRADE, Vivian Maria. BUENO, Orlando. Francisco. Amodeo. **Envelhecimento: um processo Multifatorial. Psicologia em Estudo**, Maringá PR, v.14, n. 1, p.3-10, jan.2009. ISSN Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pe/a/FmvzytBwzYqPBv6x6sMzXFq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2024.

SCHAI, W. W. **The Seattle Longitudinal Study: A 35-year examination of intellectual functioning in adulthood.** Intelligence, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes ansiosas o medo e a ansiedade nossos de cada dia. Colaborador Ximenes, Lya. 2ed São Paulo Principium 2017.

SILVA, Fábio Eduardo da. **Neurociência e aprendizagem**: uma aventura pela trilha da neuroeducação.1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso: 10. set. 2024.

SILVA, Marli, Appel.; SARRIERA, Jorge Castellá, Transformação no trabalho em cargos de Liderança *In:* SARRIERA, Jorge Castellá.; ROCHA, Kátia Bones.; Pizzinato Adolfo. Desafios do Mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SILVA, Rosangela Santos. Estudantes Com Mais De 40 Anos Na Unilab (Campus dos Malês): Há Etarismo entre nós? Orientador 2024. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024. Disponível em: repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6002

SILVA, Tecla Lorena Albuquerque et al. **Etarismo e empoderamento geracional: uma análise do filme "um senhor estagiário"**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/111633>. Acesso em: 26.dez.2024

SIQUEIRA, Claudia Machado; Gianetti Gurgel Juliana. Mau desempenho escolar. Revista de associação médica brasileira. Volume 57, edição 1, janeiro de 2011, p.78-87. https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0104423011702986?via%3Dihub. Acesso em: 04. nov. 2024

VALENZUELA, M. J., & SACHDEV, P. **Brain reserve and cognitive decline: a review**. Aging & Mental Health, 2009.

VANNINI, P., KASAI, M., & TRAVERSA, M. **Neurogenesis and aging: The role of epigenetics.** Frontiers in Molecular Neuroscience, 2018.

VIANA, Helena, Brandão. Velhice e aprendizagem: O desafio de ensinar pessoas idosas. *In*:

TAVARES, (org) Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira. Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. DOI https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. *E-Book* Disponível em: acesso dia

WINANDY, Fran. Etarismo um novo nome para um velho preconceito. 1.ed. São Paulo: Matriz, 2023. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B0CDNKB3LP & ref_=kwl_kr_iv_rec_3 Acesso em: 9. dez. 2024.

ZIMERMAN, Guite 1. **velhice: Aspectos Biopsicossociais-**Porto alegre: Artes médicas, ArTmed, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/16699998/ZIMERMAN_Guite_Velhice_Aspectos_Biopsicossociais Acesso em: 18. dez.2024

ZONTA, G. A. ZANELLA, A. V. Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos. **Psicologia em Estudo**, Maringá-PR. v. 27. 09. fevereiro 2022. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48550. Disponível em: <https://periódicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/48550> Acesso em: 22. out. 2024.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O RESPEITO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES TO PROMOTE RESPECT AND INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Eliane da Silva Bezerra dos Santos[1]
Rozana Devina Moraes Vernochi[2]
Rubia Corrêa Ottoni[3]

RESUMO

Este trabalho aborda a educação inclusiva no Brasil, destacando as estratégias utilizadas para promover o respeito e a inclusão de alunos com deficiência. O problema de pesquisa envolve as barreiras ainda existentes no sistema educacional, tanto de infraestrutura quanto de atitudes, que dificultam a inclusão plena desses estudantes. O objetivo geral é investigar como as práticas educacionais podem ser aprimoradas para atender às demandas dos alunos e alunas com deficiência, garantindo-lhes uma educação de qualidade e equitativa. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas e estudos recentes sobre o tema. Os principais resultados indicam avanços significativos na legislação e em práticas pedagógicas, embora desafios como à falta de recursos e preconceitos persistam em algumas instituições. Conclui-se que, para a plena efetivação da educação inclusiva, é necessário um esforço coletivo que envolve a formação continuada de professores, o investimento em infraestrutura adequada e o fortalecimento de políticas públicas de apoio à inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Alunos com deficiência; Políticas educacionais; Formação de professores.

ABSTRACT

This study focuses on inclusive education in Brazil, highlighting strategies to foster respect and inclusion of students with disabilities. The research problem revolves around the existing barriers within the educational system, both in infrastructure and attitudes, that hinder the full inclusion of

1 Pedagogia, Anhanguera-elianedasilvabezerra@gmail.com
2 História - UFMS - rozanadevina@gmail.com
3 Especialista em Educação Especial- AEE/ UFMS/CPAQ - rubiaottoni@gmail.com

these students. The general objective is to explore how educational practices can be improved to meet the needs of students with disabilities, ensuring quality and equitable education. The research methodology adopted is qualitative, based on a bibliographic review and document analysis of public policies and recent studies related to inclusive education. The main findings point to significant advances in legislation and pedagogical practices, although challenges such as lack of resources and prevailing prejudices still exist in some institutions. The study concludes that the full implementation of inclusive education requires a collective effort involving continuous teacher training, investment in suitable infrastructure, and the strengthening of supportive public policies.

Keywords: Inclusive education; School inclusion; Students with disabilities; Educational policies; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para garantir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme destaca a Declaração de Salamanca, que reconhece o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência (Brasil, 1994). No contexto brasileiro, as políticas públicas têm evoluído para integrar crianças, jovens e adultos com necessidades especiais nas escolas regulares, possibilitando que as diferenças sejam valorizadas como um elemento enriquecedor para o ambiente educacional (Sassaki, 1997; Oliveira, 2017).

O objetivo desta nossa pesquisa é analisar como a escola regular pode se adaptar para incluir de forma eficaz os estudantes com deficiência, oferecendo suporte adequado para que todos e todas possam aprender e se desenvolver plenamente. Essa discussão se justifica pela necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino oferecido a esses alunos e alunas, considerando as especificidades de cada um, conforme argumenta Hillesheim (2021) em sua análise sobre inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade social.

A proposta da educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma forma de promover a diversidade e de ensinar o respeito mútuo, valores essenciais em qualquer sociedade democrática (Silva, 2019). A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, destacam a importância de uma educação inclusiva e equitativa que promova a integração de todos os cidadãos (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Este artigo abordará inicialmente os marcos históricos e legislativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 (Brasil, 2008). Além disso, discutiremos a importância da formação contínua dos professores para que possam atuar de forma eficiente no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência (Santos, 2019).

Ademais, a inclusão escolar enfrenta inúmeros desafios, tais como a falta de infraestrutura, escassez de tecnologias assistivas e barreiras atitudinais que ainda persistem na sociedade. Segundo Hillesheim (2021), um dos principais obstáculos à inclusão é a ausência de diálogo e de práticas que fomentem a participação ativa dos estudantes com deficiência nas atividades escolares regulares. Assim, é necessário reverter este cenário através do desenvolvimento de políticas mais assertivas e de um maior envolvimento de toda a comunidade escolar.

Na sequência, serão discutidas as metodologias pedagógicas que têm se mostrado eficazes no processo de inclusão. O uso de tecnologias assistivas, por exemplo, é uma estratégia fundamental para garantir a acessibilidade e promover a autonomia dos estudantes (Lima, 2021). A adaptação curricular e a personalização do ensino também serão analisadas como mecanismos para proporcionar uma educação de qualidade e equitativa para todos, respeitando as limitações e potencialidades de cada estudante (Oliveira, 2017).

Por fim, a construção de uma cultura escolar inclusiva será abordada, enfatizando a importância da criação de ambientes educativos que valorizem a diversidade e incentivem o respeito entre todos os membros da comunidade escolar (Antunes, 2018). O artigo conclui com uma reflexão sobre as perspectivas futuras para a educação inclusiva no Brasil, buscando oferecer recomendações para a consolidação deste modelo educacional.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva visa atender todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades, diferenças e habilidades, respeitando a diversidade dentro de cada aluno. Consiste em educar de forma integrada na escola regular, colocando alunos com deficiência ou não na mesma sala de aula, proporcionando oportunidades de ensino com igualdade dentro do contexto social e cultural de cada indivíduo. Esse modelo oferece um espaço inclusivo onde os alunos constroem conhecimentos conforme suas capacidades, expressam suas opiniões, participam das tarefas e se desenvolvem como cidadãos, valorizando suas diferenças. A educação inclusiva é um direito de todos, visando criar um ambiente educacional que promova a participação e o respeito mútuo.

Desde os primórdios da civilização, as pessoas com deficiência têm enfrentado o flagelo da discriminação, resultando em sua exclusão dos ambientes sociais, incluindo a impossibilidade de frequentar escolas regulares durante a infância e na fase adulta.

Com a evolução da educação inclusiva, observa-se mudanças significativas de atitudes. Houve períodos de exclusão, especialmente na Idade Antiga e Média, onde as pessoas com

deficiência eram tratadas como incapazes. No final da Idade Média e início da Idade Moderna, surgiram instituições que afastavam essas pessoas da sociedade. Nos séculos XIX e XX, surgiram as primeiras escolas e classes especiais para alunos com deficiência, proporcionando alguma forma de educação. No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início no período imperial com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. Em 1926, foi fundada a Pestalozzi, uma instituição idealizada por Johann Heinrich Pestalozzi, que propôs métodos inovadores e humanistas. Em 1945, foi fundada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Em 1961, o atendimento de pessoas com deficiência na educação passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4024/61), que colocava o direito dos "excepcionais" na educação dentro do sistema de ensino geral. Segundo Piccolo (2023), essa evolução histórica na política de educação especial no Brasil reflete um movimento crescente em direção à inclusão e à adaptação das instituições educacionais às necessidades dos estudantes com deficiência

Em 1973, foi criado no MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela garantia da Educação Especial no Brasil, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. A Constituição de 1988 estabeleceu como objetivo promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo e idade, afirmando o direito à educação inclusiva para todos os cidadãos (Silva et al., 2021)

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 172/201, destacou um avanço na Educação, enfatizando a produção e construção de escolas inclusivas que garantam o atendimento à diversidade humana.

O Ministério Público Federal, em 2004, divulgou o documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular. Em 2005, foram formados centros para atendimento especializado para alunos com Altas Habilidades. Com o passar do tempo, a Educação Inclusiva ganhou espaço no ensino regular, superando momentos em que o atendimento da educação especial era organizado de forma paralela. Com a Declaração de Salamanca, ficou estabelecido como princípio de que as escolas de ensino regular devem ensinar todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e habilidades.

A Educação Inclusiva no Brasil teve seu marco inicial nos anos 1990, destacando um evento significativo: a Declaração de Salamanca, e ao longo do tempo foi progressivamente amparada por leis. Atualmente, o acesso ao ensino regular é reconhecido como um direito universal para pessoas com deficiência. Assim, a Política Nacional de Educação vem avançando em razão desse movimento mundial com a perspectiva de inclusão. O objetivo é garantir a inclusão escolar de alunos especiais dentro da diversidade e realidade que vivemos. Portanto, são atendidos alunos

com deficiência, transtornos globais, altas habilidades; todos têm direito ao acesso ao Ensino Regular, físico, social e virtual, com acessibilidade. Escolas com construção acessível, com facilidade para as pessoas se locomoverem, salas de aula virtuais com acesso de alunos sem exceção, isso promove uma sociedade solidária onde as pessoas têm o controle de suas próprias vidas, podendo tomar suas decisões e participar plenamente da sociedade, sem exclusão.

3. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os principais desafios enfrentados nas escolas em relação à inclusão incluem a falta de estrutura adequada para atender às necessidades dos alunos e alunas com deficiências, além de recursos limitados, escassez de materiais especializados e tecnologia assistiva. Algumas instituições não têm condições de oferecer os recursos e o suporte necessários para garantir o aprendizado de todos. Por isso, é fundamental a formação de profissionais que atendam às variadas necessidades específicas de cada estudante. A falta de formação compromete a eficácia do aprendizado pedagógico na inclusão.

Um grande obstáculo na inclusão escolar é o preconceito e a discriminação. Esses alunos e alunas, com deficiência ou transtorno de aprendizagem, enfrentam estigmas e barreiras sociais que dificultam sua interação na escola.

Atualmente, mesmo com o avanço do debate sobre inclusão, deparamo-nos com discursos e práticas excludentes. Existem pessoas que defendem classes ou escolas específicas para estudantes com deficiência, argumentando que deve haver um conteúdo diferenciado para atender às suas especificidades. Esse pensamento revela a crueldade do sistema econômico, que considera produtivo, eficaz e eficiente apenas aquele que melhor se adapta à lógica da produtividade. Qualquer pessoa que não se adapte a essa lógica é considerada incapaz.

No presente momento, a educação especial é uma modalidade de ensino, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, funcionando como suporte para que os alunos, público-alvo dessa modalidade, tenham acesso a recursos e acompanhamento especializado dentro do ensino regular. Todos os alunos têm a possibilidade de participar das aulas na turma regular, e aqueles que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem ser atendidos em outro turno para que a equipe pedagógica das escolas consiga superar as barreiras de acessibilidade metodológicas.

É necessário, ainda, superar os preconceitos e estereótipos que se tornam uma barreira atitudinal. Segundo Sassaki (2007), barreiras atitudinais são atitudes preconceituosas e desrespeitosas em relação aos estudantes com deficiência. Para superar essa barreira, é necessário

dispor de materiais que formem, sensibilizem e conscientizem os profissionais nas escolas e comunidades sobre o respeito às deficiências e à inclusão. Assim, as escolas podem desenvolver projetos e ações em parceria com instituições, universidades e profissionais da educação inclusiva. Inicialmente, é importante buscar meios para planejar aulas com materiais e métodos inclusivos. Existem diversos modelos de adaptação de materiais que podem ser úteis para os professores criarem seus próprios métodos. Deve-se ter consciência de que não há uma "receita" pronta; o importante é colocar em prática a educação inclusiva, o que implica reformular princípios e práticas pedagógicas que seguem a rotina escolar. Para contribuir com a superação dos desafios, são necessários empatia, colaboração e experiência.

A diversidade de necessidades educacionais é um tema central na educação inclusiva e envolve uma variedade de características, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes. Essas necessidades podem incluir deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, além de diferenças culturais, sociais, linguísticas e socioeconômicas. Para compreender o conceito, é essencial analisar algumas dessas necessidades de forma detalhada, discutir a importância das abordagens pedagógicas diversificadas e refletir sobre os desafios no contexto educacional inclusivo.

As necessidades educacionais incluem:

- Deficiência Física e Sensorial: Alunos e alunas com deficiência visual, auditiva, motora ou deficiência múltipla necessitam de adaptações físicas, como rampas de acesso, materiais em braile, intérprete de Libras e adaptações no currículo.
- Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento: Estudantes com deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista necessitam de estratégias diferenciadas, como a adaptação de atividades com uso de recursos visuais e reforço positivo.
- Dificuldades Específicas: Alunos e alunas com dislexia, disgrafia, discalculia, entre outras dificuldades, necessitam de ensino específico, como o ensino multissensorial e uso de tecnologia assistiva.
- Diferenças Culturais e Linguísticas: Estudantes de diversas culturas, que não têm o português como primeira língua, enfrentam desafios na aprendizagem e integração escolar, sendo necessária a adoção de estratégias para incluí-los e acolhê-los.
- Diferenças Socioeconômicas: Estudantes que vivem em ambientes carentes de alimentação e material escolar precisam de apoio socioeconômico e suporte pedagógico.

A relação entre desigualdade e diversidade tem sido destaque em debates contemporâneos.

A diversidade é entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, e se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica no contexto nacional e internacional. Não se educa "para alguma coisa"; educa-se porque a educação é um direito e deve ser garantido de forma igualitária e justa. O objetivo da educação e de suas políticas não deve ser formar gerações para o mercado, para o vestibular, ou apenas atingir índices internacionais de alfabetização e matemática.

Na educação especial, o diagnóstico e a avaliação são essenciais para o processo de inclusão e para resultados significativos que respeitem as necessidades individuais e habilidades dos estudantes. O diagnóstico permite que educadores desenvolvam um Plano de Ensino Individualizado (PEI), com estratégias e recursos adequados, e adaptem atividades conforme as particularidades de cada aluno. A avaliação é fundamental para analisar o progresso do estudante e ajustar estratégias quando necessário. Isso garante que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme os direitos garantidos pela legislação vigente.

Estudantes com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual, ou com transtorno do espectro autista, têm direito a um profissional de apoio (garantido pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI). Portanto, é essencial realizar a avaliação e diagnóstico, pois isso contribui tanto para o trabalho do professor em sala de aula quanto para o alívio das famílias, que se sentem amparadas pela inclusão.

Na educação especial, o papel da família e da comunidade é crucial para o desenvolvimento da criança. O apoio emocional e o incentivo da família contribuem para o desenvolvimento da autoestima do estudante. Quando a família participa ativamente da vida escolar, ela se torna uma defensora dos direitos educacionais e da acessibilidade.

A comunidade também desempenha um papel importante na inclusão social, fornecendo um ambiente acolhedor e promovendo a participação dos estudantes da educação especial em atividades sociais, culturais e esportivas. Redes de suporte como ONGs oferecem atividades complementares, como terapias, e ajudam a combater o preconceito por meio da conscientização.

A doutora, professora e escritora Vera Maria Ferrão Candau, em seu artigo "Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos", aborda a questão dos direitos humanos, referindo-se à igualdade e diferença nos direitos humanos. A autora analisa as especificidades e articulações entre o direito à educação e a educação em direitos humanos, considerando que a educação é um componente fundamental do direito. Isso traz desafios aos processos educativos e à formação de sujeitos de direitos dentro de suas dificuldades, capacidades e habilidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2002) assegura a presença da família em

todas as etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente. A família e a escola têm influência sobre o processo de escolarização, e a colaboração entre ambas pode impulsionar ou bloquear o conhecimento e o desenvolvimento social dos estudantes. Para que a escola consiga aproximar-se das famílias, é necessário compreender a diversidade de contextos e a necessidade de empatia e acolhimento.

A família deve ser informada sobre a importância de sua participação no ambiente escolar, considerando as particularidades de cada um. O contato entre a família e os profissionais da educação é fundamental, pois essa parceria auxilia na obtenção de informações para compreender o comportamento da criança e, assim, potencializar o desenvolvimento infantil.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

A inclusão educacional é um princípio que envolve práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade de necessidades dos alunos e alunas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo, inclusivo e responsivo às diferenças. Entre as estratégias mais eficazes para promover essa inclusão, destacam-se as metodologias ativas e participativas, que incentivam a participação ativa dos estudantes e favorecem a construção conjunta do conhecimento.

Essas metodologias buscam colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando-os a se envolver de maneira crítica e reflexiva em seu próprio aprendizado. De acordo com Carvalho (2018), a aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem eficaz, pois permite que os alunos desenvolvam suas potencialidades de forma integrada, trabalhando em temas que envolvem situações reais e estimulam a pesquisa e a colaboração. A sala de aula invertida é outra abordagem que, segundo o autor, promove a autonomia dos estudantes, que podem acessar os conteúdos em casa e utilizar o espaço da sala para o debate e a aplicação dos conceitos, potencializando a participação coletiva e a inclusão.

Santos (2019) argumenta que essas metodologias ativas não apenas promovem a inclusão, mas também tornam o ensino mais dinâmico e responsivo, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas em todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. O desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas são aspectos que beneficiam especialmente os alunos com deficiência, pois criam um ambiente de apoio e cooperação onde suas habilidades podem ser valorizadas e potencializadas.

A adaptação curricular é um elemento essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam participar de um currículo comum, mas adaptado às suas

necessidades individuais. Segundo Oliveira (2017), a flexibilização dos conteúdos permite que cada aluno seja respeitado em suas limitações e ritmos, garantindo que possam aprender de acordo com suas capacidades. Isso implica não apenas em adaptações no conteúdo, mas também na avaliação e nas atividades pedagógicas. Oliveira destaca que a avaliação diferenciada, que leva em consideração o progresso individual de cada estudante, é fundamental para criar um ambiente mais justo e equitativo. Dessa forma, a adaptação curricular também ajuda a prevenir o fracasso escolar, que muitas vezes é resultado da falta de adequação dos conteúdos às especificidades dos estudantes.

Costa (2020) acrescenta que a personalização do ensino é uma prática recomendada, pois possibilita que cada aluno seja atendido conforme suas potencialidades. A personalização do ensino permite o uso de materiais e atividades adequados às necessidades de cada estudante, criando um processo de ensino-aprendizagem que valorize a unicidade de cada um. Esse tipo de abordagem contribui para reduzir as desigualdades educacionais, uma vez que cada aluno recebe o suporte necessário para progredir em seu próprio ritmo, respeitando suas capacidades e habilidades.

O uso de tecnologias assistivas é outro aspecto crucial na educação inclusiva. Lima (2021) destaca que as tecnologias assistivas são ferramentas fundamentais para proporcionar a inclusão e autonomia dos estudantes com deficiência. Leitores de tela, softwares de comunicação aumentativa e dispositivos físicos de apoio são exemplos de como a tecnologia pode auxiliar no acesso ao conhecimento. O uso dessas tecnologias promove uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e participativa, permitindo que estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual superem as barreiras que enfrentam em um ambiente escolar tradicional. Pereira (2020) reforça que, além de apoiar o processo de aprendizagem, essas tecnologias também promovem a autonomia dos alunos, oferecendo a eles a oportunidade de participar de atividades escolares com mais confiança e independência.

Entretanto, é essencial que as políticas educacionais garantam a disponibilidade dessas tecnologias para todas as instituições de ensino, sem discriminação. Isso requer não apenas a aquisição de equipamentos, mas também a formação dos professores para que saibam utilizar esses recursos de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. A inclusão verdadeira só será alcançada se todos os envolvidos no processo educacional estiverem devidamente preparados e equipados para lidar com as especificidades dos estudantes.

A formação continuada dos professores é um fator determinante para a inclusão escolar. Silva (2019) defende que a capacitação dos profissionais da educação deve ser vista como um processo constante e abrangente, que envolva tanto aspectos teóricos quanto práticos da inclusão.

Essa formação precisa abordar desde os conceitos básicos sobre as deficiências até as estratégias mais eficazes para garantir que todos os alunos sejam atendidos de maneira equitativa. Amaral (2020) complementa ao afirmar que a formação inicial dos professores deve incluir disciplinas específicas sobre educação inclusiva, preparando os futuros docentes para lidar com a diversidade desde o início de suas carreiras.

Além disso, Amaral destaca que é importante que os programas de formação continuada ofereçam espaços para que os educadores compartilhem experiências e aprendam com seus pares, fortalecendo uma rede de apoio e colaboração. Educadores preparados estão mais aptos a desenvolver práticas pedagógicas que criem um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos os estudantes, promovendo não apenas a inclusão acadêmica, mas também social e emocional.

Dessa forma, a implementação de metodologias ativas e participativas, juntamente com adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e capacitação de educadores, compõem um conjunto de estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão e valorizam a diversidade no ambiente educacional. Essas práticas, fundamentadas por uma abordagem inclusiva e equitativa, garantem o direito à educação para todos e fortalecem a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial e contribuir ativamente para a comunidade em que estão inseridos.

5. PROMOÇÃO DO RESPEITO NO AMBIENTE ESCOLAR

Promover a inclusão e o respeito no ambiente escolar envolve diretamente o desenvolvimento de uma cultura institucional que valorize as diferenças e estimule atitudes inclusivas entre todos os seus membros. De acordo com Antunes (2018), é necessário que a cultura escolar passe por um processo de transformação, onde se privilegie a aceitação mútua, o acolhimento das diferenças e a valorização da diversidade como um valor intrínseco ao processo educacional. A construção de uma cultura inclusiva depende, portanto, de um compromisso coletivo que abrange gestores, professores, alunos e seus familiares. Esse compromisso deve se refletir em todas as instâncias da escola, desde a formação de seus currículos até as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar.

Segundo Costa (2020), as atitudes inclusivas são o resultado de um trabalho intencional que envolve a educação emocional e o desenvolvimento de empatia em todos os membros da comunidade escolar. É fundamental que os professores não apenas ensinem conteúdos acadêmicos, mas também sejam modelos de comportamento, promovendo a convivência pacífica, o diálogo e o respeito às diferenças. Essa postura educativa deve ser acompanhada por uma formação que

forneça aos professores as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula e enfrentar situações de preconceito e discriminação.

Os programas e projetos de sensibilização são estratégias eficazes para promover o respeito e a inclusão dentro das escolas. De acordo com Oliveira (2019), projetos como palestras, oficinas e atividades lúdicas que envolvem toda a comunidade escolar têm um papel importante na desconstrução de preconceitos e na promoção da empatia. Essas iniciativas, que frequentemente envolvem profissionais de diversas áreas, permitem que os alunos tenham contato direto com diferentes experiências e visões de mundo, ampliando sua compreensão sobre as necessidades dos outros e desenvolvendo uma postura de acolhimento e respeito às diferenças.

Pereira (2021) afirma que as atividades de sensibilização que incluem dinâmicas de grupo, debates e representações teatrais são fundamentais para tornar visíveis as questões da inclusão e provocar reflexão entre os estudantes. Ao simular situações de exclusão ou promover o contato com relatos de vida de pessoas com deficiência, os alunos passam a perceber as dificuldades enfrentadas por esses colegas, criando um ambiente mais empático e acolhedor. Esse tipo de estratégia é essencial para combater estigmas e construir uma escola mais inclusiva e respeitosa.

A mediação de conflitos e a resolução de problemas constituem aspectos fundamentais para a promoção do respeito no ambiente escolar. De acordo com Freire (2018), a mediação de conflitos é uma estratégia que visa à construção de soluções coletivas e pacíficas para problemas que surgem no cotidiano escolar, envolvendo tanto os alunos quanto os professores em um processo de diálogo e negociação. Esse processo é particularmente importante em contextos de diversidade, pois permite que as diferenças sejam discutidas e resolvidas de maneira construtiva, evitando que se transformem em situações de conflito ou exclusão.

Para Almeida (2020), a mediação de conflitos contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes e para o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, o respeito e a capacidade de ouvir o outro. A resolução de problemas, por sua vez, é uma habilidade essencial que deve ser desenvolvida desde cedo, proporcionando aos alunos ferramentas para lidar com as adversidades de maneira proativa e colaborativa. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de aprendizado não apenas acadêmico, mas também social e humano, preparando os estudantes para a convivência em uma sociedade diversa e inclusiva.

A promoção do respeito no ambiente escolar também depende do estabelecimento de parcerias sólidas entre alunos, pais e professores. Segundo Vieira (2019), a colaboração entre esses atores é fundamental para criar uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento pleno dos alunos, especialmente aqueles que possuem deficiências ou outras necessidades especiais. Quando pais e professores trabalham juntos, compartilhando informações e estratégias, é possível

proporcionar um atendimento mais personalizado e eficaz para cada estudante, garantindo que suas necessidades sejam atendidas tanto em casa quanto na escola.

Ferreira (2021) acrescenta que o envolvimento dos pais no cotidiano escolar contribui para fortalecer a relação de confiança entre família e escola, promovendo um ambiente mais acolhedor e seguro para os alunos. Atividades que incentivem a participação dos pais na vida escolar, como reuniões periódicas, eventos e projetos colaborativos, ajudam a estabelecer uma comunicação aberta e transparente, fundamental para a inclusão. Assim, a construção de uma escola inclusiva e respeitosa não pode ser vista como responsabilidade exclusiva dos professores, mas como um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar.

6. AVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação e a melhoria contínua são componentes essenciais para o desenvolvimento eficaz da educação inclusiva, pois permitem que instituições de ensino identifiquem pontos de aprimoramento e ajustem suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes. Esse processo exige o estabelecimento de indicadores de sucesso que forneçam uma visão clara dos resultados alcançados e do impacto das ações inclusivas. Pereira (2021) afirma que indicadores como o desempenho acadêmico, a adaptação social e a participação nas atividades escolares são fundamentais para mensurar o progresso dos alunos no ambiente inclusivo. Para além desses fatores, Azevedo (2019) ressalta a importância de indicadores relacionados ao bem-estar dos alunos e ao engajamento das famílias e da comunidade escolar, que podem indicar o nível de inclusão efetiva promovido pela instituição. Esses dados permitem avaliar tanto os avanços quanto as dificuldades enfrentadas e contribuem para uma gestão mais informada e focada na melhoria contínua.

As ferramentas de monitoramento e avaliação também desempenham um papel vital no processo de aprimoramento da educação inclusiva. Barreto (2020) destaca que, por meio de ferramentas como observações sistemáticas, questionários e entrevistas com professores, alunos e pais, é possível obter uma visão abrangente sobre o impacto das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Moreira (2019) acrescenta que o uso de relatórios periódicos e registros de acompanhamento pedagógico são métodos eficazes para monitorar o desenvolvimento dos alunos e ajustar o ensino conforme necessário. Essas ferramentas permitem não apenas avaliar o desempenho dos estudantes, mas também identificar as barreiras que dificultam o aprendizado e a integração social, facilitando, assim, a adoção de medidas corretivas e a adaptação das estratégias pedagógicas para atender à diversidade de forma mais eficaz.

A análise de estudos de caso e de boas práticas é uma estratégia valiosa para a melhoria contínua da educação inclusiva, pois permite que escolas e gestores compreendam exemplos concretos de sucesso e as soluções empregadas para superar desafios. Teixeira (2019) ressalta que o estudo de casos de inclusão bem-sucedida em diferentes contextos educacionais oferece insights sobre como adaptar práticas pedagógicas para públicos diversos. Ribeiro (2020) defende que esses estudos são fundamentais para identificar práticas inovadoras e inspirar ações que podem ser replicadas ou adaptadas a outros ambientes escolares. Por meio da análise de experiências de sucesso, é possível fortalecer a educação inclusiva e promover um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos os alunos.

Finalmente, com base nas avaliações realizadas e nas experiências adquiridas, recomendações e perspectivas futuras podem ser traçadas para orientar o avanço da educação inclusiva no país. Gonçalves (2018) sugere que políticas públicas voltadas para a formação contínua de professores, o financiamento de recursos tecnológicos e a criação de programas de apoio às famílias devem ser prioridades para garantir a inclusão plena. Almeida (2021) enfatiza a importância de uma abordagem colaborativa entre escolas, famílias e comunidades, que fomente a inclusão e o respeito à diversidade como valores centrais da prática educacional. Além disso, recomenda-se a criação de redes de colaboração entre escolas para a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficazes. Assim, ao considerar essas perspectivas e recomendações, o sistema educacional brasileiro poderá avançar continuamente, promovendo uma educação que valorize e respeite as singularidades de cada aluno, assegurando, desse modo, um aprendizado significativo e igualitário para todos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional constitui um compromisso social complexo, que ultrapassa a mera adaptação estrutural das escolas, exigindo a implementação de um sistema robusto e articulado que integre esforços contínuos e coordenados de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, docentes, discentes, famílias e a sociedade em geral. A educação inclusiva é mais do que um direito previsto em legislações; ela é um valor primordial para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa, justa e que reconhece a diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar.

Este trabalho delineou os avanços e desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil, destacando que a plena efetivação desse modelo educacional requer ações sistemáticas e embasadas em evidências científicas. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas, tais

como a adaptação curricular, o uso de metodologias ativas de ensino, a personalização do ensino e o emprego de tecnologias assistivas, são estratégias que se mostraram eficazes na literatura, mas cuja aplicação enfrenta barreiras significativas. Dentre essas barreiras, destacam-se o preconceito estrutural, a carência de recursos materiais e humanos especializados e a falta de infraestrutura adequada.

A formação continuada dos profissionais da educação é um elemento crucial para o sucesso da inclusão. Os professores necessitam de uma formação técnica consistente que envolva não apenas aspectos teóricos, mas também habilidades práticas para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de planos de ensino individualizados e a adoção de estratégias de mediação pedagógica. Além disso, o engajamento ativo das famílias e da comunidade escolar é imprescindível, de modo a garantir que o processo educativo seja participativo e que as estratégias de inclusão sejam contextualizadas conforme as especificidades de cada estudante.

A construção de uma cultura institucional inclusiva demanda uma abordagem sistemática que integre políticas de gestão escolar, práticas pedagógicas e ações comunitárias orientadas pela promoção do respeito às diferenças e pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Para tal, é essencial que a gestão escolar adote práticas de avaliação contínua e monitoramento dos indicadores de sucesso na inclusão, utilizando dados quantitativos e qualitativos para identificar lacunas e propor melhorias. O desenvolvimento de uma cultura de avaliação formativa é fundamental para adaptar as práticas inclusivas de maneira responsiva às mudanças e desafios que surgem no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma educação inclusiva efetiva não depende exclusivamente da existência de políticas públicas bem elaboradas, mas sim de uma convergência de esforços coletivos e coordenados, que envolvem desde o nível macro das políticas educacionais até a prática pedagógica cotidiana em sala de aula. A gestão escolar, os profissionais da educação, as famílias e os próprios estudantes precisam estar alinhados em um compromisso comum de valorização da diversidade e de promoção de um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem significativa para todos. Esta transformação exige uma mudança paradigmática, na qual a inclusão seja internalizada como um valor intrínseco e essencial ao processo educativo, e não apenas como uma obrigação legal. Dessa forma, é possível garantir um ambiente educacional acessível, equitativo e acolhedor, que permita o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada estudante e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Mediação de Conflitos na Escola**. São Paulo: Editora Educação em Ação, 2020.

ALMEIDA, V. **Inclusão e Colaboração na Educação**. São Paulo: Editora Educação Plena, 2021.

AMARAL, P. **Formação de Educadores para a Inclusão**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2020.

ANTUNES, M. **Cultura Escolar e Inclusão**. Campinas: Editora Contexto, 2018.

AZEVEDO, M. **Indicadores de Sucesso na Educação Inclusiva**. Curitiba: Editora Inclusão, 2019.

BARRETO, L. **Monitoramento e Avaliação no Contexto Educacional**. Brasília: Editora Avaliação Educacional, 2020.

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

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dez. de 1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/04/29/a-educacao-e-os-desafios-para-a-inclusao-de-grupos-em-situacao-de-risco-ou-vulnerabilidade-social/. Acesso em: 02/11/2024.

CARVALHO, L. **Metodologias Ativas e Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2018.

COSTA, A. **Atitudes Inclusivas no Ambiente Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Nova Educação, 2020.

COSTA, M. **Personalização do Ensino na Educação Inclusiva**. Curitiba: Editora Inclusão, 2020.

FERREIRA, T. **Colaboração entre Família e Escola**. Curitiba: Editora Inclusiva, 2021.

FREIRE, P. **Mediação e Diálogo na Educação**. Recife: Editora Paz e Terra, 2018.

GONÇALVES, R. **Políticas Públicas e Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2018.

HILLESHEIM, B. **A educação e os desafios para a inclusão de grupos em situação de risco ou vulnerabilidade social**. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2021. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/04/29/a-educacao-e-os-desafios-para-a-inclusao-de-grupos-em-situacao-de-risco-ou-vulnerabilidade-social/. Acesso em: 12/11/2024.

LIMA, A. **Tecnologias Assistivas no Contexto Escolar**. Brasília: Editora Tecnológica, 2021.

MOREIRA, F. **Ferramentas de Avaliação na Escola Inclusiva**. Salvador: Editora Escola, 2019.

OLIVEIRA, J. **Adaptação Curricular e Diversidade**. Porto Alegre: Editora Educação, 2017.

OLIVEIRA, J. **Projetos de Sensibilização para a Inclusão**. Porto Alegre: Editora Educar, 2019.

PEREIRA, L**. Sensibilização e Empatia na Escola**. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2021.

PEREIRA, S. **Avaliação de Impacto na Inclusão Escolar**. Fortaleza: Editora Inclusão Acadêmica, 2021.

PEREIRA, S. **Recursos Educacionais e Tecnologias na Escola Inclusiva**. Fortaleza: Editora Digital, 2020.

PICCOLO, G. M. **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva**. Educação & Sociedade, v. 44, p. e260386, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/

RIBEIRO, A. **Boas Práticas em Inclusão Escolar**. Porto Alegre: Editora Inclusão e Educação, 2020.

SANTOS, R**. Aprendizagem Colaborativa na Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2019.

SILVA, T. **Capacitação Docente para a Inclusão**. Salvador: Editora Inclusão Escolar, 2019.

TEIXEIRA, J. **Estudos de Caso na Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2019.

VIEIRA, S. **Parcerias Educacionais para a Inclusão**. Salvador: Editora Colaboração, 2019.

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

TERRITÓRIO: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA VIDA DA CRIANÇA INDÍGENA

TERRITORY: SPACE OF EDUCATION AND CULTURE IN THE LIFE OF INDIGENOUS CHILDREN

Carine Fontes Ribeiro[1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

Este artigo, investiga a importancância do território para a transmissão de conhecimento para a criança indígena, com seus saberes prévios dentro da cultura, originado dentro da suas vivências, memórias, costumes, com o seu modo espécifico e caractéristico em uma educação que afirma a sua identidade e permite ter o direito de educar e ser educado perante a suas tradições. A pesquisa, visa contribuir também numa educação mais justa e inclusiva, que valoriza a diversidade cultural e a importancia do conhecimento tradiciional e que a criança indígena, não precisa somente de um lugar para brincar, mas um lugar para aprender sobre a vida, sobre a cultura e sobre a história do seu povo. A pesquisa demonstrou a importância crucial do território para a educação indígena, revelando como a perda de terras ancestrais impacta a cultura, a identidade e o desenvolvimento integral das crianças indígenas

Palavras-chave: Criança Indígena, Educação, Território

ABSTRACT

This article investigates the importance of territory in transmitting knowledge to Indigenous

[1] Licenciada em Pedagogia pela Faculdade FACSUL. Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia pela Faculdade NOVOESTE. Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul E-mail: cariribeiro2020@gmail.com

[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.

children, considering their prior knowledge within their culture, originating from their experiences, memories, and customs, with their specific and characteristic way of learning in an education that affirms their identity and allows them the right to educate and be educated according to their traditions. The research aims to contribute to a fairer and more inclusive education that values cultural diversity and the importance of traditional knowledge, recognizing that Indigenous children need not only a place to play but also a place to learn about life, their culture, and the history of their people. To develop this work, I will use as an example my observations and interactions with the Kinikinau people, with whom I have lived for a year. I have followed their steps, their struggles, and their learning practices, focusing primarily on Indigenous children. The research demonstrated the crucial importance of territory for indigenous education, revealing how the loss of ancestral lands impacts the culture, identity and integral development of indigenous children

Keywords: Indigenous Child, Education, Territory

1. INTRODUÇÃO

Sabemos pela história que o periodo da colonização deixou marcas subterraneas nos territórios dos Povos Indigenas: exploração, invasão, foi algo maléfico que trouxe critérios de uma imposição para nacionalizar e forçar os Povos Indígenas a viver em um sistema que coloniza e subtrai todas a suas vivencias, tradições, língua, cultura e memória, perda de sua identidade para se inculturar de um novo jeito dentro de uma sociedade colonizadora.

Este artigo mergulha no universo da criança indígena, buscando retratar a sua realidade tão diversa e ampla. Abordaremos a educação indígena, destacando os desafios e as conquistas na construção de um sistema eucacional que respeita a singularidade, pluralidade, respeite e valorize as culturas e línguas originárias. A relação entre a criança e o território, mostrando como a conexão com a terra molda a sua identidade e o seu desenvolvimento. A riqueza da arte e dança indígenas será um pouco retratado, como formas de expressão, transmissão de conhecimento e resistencia cultural.

As agressões feitas pela sua própria identidade, ameaças, onde aliou a propagação da fé, através da educação, trouxe destruição diante da sua cultura, ancestralidade, religião,valores, costumes, como um todo, foi um instrumento de deseducação diante de todo o seu contexto, processo e vivência.

Finalmente, refletiremos sobre o papel da língua materna na formação das crianças indígena, reconhecendo a sua importância na preservação da cultura e na construção de uma identidade forte e autônoma.

Pela Constituição Federal de 1988, abriu um grande leque para os Povos Originários, que a educação seja personificada de acordo com a sua história, cultura e vivencias, valorizando o seus saberes, oralidade, lingua, organização de cada grupo. Não forçar metódos

estruturais dentro de um sistema que coloniza, mas que permita a viver a sua própria reoorganização diante de um pluralismo com metodos pedagogicos e próprios que afirnam seus modos próprios de educação, concedendo a liberdade de ensinar,aprender e a viver a arte do conhecimento, compartilhando o seus saberes, somando, dentro de uma diversidade cultural. Esse reconhecimento concede a liberdade de ensinar, aprender e a viver a arte do conhecimento, promovendo e compatilhando saberes em meio a diversidade cultural.

Por meio desta pesquisa, baseada em minha experiência pessoal com o Povo Kinikinau na Vila São Miguel, em Miranda, abordarei sensações que eu tive entre Território, Educação e Criança Indígena, trazendo, como o terrtório é imporante para vida deste povo, mesmo sabendo que seus espaços onde estão inseridos não os pertence, não consegue viver seus costumes por falta de seus territórios tradicionais e como a educação se perpassa para a Criança Indígena forma de educar e viver a suas tradiçoes e costumes quais os desafios, avanços e as possibilidades , não perdendo o olhar em uma educação que passa pela Vida, pela história, pela vivencia, pela cultura no respeito da sua ancestralidade, tarsnferencias de conhecimentos prévios, recuperação de seus valores tradicionais

2. TERRITÓRIO: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA VIDA DA CRIANÇA INDÍGENA

Quando falamos em território indígena, é muito mais do que um pequeno espaço delimitado, mas sim um espaço onde é palco vivo de educação, memória, costumes, onde se molda a sua identidade própria, costume, valores, onde a criança apreende, adquire o seu conhecimento informal e formal através da construção dos valores e cosmovisões. E a liberdade que a criança indígena encontra em seu território é essencial para o seu desenvolvimento integral.

> Este território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é apreendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. [...] inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas no indivíduo. (GRANDO, 2004, p. 43).

Durante minha convivência com o povo Kinikinau, fiquei encantada com a autonomia das crianças e a forma leve e integrada como aprendem e crescem. Elas conciliam responsabilidades como cuidar dos irmãos e dos afazeres domésticos, acompanhar os pais na roça e aprender os trabalhos artesanais tradicionais. E ainda encontram tempo para brincar, desfrutar

da família e ir à escola. É realmente inspirador ver como a transmissão do conhecimento acontece de forma tão natural e orgânica.

> Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social... Os pais são os grandes responsáveis pela sua socialização, mas os parentes e as pessoas do convívio também se empenham para integrá-las à vida comunitária, transmitindo valores e tradições. Na verdade, a educação infantil no interior das comunidades indígenas não chega a ser um problema, ela ocorre espontaneamente e de maneira prazerosa, interativa, natural (Venere; Velanga, 2008, p. 179).

É dilacerante testemunhar o sofrimento das crianças indígenas presas a um ciclo de privações, privadas de seus direitos básicos – elas são vítimas de um sistema que ignora sua história e menospreza sua cultura. Enquanto seus pais lutam pela reconquista de suas terras e pela liberdade, as crianças carregam o peso da insegurança, da falta de oportunidades e do futuro incerto, em meio ao êxodo e às dificuldades impostas pelo desterritorialização. A beleza de sua cultura, a riqueza de suas tradições, ficam ofuscadas pela dor e pela necessidade de lutar por um futuro digno, nisto, soma- se ainda o art. 231 da Constituição Federal:Art. 231. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Através deste artigo 231, se torna um escudo poderoso para proteger os direitos dos Povos Indígenas, inclui também que a criança indígena tenha o seu direito de viver de acordo com o seus costumes, tradiçoes, cultura, mas também, elas tem o direito de viver em suas terras ancestrais, um ambiente que preserva a sua cultura e identidade. O Indígena Kinikinau, em termos referente a este, falou do seu maior sonho e a importancia de seu terriório, não somente bom pra todos eles, mas para seus filhos e netos.

> “Queria chegar junto com as minhas crianças e como todo o povo Kinikinau. E descansar com toda a tranquilidade. Vamos deixar as nossas crianças no que é deles, eles vão plantar, vão criar, estudar e formar nesta terra Kinikinau e a gente vai continuar a lutar. A luta não é fácil, mas a gente vai superar. (Depoimento de um Indígena Kinikinau).

Para que a criança possa crescer, sadia e segura, é necessário que tenha como algo primordial seu território, tenha acesso a educação a saude e cultura, a falta de políticas adequadas influencia negativamente no seu processo de aprendizagem e desrespito a sua cultura, por isso é de suma importancia que o estado deva proteger os direitos da criança indígena contra todo tipo de invasões e violações, garantindo um ambiente seguro para o seu crescimento.

> As crianças são definidas, pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988), como sujeitos de

> direitos. Assim, do ponto de vista legal, é dever das escolas incorporar a seus projetos político-pedagógicos a escuta dos desejos infantis de conexão, assim como, oferecer espaços e tempos para a expressão da atração inata das crianças pelo universo natural. Essa atração, alimentada pelos educadores, em sua maioria mulheres, além de potencializar seu desenvolvimento, contribuiria para uma percepção de si como seres que são parte deste universo e, portanto, aumentaria a sua capacidade de agir em defesa dele (Tiriba, Profice, 2019, p. 11).

Em outras palavras, como foi abordado antes, a importancia que se tem o território para a criança Indígena, que é muito mais que um espaço físico, mais sim, um espaço onde elas explora, aprende, onde a cultura se manifesta em cada canto, em cada tradição e em cada relação com a natureza. A criança aprende a cuidar da vida, da terra onde envolve a própria natureza, os cosmos, cultivando valores próprios da sua comunidade, por isso mesmo que a educação transcede a sala de aula.

> A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer, em tempos do presente, está na não formalização dos sistemas de socialização tribais. Não há, assim, escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais (Santos, Sílvio Coelho p. 53-54).

As crianças Kinikinau, brincando em seus territórios, revelam um universo de criatividade, imaginação e liberdade, além de uma verdadeira relação com a natureza. Elas exploram o ambiente, desvendando um mundo de sensações, sabores e produções, o que demonstra a profunda ligação com a terra. Como diz Rubem Alves: 'A criança aprende brincando e, ao brincar, se torna feliz.Não existe um processo educacional rigoroso; à primeira vista, parece não haver regras. Em nenhum momento vi a mãe castigar ou bater, mas observei um olhar penetrante que diz muito, e a própria criança percebe isso. É um ambiente vivido de um modo diferente. Embora pareça que não haja regras, elas existem, manifestadas em brincadeiras que imitam o papel de mães e pais.

> as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (Nunes, 2002, p.71-72).

Sabemos também que a intrnet, jogos digitais, torno- se um novo território do brincar

dentro da aldeia, na vida da criança indígena e não deixa de ser um espaço ideal para divulgar a sua cultura, mas também um espaço de denuncia. As tecnologias são ferramentas fundamentais para ter mais acessos a recursos educacionais, para preservar e documentar a sua cultura, mas também, pode contribbuir riscos para as crianças idígenas, com uso desenfreado, não se socializa, e preojudica na saúde fisica e mental e a perda de valores culturais.

> Assim, é preciso investir em outros meios de aprendizagem para que os alunos possam aprender o conteúdo, e nesse caso, o professor precisa explorar os outros meios e métodos de ensino que podem proporcionar isso aos alunos indígenas. Contudo, quanto ao exemplo dado no parágrafo anterior relacionado a manutenção e montagem de computadores, já é possível encontrar em algumas escolas, várias abordagens deste conteúdo através de mídias, ilustrações, vídeos dentre vários outros instrumentos que auxiliam no aprendizado. (Cosmo; Santos, 2020, p.5)

Falar também da educação de uma criança indígena, integrando com a daança, arte, ela fortalece cada vez mais a experiencia e a conexão com o meio ambiente e as tradiçoes ancestrais. A conexão com a natureza, com os brichos, se torna um espaço de aprendizado, e algo que está interligado em seu cotidiano, não se anda separado. Já de pequenos, começam a aprender a observar os fenomenos da natureza, os ciclos, participam de atividades como agricultura, aprende a plantar, colher, caçar de forma responsável e dá a importancia para sustentabilidade.

> A vivência se dá no encontro, na situação vivida e no modo de se afetar por ela. Portanto, partimos da ideia de que as vivências das crianças na natureza fortalecem seu vínculo com o mundo natural bem como fomentam o conhecimento local acerca dos ambientes, dos seres e dos processos naturais (Tiriba, Profice, 2019, p. 9).

Um ponto crucial é a necessidade de uma escola indígena que esteja conectada com a realidade da comunidade, incluindo sua vida social, cultural e ambiental. A escola onde a criança indígena está inserida deve promover a valorização da cultura e do conhecimento tradicional do seu povo. Nesse contexto, o ensino bilíngue é fundamental para reafirmar a língua materna e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nisto nos dis (Sobrinho, 2010, p.76)

> Essa é uma linguagem muito significativa para mim, é uma linguagem totalmente ligada á terra, “enterrar o cordão umbilical na terra”, é uma relação do eu com a terra é essa relação de pertencimento que nós indígenas queremos preservar quando falo de minha língua, dos meus costumes, das tradições, das lendas, das comidas, dos mitos e das crenças. Tudo isso, só se mantém vivo a partir da regulamentação do nosso território e a partir de uma educação intercultural e bilíngüe.

Conversando com o povo Kinikinau, mencionou a importância de ter uma escola própria para o seu povo: "Dentro do nosso território precisamos de uma escola nossa, para podermos aplicar a nossa língua para os nossos filhos e não temos este espaço. Aqui na vila, são poucos

falantes, nossa língua está se perdendo, nossas crianças frequentam a escola dos brancos aos redores da Cachoerinha, precisamos de uma escola que esteja conforme nossos costumes". A realidade da falta de escolas indígenas impacta diretamente na preservação da cultura e da língua do povo Kinikinau. A falta de um espaço para o ensino bilíngue contribui para a perda da língua e da identidade cultural. a preservação da língua indígena e sem o domínio da língua indígena, é impossível compreender a forma de pensar de um indígena, e essa perspectiva deve ser integrada nos materiais didáticos de alfabetização., assim como diz.

> "É a língua que faz penetrar no modo de pensar e no modo de aprender. Sem a língua, é praticamente impossfvel saber-se o que pensa um índio. Daí também o perigo de se apropriar de uma arma tão poderosa como é a língua para usá-la contra aqueles que a ensinaram. O que foi dito até aqui se aplica sobretudo à língua indígena, mas se aplica também ao "português indígena" daquela sociedade · indígena que fala português. Também em português pode-se ver e conhecer a história de uma sociedade indígena, história que de uma maneira ou outra terá que passar para os textos da alfabetização" (Melià, Bartomeu, 1979, p. 78).

Um dos grandes acontecimentos na aldeia Cachoerinha foi a criação da Língua de Sinais Terena, resultado da descoberta da surdez de uma criança. Essa iniciativa evoluiu para a criação de uma forma de comunicação própria, mas também uma reafirmação da identidade cultural. A Língua de Sinais Terena garante que as crianças surdas indígenas tenham acesso à educação de qualidade.A combinação da língua materna, da língua portuguesa e da Língua de Sinais Terena cria um ambiente trílingue para as crianças surdas indígenas. Essa iniciativa representa uma oportunidade para promover a inclusão, a cultura e o desenvolvimento integral dessas crianças. No entanto, a implementação dessa proposta exige recursos e a formação integral de professores.

> A partir do momento que houver uma política pública voltada para a educação escolar indígena diferenciada, nós indígenas teremos outro olhar sobre nós mesmos, e assim poderemos sentir um pouco do "status" que a nossa língua apresenta para a sociedade envolvente. Enquanto isso não acontece ficamos no discurso bonito que todo mundo sabe fazer quando se fala de escola indígena. Três questões são relevantes para colocar em prática a manutenção da língua: a) Investir na formação do professor indígena; b)Desburocratizar a burocracia com relação às escolas indígenas, parar com dilema: "o índio não quer a escola diferenciada". c) Diálogo entre comunidades indígenas e as Instituições mantenedoras na construção do currículo diferenciado. (Sobrinho, 2010, p.86)

A escola não deve oprimir, desvalorizar ou excluir a criança indígena; ao contrário, deve enriquecer sua rica bagagem cultural e de experiências. Uma verdadeira educação diferenciada celebra a diversidade, respeitando as necessidades e particularidades de cada aluno e garantindo sua plena inclusão. Conforme Bartomeu Melià (p. 52), existe uma diferença crucial entre a Educação Indígena – baseada na oralidade, na experiência sensorial, no respeito à vida e aos mais velhos, e no cuidado sustentável com o meio ambiente – e a Educação para o Indígena – imposta, voltada para a preparação para o mercado de trabalho e desprovida de tais

valores. Esta última, uma educação não indígena, prioriza a transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, a padronização, a busca de status social, a indiferença à vida e ao meio ambiente, a manipulação de tecnologias e a visão utilitarista do conhecimento, desconsiderando o contexto cultural e a sabedoria ancestral.

Quadro1: Educação indígena – Educação para o indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
• Educação informal e assistemática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • "Aprender fazendo" • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da "pessoa"	• Instrução formal e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • "Aprender memorizando" • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para "fazer coisas"
Condições de transmissão	
• Processo permanente durante toda a vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	• Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
• Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	• Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
• Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres	• Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação no genérico

Fonte: Bartolomeu (1979, p. 52)

2.1 Educação indígena como espaço de luta e resistência

Sabemos que a educação indígena no Brasil, é marcada por umaa história triste, dolorosa de luta e resistencia, é algo tão complexo com marcas que perduram até hoje por práticas colonizadoras, que possibilitou a perda de sua cultura. Por não saber ler e escrever, ou não falar da mesma língua dos brancos, não se vestir como os brancos, eram ditos como primitivos ou selvagens e a educação indígena era vista como civilizar e não preservar a sua cultura.

> A pretensão de dar uma educação para o indígena se centra logo desde o início sobre a alfabetização. A educação para o indígena se abre com esse quase rito de ensinar a ler e escrever ao indígena. É 'a condição sine qua non para poder dar uma educação ao índio. Aliás, o fato de uma cultura não ter escrita, às vezes é considerado como sinônimo de não ter educação, nem poder ter progresso. (MELIÀ, 1979 p.58)

Sabemos também, muitos avanços aconteceu por parte dos movimentos para garantir uma educação inclusiva que respeite e valorise os modos e jeitos, a diversidade cultural e lingustica do Brasil. Decretos e leis, que tratam a educação indígena, inercultural e lingustica e lilingue e multilingue do Brasil, tudo isso, são formas de resistencia e luta por parte dos povos e movimentos.

> “No final dos anos de 1980, a partir das lutas sociais do movimento indígena e indigenista, no contexto da redemocratização do país, os povos indígenas adquiriram o direito a uma educação diferenciada a ser realizada em escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues/multilíngues amparados em diversos documentos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 1999, 2009, 2012)” (Troquez, Santana, 2022, p. 172).

Existe leis que apoiam a educação indígena, temos: Constituição Federal de 1988: A Constituição Brasileira de 1988, a Carta Magna do país, garante o direito à educação para todos, incluindo os povos indígenas. Ela também reconhece a importância da preservação das culturas e línguas indígenas; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação no Brasil, reconhece a educação indígena e a necessidade de utilizar as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem; Lei nº 11.645/2008, ssa lei torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além dessas leis, outros documentos legais que dá a garantia da educação indígena, como o Decreto nº 6.861/09, que trata da organização territorial escolar indígena, e a Lei nº 14.191/2021, que inclui a Educação Bilíngue de Surdos na LDB como uma modalidade de ensino independente. É pela luta e a resistência destes povos que deram garantia pelo seus direitos na educação.

> a legislação brasileira, consta que as populações indígenas têm direito a escolas específi cas, diferenciadas, interculturais e bilíngues (Constituição Federal de 1988 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só como uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações" (Argulhera Urquiza, 2011, p. 345).

O povo Kinikinau, símbolo de luta e resistência, sofre profundamente com a perda de seu território ancestral. A ausência de acesso a uma educação que respeite seus costumes, tradições e língua materna configura um grave obstáculo à plena realização do direito à educação. Uma educação que não valoriza sua identidade e seus saberes coloca em risco a própria cultura Kinikinau. Urge, portanto, a implementação de soluções como escolas bilíngues e currículos interculturais, que garantam a preservação de sua rica herança. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) asseguram esse direito à educação diferenciada e específica para os povos indígenas, respeitando suas culturas e identidades.

> Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (LDB, Lei nº 9.394/96).

Ao analisar a história do povo Kinikinau, observa-se que foram considerados extintos, um fato que o próprio Estado silenciou, legitimando-os como povo Terena. Há ausência de dados sobre sua cultura e história, incluindo o sistema educacional. Conforme relatavam, ao matricular seus filhos na escola, estes eram registrados como pertencentes ao povo Terena. Era uma educação imposta pela SPI (Serviço de Proteção ao Índio), que visava à assimilação e à supressão da cultura nativa. A falta de acesso a uma educação que respeitasse sua língua, costumes e visão de mundo impediu a transmissão do conhecimento de geração em geração, acelerando o processo de desaparecimento.

> Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional (Medeiros,Juliana Schneider, 2010, p. 56).

A garantia de educação de qualidade para povos indígenas em aldeias urbanas exige a superação de desafios como: muitas vezes sem acesso a água encanada, eletricidade, saneamento básico, melhoria das condições de moradia; infraestrutura de transporte segura; escolas que não valorizam suas culturas, preconceito, violências, falta de recurso escolares, além de um ambiente inadequado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, representando um desafio constante, mas também propostas pedagógicas diferenciadas em sala de aula que não contempla a suas especificidades.

> "Percebemos que as políticas públicas educacionais para a diversidade cultural re-conhecem os saberes e a presença indígena na escola. Porém, as escolas têm a responsabilidade, além de reconhecer, incluir no currículo os saberes desses povos às suas características culturais e sociais, propondo ações específicas para o de-senvolvimento de programas de ensino interculturais" (Rodrigues 2015, p.54).

Existe, sim, em nosso país, uma desigualdade educacional, não apenas nas aldeias urbanas, mas também na educação dentro dos territórios indígenas. A falta de recursos e a formação inadequada para professores indígenas têm consequências sérias. Conversando com jovens indígenas Terena e Kinikinau, eles comentaram sobre essa precariedade em seus territórios: professores despreparados e falta de recursos financeiros que impedem a manutenção das escolas, a infraestrutura básica, os materiais didáticos e o acesso às tecnologias. A ausência de professores qualificados e preparados para lidar com a realidade do seu próprio povo impacta também o acesso à língua, à cultura e na sua própria cosmovisão.

> "Pela rara inclusão de estudos no que concerne a referida lei nos cursos de licenciatura, pela ausência de formação continuada para professores/as no que se refere a temática em questão, falta de fiscalização sobre produção e distribuições dos subsídios didáticos, principalmente o livro didático que atualmente no processo da sua produção continua imperando a ordem mercadológica, a exemplo das imagens impressas sobre as populações indígenas, geralmente datadas do século passado, e muitas vezes repetidas em vários volumes e coleções didáticas e, finalmente, a mais grave das carências, é o resultado de todas as carências citadas, como reflexo nas práticas docentes, que continuam defasadas ou equivocadas no que se refere às exigências da Lei 11.645/08" (Silva, 2012, p.5).

3. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDIGENA NO BRASIL

Este texto analisa a história da educação indígena no Brasil, abordando os impactos da colonização e buscando ilustrar, com base em minha experiência com referenciais teóricos, apontando também as demandas do povo Kinikinau: a falta de território e de espaços educacionais próprios. Autores como Mélia (1979) e Medeiros (2010) criticam a visão colonizadora e eurocêntrica da educação, que desconsidera os conhecimentos tradicionais indígenas, resultando em sua desvalorização. Troques e Santana (2022) destacam a conquista de direitos à educação indígena a partir da década de 1980, enfatizando a importância da luta e da resistência. Argulher Urquiza (2011) reconhece a diversidade cultural brasileira. Documentos norteadores, como a LDB (Lei nº 9.394/96), preveem a educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas. Rodriguez (2015) destaca a importância de incluir os saberes indígenas no currículo escolar, enquanto Silva (2012) aponta os desafios da implementação da Lei 11.645/08, que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena. A visão tradicional que prioriza a alfabetização como única porta de entrada para a educação, desvalorizando saberes tradicionais, é exemplificada por Melià (1979), que considera a alfabetização como condição essencial para a educação indígena, não esquecendo dos seus valores e tradições. A busca por uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecida legalmente desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), é apoiada por autores como Troquez e Santana (2022), que destacam a conquista desse direito pelo movimento indígena. Apesar dos avanços legais, a prática ainda enfrenta desafios como a falta de formação docente adequada (Silva, 2012) e a utilização de materiais didáticos descontextualizados (Rodrigues, 2015). A preservação da língua e dos saberes tradicionais, fundamentais para uma educação justa e que valorize a diversidade cultural, é enfatizada por autores como Grando (2004), Vene e Velanga (2008), e Santos (2008). A necessidade de uma abordagem que reconheça a importância da cultura e da língua indígena na construção de uma educação eficaz é também defendida por Sobrinho (2010). A complexidade do processo de implementação de uma educação intercultural efetiva é discutida por Argulhera Urquiza (2011), que destaca o reconhecimento legal da multietnicidade e da diversidade presente na legislação brasileira. A importância de métodos de ensino que contemplem a diversidade cultural indígena é ressaltada por Cosmo e Santos (2020), e a visão da escola como instrumento de assimilação cultural é analisada por Medeiros (2010). Finalmente, Nunes (2002) destaca a importância de reconhecer os esquemas próprios de construção e transmissão de saberes presentes na educação tradicional indígena.

Meu artigo ele foi construido em uma metodologia qualitativa, com o foco na análise de expêriencia e observaçoes, buscando a importancia do território para a educação

indígena. O trabalho, ultiliza análise de documentos e relatos indígenas e as obserçaões no dia- - dia. Foi feirto, um breve momento da analíse histórico da educação indígena, mas também explorou na cultura, nos saberes tradicionais, mostrando a criança indígena como um ser e protagonista da sua própria história, também foi analisado documentos norteaadores, que contextualizou a educação indígena do Brasil, e apresentou reflexões críticas sobre as políticas públicas para educação indígena e seus desafios e as desigualdades existentes.

Com a minha vivencia junto ao povo Kinikinau, foi compreendido o quanto é importante o território para o cultivo de suas tradições, reforçando a sua dança, arte, língua, e a educação indígena, tendo uma escola em seu território é fundamental para a preservação de sua cultura e da identidade do seu povo. A falta de escolas bilingues e professores que não tem nenhum preparo, é um dos principais desafios. E grande parte dos documentos, trouxe que a educação indígena, foi marcadas por políticas publicas de assimilação e desvalorização de sua cultura indígena.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou a importância crucial do território para a educação indígena, revelando como a perda de terras ancestrais impacta a cultura, a identidade e o desenvolvimento integral das crianças indígenas. "Aqui na vila, são poucos falantes, nossa língua está se perdendo, nossas crianças frequentam a escola dos brancos aos redores da Cachoerinha, precisamos de uma escola que esteja conforme nossos costumes", afirmou um indígena Kinikinau, expressando a necessidade de espaços educacionais próprios. "Ele explicou que, sem uma escola que valorize a cultura e a língua do seu povo, a identidade Kinikinau se dilui, e a educação se torna um processo de descolamento, em vez de um caminho de fortalecimento, afirmou um indígena Kinikinau, expressando a necessidade de espaços educacionais próprios.

A história da educação indígena no Brasil está marcada por políticas de assimilação que visavam apagar as culturas e línguas indígenas, e a perda de terras foi um dos principais fatores que contribuíram para essa situação. As crianças Kinikinau, privadas de seus territórios ancestrais, enfrentam dificuldades para manter suas tradições e aprender sobre sua história, tudo isso demonstra a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização da cultura indígena e garantam o direito à educação diferenciada. A luta pela preservação da cultura e da identidade indígena passa, necessariamente, pela garantia do acesso à educação de qualidade, respeitosa e inclusiva.

O território é um espaço vivo de aprendizado, onde as crianças aprendem sobre a agricultura

sustentável, a medicina tradicional e os rituais ancestrais. A conexão com a terra é fundamental para a transmissão de conhecimentos e valores que moldam a identidade indígena. A falta de investimento em escolas bilíngues e interculturais, e a desvalorização dos saberes tradicionais, estão levando à perda de línguas indígenas e à fragilização da identidade cultural. É urgente que o Estado brasileiro assuma o compromisso de garantir o direito à educação diferenciada para os povos indígenas.

5. REFERÊNCIAS

GRANDO, Beleni Salete. Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza**. A criança indígena e a Educação Infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade**. Tellus, Campo Grande (MS), ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

TIRIBA, Léa e PROFICE, Christiana Cabicieri. **Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento.** Educação Realidade. [online]. 2019, vol.44, n.2, e88370. Epub 07-Jun-2019. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-623688370.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 dez.2024

SANTOS, Sílvio Coelho - **Educação e Sociedades tribais**. Porto Alegre dos 1975.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (Orgs.) **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COSMO, Robson França do; SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. **ENSINO E APRENDIZAGEM UTILIZANDO TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA INDÍGENA.** Maceio- AL,2020. VII Congresso CONEDU - Edição Online referente ao ISSN 2358-8829.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. Alfabetização na língua Terena: **uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação. UCDB. 2010.

MELIÀ, Bartomeu**. Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

Troquez, Marta Coelho Castro, e Jacqueline Borlinques Paulo Santana. "**Temática indígena Em Escolas Urbanas De Ensino Fundamental**". Horizontes - Revista De Educação, vol. 11, nº 18, dezembro de 2022, p. 169-90, doi:10.30612/hre.v11i18.16603.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário**. A educação indígena e a perspectiva da diversidade.** Contrapontos [online]. 2011, vol.11, n.03, pp.336-348. ISSN 1984-7114.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Schneider Medeiros, Juliana. **História, Memória e Tradição na Educação Escolar Indígena**: O CASO DE UMA ESCOLA KAINGANG. Revista Brasileira de História, v. 30, nº 60, p. 55-75 .São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. **A escola urbana e a inclusão de alunos indígenas: os defeitos do currículo em busca de um diálogo intercultural**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós – Graduação Mestrado Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Porto Velho, 2015.

SILVA, M. G. da**. Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de dourados-MS: a busca de um diálogo intercultural**. In: II CIAEE – CONGRESSO IBERO AMERICANO DE ARQUEOLOGIA, ETNOLOGIA E ETNO-HISTÓRIA, 2012. Anais... Dourados: UFGD, 2012. 1 CD-ROM.

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

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO BRASIL

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND THE CONSOLIDATION OF AN INCLUSIVE PRACTICE IN BRAZIL

Isabela Cunha Gonçalves[1]
Vera Lúcia Gomes[2]

RESUMO

A inclusão escolar prevê o direito a educação de qualidade, com currículo, recursos serviços e professores com formação adequada para atender todas as crianças independentemente de suas necessidades especiais ou deficiência. Assim, esse artigo tem o objetivo de analisar o Desenho Universal para aprendizagem (DUA) para consolidação de uma prática pedagógica inclusiva e como objetivo específico sugerir estratégias pedagógicas inspiradas no DUA para construção de práticas pedagógicas inclusivas. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental centrada na prática do DUA, de seus princípios e diretrizes; na qual se examinou as estratégias e dificuldades de sua aplicabilidade na realidade da Educação Básica Brasileira, à fim de analisar maneiras de transpor as barreiras encontradas, independente das políticas educacionais implementadas. Concluiu-se que o DUA é uma prática pedagógica acessível e inclusiva, pautada na multiplicidade de estratégias, que possibilita ao professor a execução de práticas que promovam a participação e a aprendizagem de todos os alunos inclusive aqueles com deficiência, no entanto, a falta de discussões e formações para promover a utilização de metodologias pautadas no Desenho Universal para aprendizagem (DUA), prejudica a materialização da inclusão escolar e a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Desenho Universal para Aprendizagem; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

School inclusion provides for the right to quality education, with curriculum, resources, services and teachers with adequate training to serve all children regardless of their special needs or disabilities. Thus, this article aims to analyze Universal Design for Learning (UDL) to consolidate an inclusive

[1] Bacharel e licenciada em História e Professora das redes estadual e municipal de São Paulo. E-mail: isacgon@gmail.com
[2] Pedagoga, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Câmpus de Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

pedagogical practice and, as a specific objective, to suggest pedagogical strategies inspired by UDL to build inclusive pedagogical practices. The methodology used was bibliographic and documentary research focused on the practice of UDL, its principles and guidelines; in which the strategies and difficulties of its applicability in the reality of Brazilian Basic Education were examined, in order to analyze ways to overcome the barriers encountered, regardless of the educational policies implemented. It was concluded that UDL is an accessible and inclusive pedagogical practice, based on the multiplicity of strategies, which allows the teacher to implement practices that promote the participation and learning of all students, including those with disabilities. However, the lack of discussions and training to promote the use of methodologies based on Universal Design for Learning (UDL) hinders the materialization of school inclusion and the learning of all students.

Keywords: Inclusive Education; Universal Design for Learning; School Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado como 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 analisar o Desenho Universal para aprendizagem (DUA) para consolidação de uma prática pedagógica inclusiva e como objetivo específico sugerir estratégias pedagógicas inspiradas no DUA para construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A metodologia utilizada na elaboração do artigo foi pesquisa bibliográfica e documental centrada na prática do DUA, de seus princípios e diretrizes; na qual se examinou as estratégias e dificuldades de sua aplicabilidade na realidade da Educação Básica Brasileira, à fim de analisar maneiras de transpor as barreiras encontradas, independente das políticas educacionais implementadas.

A inclusão escolar teve como base os Direitos Humanos, que instituiu a igualdade de oportunidades a todos, sem preconceito e discriminação. Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca, de 1994, documento que é considerado marco importante para a educação inclusiva, incentivou os governos a criarem uma legislação garantindo o direito de todas as crianças a receberem uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais ou deficiência.

Após 30 anos, o foco não está mais no acesso da criança com deficiência nas escolas comuns, mas na sua permanência com qualidade. Portanto a preocupação no momento é na aplicação prática de uma pedagogia inclusiva, pois todos os anos, os professores recebem os alunos com as mais distintas deficiências e a obrigatoriedade do acesso encontra o professor com uma prática pedagógica enfraquecida sem espaço para trocas e formação, o que faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e utópica nas escolas do país (Viralonga; Mendes, 2014).

A Lei n.º 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, no art. 28 prevê que é de competência do poder público, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “[...] 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). Contraditoriamente a Base Nacional Comum Curricular orienta que "[...]requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de **diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" (Brasil, 2017, grifos nossos).

A diferenciação curricular tem sido o caminho mais comum percorrido nas salas de aula regulares, mesmo que outras Leis garantam a igualdade de acesso ao currículo comum e esta diferenciação curricular refere-se às adaptações feitas posteriormente ao planejamento, geralmente quando já houve uma experiência de fracasso com o currículo geral.

O modelo citado enxerga a diversidade como obstáculo e continua uniformizando o currículo, somente alterando, "para cima" ou "para baixo", a linha padrão da dita "normalidade". Enquanto o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), considera a diversidade como força, pois:

> é uma abordagem educacional que procura remover qualquer barreira que possa impedir a aprendizagem, por isso, é pensado desde o planejamento, levando em conta as necessidades e a diversidade de todos os alunos. Além disso, o professor não precisa adaptar as atividades para um determinado aluno, pois o DUA beneficia todos os alunos, respeitando a diversidade que existe em nossas salas de aula. (Costa, 2022, p. 6)

Além disso, diante das transformações do século XXI, nas quais as informações estão facilmente acessíveis, não basta o estudante ter acesso ao conhecimento, mas ele deve aprender a interpretá-lo, saber buscá-lo e aprender a aprender, pois essas transformações e inovações serão constantes na sua vida. O DUA pode auxiliar essa nova forma de educação que se faz necessária, pois ao expor os objetivos de aprendizado de tal conteúdo, o professor propõe diversas estratégias e métodos para alcançá-lo, ensinando pelo exemplo como se faz. Ao estabelecer diversas possibilidades para o educando expor o que aprendeu e dando possibilidades de acessar interesses internos prévios e assuntos atuais, o estudante aprende de forma eficaz, porque o conhecimento passa a ter significado.

Considerando que a variabilidade hoje é uma norma e não exceção, a função é proporcionar uma educação efetiva para todos, o que se faz por meio de uma educação inclusiva. E os que a defendem precisam disponibilizar estratégias de ação para os docentes, para que sejam sujeitos na criação de uma nova configuração de sociedade.

O presente artigo trata-se apenas de proposições, diante desse momento de decisão e corrida contra o tempo, em que a eficiência da educação inclusiva está sendo discutida para o próximo decênio no desenvolvimento da educação brasileira. Ainda existem poucas pesquisas científicas e discussões sobre a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no Brasil. Contudo, pretende-se, a partir deste, promover reflexão e encorajar o início de práticas inclusivas, mesmo diante das adversidades.

2. CONTEXTUALIZANDO O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (CAST, 2001). “A inspiração para o seu surgimento se deu a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do Design Universal, de modo que todos pudessem ter acesso, sem qualquer limitação” (NELSON, 2014 apud ZERBATO, 2018).

Em 1984, o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST) foi fundado para desenvolver modos de facilitar o acesso ao currículo, dos estudantes com deficiência. No entanto ao longo de anos de estudo, chegaram à conclusão de que deveriam corrigir os currículos e não os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020). No início dos anos 1990, o CAST, começou a investigar, desenvolver e articular os princípios e as práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os princípios do DUA também são inspirados no acesso da aprendizagem a todos, eliminando as barreiras desnecessárias. Esse trabalho foi realizado em colaboração com pesquisadores, neurocientistas e profissionais do âmbito da educação e da tecnologia. E à medida que a demanda por aprender essa prática aumentou, surgiu a necessidade de o CAST estabelecer Princípios e Diretrizes para guiar sua implementação (Sebastián-Heredero, 2020), baseados na neurociência e em suas pesquisas.

De acordo com a Neurociência, a aprendizagem está apoiada em três redes cerebrais: rede afetiva, rede de reconhecimento e rede estratégica. Correspondendo cada uma a um local particular no cérebro:

Figura 1: Localização das redes de aprendizagens no cérebro



Fonte: Cast, 2018 apud Neves, 2020

No entanto essas três redes não funcionam da mesma forma em todas as pessoas, pois algumas podem ter capacidade a nível de rede reconhecimento, outras podem ter mais fragilidade na rede afetiva, dessa forma o CAST desenvolveu três princípios básicos para que as práticas fossem mais acessíveis para todos.

> Princípio 1: fornecer múltiplos meios de representação para ativar a rede de reconhecimento, e implica em prover opções para modificar as informações e interface visual e auditiva,

> incluindo meios de comunicação, cartazes ou figuras.
> Princípio 2: fornecer múltiplos meios da rede estratégica, da ação e expressão, e isso requer oportunizar várias maneiras de expressar o conhecimento e a aquisição de habilidades por parte dos/as estudantes.
> Princípio 3: para ativar a rede afetiva, deve-se fornecer múltiplos meios de engajamento, oportunizando opções que contemplem os interesses no aprendizado, e favoreçam fatores internos e externos, como autorregulaçao e autodisciplina, e assim aumentar a motivação dos/as estudantes (Mendes, 2023, p. 34)

Assim, todo o planejamento de uma prática pedagógica deveria conter variadas formas de apresentar o conteúdo (rede de reconhecimento), diferentes maneiras de motivar os alunos (rede afetiva) e flexibilizar a solicitação da devolutiva de aprendizado pelo estudante de modos diversos (rede estratégica). Segundo Libâneo, o planejamento é:

> a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 1992, p, 222).

Logo, o DUA não se trata de um novo sistema de ensino, não é elaborar um novo currículo, mas apenas ampliar o currículo existente desde o princípio do planejamento, pressupondo os obstáculos que os alunos encontrarão para aprendê-lo, flexibilizando os objetivos e eliminado possíveis barreiras nesse processo. É uma abordagem educacional que objetiva o sucesso de todos os estudantes envolvidos, direcionando o foco para as potencialidades dos alunos e não em suas dificuldades, o que seria feito se adaptássemos o conteúdo apenas para as pessoas com deficiência (Costa, 2022).

Pressupõe-se que a mesma energia e tempo dispensados que o professor teria para adaptar uma atividade apenas para os alunos com dificuldades, contribuindo para sua segregação, gastaria para elaborar variadas maneiras de apresentar, avaliar e estimular todos os estudantes, contribuindo para uma inclusão efetiva. E por sua prática ser descomplicada, O DUA rompe como uma alternativa para acelerar o desenvolvimento da inclusão nas classes comuns e consolidá-la de maneira eficaz.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS NO DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fornece uma estrutura para desenvolver ou desfiar currículos. Não se trata de uma estratégia pedagógica nova, mas de um conjunto de estratégias (usualmente utilizadas), organizadas e pensadas de uma maneira que beneficie vários “estilos de aprendizagens”[3], sem a necessidade de adaptações ou adequações do currículo, com a finalidade de incluir todas as pessoas com ou sem deficiência. No entanto, não prevê uma simplificação do conteúdo, somente elimina barreiras desnecessárias ou cria “andaimes” (modelos ou materiais) necessários para acessá-lo (Nunes; Madureira, 2015).

[3] Termo que foi utilizado como conceito por David A. Kolb, 1997.

Um currículo do DUA considera a seguinte estrutura, segundo Neves e Peixoto (2020):

- Objetivos: onde queremos chegar? Isto é, a expectativa de aprendizagem;
- Métodos: como vamos chegar? Algo que depende da realidade do contexto e da variabilidade dos sujeitos;
- Recursos: modelos (exemplos) ou materiais necessários para alacançar os objetivos, tecnológicos ou não;
- Avaliação: o aluno progrediu de onde se encontrava?

A avaliação além de permitir um ajuste nos métodos e recursos utilizados no processo pedagógico, também pode possibilitar um convívio entre todos os estudantes e docentes, de modo a incentivar a comunicação e que viabilize o acesso a novas informações e conhecimentos para contribuir para futuros planejamentos (Mainardes; Casagrande, 2022). Pode fornecer dados mais precisos sobre a classe, ou seja, o que os motiva, quais são seus estilos de aprendizagem e quais formas de expressão possuem afinidade. Sendo um ciclo que se retroalimenta, tornando-se mais eficaz à medida que se aprofunda.

Para Costa (2022), apoiada no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), o planejamento das atividades com a perspectiva do DUA deve seguir três princípios 1. Proporcionar modos múltiplos de apresentação; 2. Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão e 3. Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento, detalhados na figura a seguir:

Figura 2- Princípios orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: Costa (2022, p. 15)

O Princípio da Apresentação está relacionado à maneira pela qual o conteúdo é apresentado e como o aluno capta esse conhecimento, por isso precisa ter significado e relação com o estudante. Segundo Zerbato e Mendes (2018), o professor deve promover uma conexão do assunto com os conhecimentos prévios do sujeito ou conceitos da atualidade, recorrer a vários formatos para apresentá-lo, oferecer opções para sua compreensão, variar o tipo de linguagem e oferecer várias formas para sua percepção, como:

- propor um questionário inicial ou discussão oral, antes de explicar a matéria;
- ensinar vocabulário através de objetos concretos;
- encorajar a elaboração de desenhos para traduzir situações problemas;
- utilizar recursos auditivos, visuais e sinestésicos;
- complementar uma informação com outras explicações, como ilustração, tabela, gráfico e animação;
- esclarecer vocabulários e símbolos matemáticos;
- utilizar modelos interativos e exemplos vistos anteriormente;
- apresentar diferentes métodos para operações matemáticas e material manipulativo ou virtual;
- incorporar oportunidades de revisão e prática;
- criar pranchas de comunicação;
- estabelecer rotinas;
- providenciar vocalizador, para o aluno ter o retorno da própria fala.

O Princípio da Ação e Expressão refere-se a como os alunos expressam aquilo que sabem e demonstram como aprenderam. Nesse tópico, há uma necessidade de flexibilizar os critérios das avaliações e o tempo das atividades, pois os estudantes precisam explorar o conhecimento para se apropriarem dele e o manifestam de acordo com suas preferências. O objetivo é que todos vivenciem experiências de acordo com suas possibilidades de expressão.

Dessa forma, o uso da tecnologia é um importante aliado nesse sistema, pois dispõe de muitos métodos e formas do aluno se expressar, mas Costa (2022) sugere que os modos de representação, devem ir além dos recursos tecnológicos, necessitam ser acrescidos de:

- recursos manuais, orais e auditivos (como confecção de maquetes, esculturas, danças e desenhos);
- metodologias ativas desenvolvidas pelo professor, como fazer perguntas para a classe e dar tempo para os alunos responderem, para que possam formular respostas a partir da própria construção (Chtena, 2016 apud Zerbato e Mendes, 2018);

- atividades que possam interagir e elaborar estratégias, como criação de vídeos de um minuto, debates, encenações, jogos;
- atividades de criações de síntese artísticas, construção de objetos, oralmente, produções escritas, mapa mental, gráficos, sistematização coletiva na lousa;
- auxílio para realizar as funções executivas: como caderno de anotações, estabelecimento de metas e lista de verificações, para tomar consciência do seu progresso (Sebastinán-Heredero, 2020).

Quando as necessidades dos estudantes são mais complexas, como as dos alunos com deficiência, é relevante considerar o PEI, um programa individualizado elaborado por toda a equipe escolar que atende o aluno, além dos familiares e profissionais de apoio (Zerbato; Mendes, 2018) e o trabalho colaborativo, procurando parceiros como o PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado).

O Princípio do Engajamento está relacionado à rede afetiva do cérebro, na qual a aprendizagem está relacionada aos aspectos emocionais, e não apenas biológicos, e que as emoções motivam a aprender, a criar e a conhecer (Nelson, 2013 apud Zerbato; Mendes, 2018).

Há várias maneiras do professor propor o engajamento do aluno sem informações iniciais dos diversos interesses que compõem a classe: como criar desafios, atividades interativas e oferecer recompensas. Mas à medida que a prática vai se renovando, mais o ensino é pensado para atender as variadas demandas individuais. Por isso a necessidade de oferecer opções de envolvimento e os ajustes ao longo do processo, como variar os níveis dos desafios e os tipos de recompensas.

Esse princípio visa tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível e, portanto, mais confortável aos estudantes, pois se sentem mais capazes de alcançar as expectativas de aprendizagem propostas de forma personalizada e mantêm o esforço para alcançar cada meta.

Na prática, podemos sugerir atividades (Sebastián-Heredero, 2020):

- personalizadas e contextualizadas na vida dos estudantes (como construções de podcast, jornais, murais informativos, blogs);
- que permitam participação ativa, exploração e experimentação (visitas de campo, experiências em laboratórios de ciências, desenhos de espaços da própria escola, debates);
- e que incentivem a imaginação para resolver problemas propostos (encenações, criações de músicas, instalações artísticas, esculturas, quadros, histórias em quadrinhos, maquetes).

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações utilizando os

descritores: desenho universal de aprendizagem e inclusão escolar e, foram encontradas 7 (sete) teses e dissertações, conforme especificação no quadro a seguir.

Quadro 1 – Teses pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor	Ano	Universidade
Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Ana Paula Zerbato	2018	Universidade Federal de São Carlos
Desenho universal para aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Juliana Delpasso Bistrican Sampaio	2022	Universidade de Taubaté
Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA	Thatyana Machado Silva	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Uma experiência de formação docente para a inclusão escolar a partir do desenho universal para a aprendizagem e do modelo social da deficiência	Katia Bomfiglio Espindola	2023	Universidade do Estado de Santa Catarina
Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo: em perspectiva a acessibilidade pedagógica para os alunos com TEA	Cristiane Nunes de Oliveira Sousa	2023	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem	Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes	2023	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula	Babette de Almeida Prado Mendoza	2022	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pelas autoras

As pesquisas encontradas que corresponderam a três teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, abordavam formação de professores, práticas docentes, acessibilidade pedagógica e plano de aula.

Zerbato (2018), em sua tese de doutorado intitulada “Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa”, defendida na Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Foi realizado um programa de formação continuada com professores da educação básica e estudantes de graduação e pós-graduação a partir dos seguintes questionamentos: Como favorecer a aprendizagem e a participação de todos os alunos em sala de aula? E se um programa de formação colaborativo de professores sobre DUA poderia contribuir para a elaboração de práticas mais inclusivas e propiciar a participação e aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula de ensino comum?

A autora concluiu que o programa de formação “possibilitou ao professor a assimilação e execução de práticas que potencializam a participação e o aprendizado de maneira mais rápida do que a implementação de uma estratégia específica de ensino para o estudante PAEE” (Zerbato 2018, p. 231).

A dissertação de mestrado de Sampaio (2022), com o título “Desenho universal para

aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental", defendida na Universidade de Taubaté, teve como objetivo geral analisar a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas no processo de Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial e como objetivos específicos: identificar os principais fatores que facilitam ou dificultam as práticas docentes junto aos estudantes elegíveis à Educação Especial; conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para minimizar as barreiras presentes no processo de inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial matriculados em suas salas; descrever os principais apontamentos dos professores quanto às necessidades para uma prática docente inclusiva e provocar a reflexão sobre as práticas docentes a partir da apresentação dos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionários, entrevistas com cinco professores do Ensino Fundamental e Momento Formativo com esses professores para introduzir conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem.

A autora concluiu que a inclusão escolar tem acontecido nas escolas públicas, no entanto, sem estrutura física, recursos materiais e humanos, falta de formação para os professores, ficando muitas vezes sob responsabilidade somente dos professores regentes. Concluiu ainda que existe pouco conhecimento por parte desses professores sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e a existência de "um sistema e estrutura de ensino obsoletos que não respeitam e não acolhem a diversidade e as diferenças, prejudicando assim o processo de Inclusão Escolar e a aprendizagem de todos os estudantes" (Sampaio, 2022, p. 5).

Silva (2022), em sua tese de doutorado intitulada "Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA", defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo geral analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de profissionais da educação e como objetivos específicos os seguintes pontos: 1) verificar os efeitos da autoscopia no desempenho pedagógico dos profissionais da educação, por meio da reflexão de suas práticas; 2) verificar os efeitos das estratégias de ensino contidas nas diretrizes do DUA no comportamento e na aprendizagem dos alunos com TEA. A pesquisa foi baseada nos estudos das sessões de gravação da prática pedagógica de profissionais da educação, na reflexão de suas práticas e em encontros teóricos para estudo acerca da estrutura do DUA.

A autora concluiu que a autoscopia provocou mudanças na prática pedagógica das profissionais e a utilização das estratégias contidas nas redes e diretrizes do DUA favoreceu a criação de diferentes procedimentos de ensino, fato que implicou diretamente no comportamento e na participação dos alunos durante as atividades propostas.

Espíndola (2023), em sua dissertação de mestrado **“**Uma experiência de formação docente para a inclusão escolar a partir do desenho universal para a aprendizagem e do modelo social da deficiência”, defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina, teve como objetivo conhecer e analisar as contribuições do DUA e do MSD (Modelo Social da Deficiência) para o entendimento sobre a deficiência, a educação inclusiva e o planejamento pedagógico para a diversidade, através do desenvolvimento de um curso de formação continuada para docentes de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre/RS. A metodologia utilizada foi uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica.

A autora concluiu que o MSD tem grande potencial de sensibilização dos docentes sobre identificar as barreiras existentes nos contextos educativos, o DUA foi percebido como importante conhecimento que promove transformação do planejamento e das práticas em direção ao acolhimento da diversidade humana e proporcionou aos docentes o entendimento de que a educação inclusiva envolve um projeto político-pedagógico coletivo.

Sousa (2023), em sua dissertação de mestrado com o título **“**Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo: em perspectiva a acessibilidade pedagógica para os alunos com TEA”, defendida na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, teve como objetivo geral investigar como os princípios do DUA podem contribuir para a construção de uma aula acessível onde há estudantes com e sem TEA e como objetivos específicos: elencar e compreender a percepção dos docentes sobre as barreiras vividas pelos estudantes com TEA no cotidiano escolar; promover reflexão, junto aos professores, sobre como o DUA pode ser um modelo de prática acessível; construir um produto educacional que apoie a prática pedagógica inclusiva na escola. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cujos instrumentos foram a carta pedagógica e a roda de conversa.

A autora concluiu que os docentes identificaram diversas barreiras para trabalhar inclusão com os alunos com deficiências e que a maioria dos professores não conhecia a proposta do desenho universal para aprendizagem.

A autora Nunes (2023), em sua dissertação de mestrado intitulada **“**O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem” defendida na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, teve como objetivo investigar as formas de ensino declaradas como prática educacional inclusiva pelos docentes no contexto da inclusão escolar. Especificamente: 1) caracterizar e tematizar uma abordagem pedagógica inclusiva segundo a percepção dos professores; 2) oportunizar a reflexão sobre o DUA; e 3) construir um objeto de aprendizagem que apoie o ensino inclusivo com base no DUA. Metodologicamente, trabalhou com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento.

A autora concluiu que o DUA foi reconhecido como uma prática inclusiva acessível, que

valoriza todos os estudantes e promove uma dinâmica de ensino pautada na multiplicidade de estratégias, além de manter os estudantes engajados.

Mendoza (2022), em sua tese de doutorado **"**Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula", defendida na Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo planejar, desenvolver e avaliar um sistema digital destinado a orientar a elaboração de plano de aula que aplique os princípios do DUA. Os objetivos específicos da pesquisa foram: implementar a ação didática formativa sobre DUA para docentes; analisar planos de aula; selecionar, reelaborar, completar e revisar orientações sobre planos de aula com base nos princípios do DUA; criar um roteiro digital simplificado sobre como desenvolver plano de aula com base no sistema pedagógico citado; e avaliar o sistema digital. A pesquisa foi feita em três etapas: 1) pesquisa de intervenção; 2) pesquisa metodológica de desenvovimento do produto; e 3) pesquisa descritiva de avaliação do produto.

A autora concluiu que para o professor elaborar os planos de aula baseados nos princípios do DUA, precisa de instruções teóricas; que as orientações de formação dadas foram ajustadas, disponibilizadas e dispostas de maneira intuitiva no sistema digital criado, intitulado PAcDUA; e que este produto final foi considerado um recurso viável para apoiar programas de formação (inicial ou continuada) de professores sobre DUA.

4.1. Desafios na Aplicabilidade do DUA

No decorrer da pesquisa bibliográfica realizada para esse artigo, investigou-se quais eram os desafios e dificuldades encontrados na aplicabilidade do DUA nas salas de aulas das escolas regulares. As pesquisas encontradas confirmaram a hipótese de que o sistema citado é a resposta para facilitar e consolidar uma prática pedagógica inclusiva.

No estudo de Pereira e Massaro (2021), alguns obstáculos foram apontados, como a carência de materiais e recursos, de momentos para o planejamento, além dos contratempos em saber lidar com alguns alunos com deficiências incluídos na prática, assim como as barreiras identificadas na pesquisa de Souza (2023).

Para Mainardes e Casagrande (2022), entre os desafios do DUA estão a falta de capacitação dessa estratégia de ensino na formação inicial e na formação continuada dos professores, necessidade da melhoria das condições de trabalho docente e da infraestrutura das escolas e da falta de currículos mais flexíveis, também observados por Sampaio (2022).

Com efeito, implantar esse sistema, como defende o CAST (2018 apud Pereira; Massaro, 2021) num ambiente que já esteja preparado para receber a diversidade de alunos desde o princípio, não faz parte da realidade brasileira; mas forjar práticas inspiradas no DUA, paulatinamente, em diferentes

situações e contextos, sem conhecer os estilos de aprendizagens dos próprios estudantes, até que seus princípios e diretrizes sejam incorporados gradativamente ao cotidiano, é mais próximo e possível da realidade da Educação Básica no Brasil, mesmo diante das adversidades previstas (Bock, Gesser & Nuernberrg, 2018 apud Pereira; Massaro, 2021).

O docente que se encontra na Educação Básica atualmente, experencia um dilema, decorrente da heterogeneidade das salas de aula, das faltas de políticas educacionais, ações e projetos que ofereçam informação ou formação sobre o desenho universal para a aprendizagem. E precisa fazer uma escolha: fortalecer a inclusão ou continuar negligenciando uma educação de qualidade para todos. Assim, é preciso que o DUA seja visto como,

> [...] um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados. (Zerbato, 2018, p. 231)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que legalmente a inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum existe, mas que na prática elas seguem excluídas por causa das diversas barreiras encontradas na realidade escolar, como falta de acessibilidade arquitetônica, falta de recursos e serviços especializados, devemos avançar os estudos para a proposição de estratégias de ensino para o exercício docente, a fim de oportunizar a formação de cidadãos autônomos a todos.

Não há receita pronta a ser seguida para o ensino de todos os alunos, porque isso implicaria numa homogeneização e padronização. Primeiro precisa-se aceitar as diversidades de estilos e tempos de aprendizagens, assim como as estratégias pedagógicas inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

Empregar o DUA no planejamento é mais do que sinal de ética da prática docente, é um ato político do professor no desejo de transformar a sociedade sob os princípios norteadores da Declaração de Salamanca, da construção de uma sociedade mais solidária, pois esse sistema muda o foco do benefício de um para o benefício de todos. Além do conhecimento teórico, o professor deve ser humano e compreensivo, deve considerar os anseios e potencialidades dos seus alunos e lutar por possibilidades de mudança.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é um assunto que ainda precisa ser estudado para ampliar as contribuições de campo e com a sua implementação em larga escala, surgirão muitos problemas que ainda não foram formulados. Dessa forma, caminhamos para uma consolidação da prática inclusiva nas escolas do Brasil, o que parece ser um bom ponto de partida.

6. REFERÊNCIAS

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **Desenho universal para a aprendizagem: contribuições às práticas pedagógicas inclusivas.** Web conferência pelo Programa de Mestrado Profissional (Profei) da UDESC, Santa Catarina, 2020.

COSTA, Maria Magali Borges. **Um estudo sobre as contribuições das metodologias ativas e da personalização no ensino de ciências**. 2022. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2022.

ESPINDOLA, Katia Bomfiglio. **Uma experiência de formação docente para a inclusão escolar a partir do desenho universal para a aprendizagem e do modelo social da deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14817166. Acesso em: 6 jan 2025.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para aprendizagem e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Revista Sisyphus**, v. 10, n. 3, p 112-115, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universitárias. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goitacazes, RJ, 2023.

MENDONZA, Babette de Almeida Prado. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11356282. Acesso em: 20 nov. 2024.

NEVES, F.P. de L.; PEIXOTO, J.L.B. Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus,** v. 10, n. 1, 2020.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas. **Repositório de Informação Acessível da UFRN**, v. 5, n. 2, p. 126-143 (jun/jul) 2015.

NUNES, Ariane Vitoriano Duarte Santos. **O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Muncipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em:https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13740473. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Danielly Raquel da Silva; MASSARO, Munique. Desenho universal para a aprendizagem na educação brasileira: o que dizem as produções científicas. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 15, n. 31, p. 151-163 (jan/abr) 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A Diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264- 281, 2017.

SAMPAIO, Juliana Delpasso Bistrican. **Desenho universal para aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira.** EdEsp, Bauru, v.26, n. 4, p. 733-768 (out/dez), 2020.

SILVA, Thatyana Machado. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SIQUEIRA, Natália Franco. **Desenho universal para a aprendizagem: como planejar aulas/atividades inclusivas para todos?** 2019**.** TCC (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOUSA, Cristiane Nunes de Oliveira. **Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo: em perspectiva a acessibilidade pedagógica para os alunos com TEA.** Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em:https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13849718. Acesso em: 10 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais.** Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 95, n.239, p. 139-151, (jan/abr) 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** Tese (Doutorado)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos,** v.22, n. 2 (abr/jun) 2018.

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

AUTORRETRATO E ALDRAVIA COMO RECURSOS DE AUTOCONHECIMENTO E INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM NEUROPEDAGÓGICA NA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

SELF-PORTRAIT AND ALDRAVIA AS RESOURCES FOR SELF-KNOWLEDGE AND INCLUSION: A NEUROPEDAGOGICAL APPROACH IN THE PEDAGOGICAL SUPPORT CLASSROOM

Flavia Guiomar Ferreira da Silva Rohdt [1]
Liliane Decknes Lino Mesquita [2]
Olinda Lemes da Silva [3]
Janete Rosa da Fonseca [4]

RESUMO

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Este artigo apresenta a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores", realizado na Sala de Apoio Pedagógico da Escola Estadual Roberto Scaff, em Anastácio, com o objetivo de promover autoconhecimento, autoestima e empatia entre estudantes com TDAH, TOD, dislexia, dificuldades de aprendizagem e defasagem pedagógica. Fundamentada em princípios da neuropedagogia e neurociência, que destacam a relevância das emoções e da criatividade para o desenvolvimento integral do indivíduo (Damásio, 2000; Gardner, 1994; Ledoux, 1996) a oficina utiliza autorretratos e aldravias como ferramentas criativas para explorar emoções, identidades e relações interpessoais. A metodologia foi estruturada em quatro etapas: reflexão sobre identidade, produção de autorretratos, criação de

[1] Especializando em Alfabetização, Letramento e Educação Especial (UFMS). Mestre em Estudos Linguísticos (UEMS). Especialização em Língua e Cultura Terena (UEMS). Licenciada em Letras/Literatura (UFMS). E-mail: profeflaviarohdt83@gmail.com .
[2] Especializando em Alfabetização, Letramento e Educação Especial (UFMS). Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial (FAVENI). Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (UFMS) . Licenciada em Pedagogia (UFMS). E-mail: liligeografia@hotmail.com
[3] Especializando em Alfabetização, Letramento e Educação Especial (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UFMS). E-mail: olindalems@gmail.com .
[4] 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.

aldravias e compartilhamento das produções, e a análise dos dados com os critérios das dimensões propostas por Bardin (2011) para a análise de conteúdo. Os resultados indicaram avanços significativos na autoconfiança e no respeito mútuo entre os participantes, evidenciando o potencial das práticas pedagógicas inclusivas para o fortalecimento da identidade e do desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Palavras-chave: Aldravia.Autoestima Educação inclusiva. Empatia. Neuropedagogia.

ABSTRACT

The inclusion of students with specific educational needs is one of the great challenges of contemporary education. This article presents the workshop "Discovering yourself in doors and colors", held in the Pedagogical Support Room of the Roberto Scaff State School, in Anastácio, with the aim of promoting self-knowledge, self-esteem and empathy among students with TDAH, TOD, dyslexia, difficulties learning and pedagogical gap. Based on principles of neuropedagogy and neuroscience, which highlight the relevance of emotions and creativity for the integral development of the individual (Damásio, 2000; Gardner, 1994; Ledoux, 1996) the workshop uses self-portraits and knockers as creative tools to explore emotions, identities and interpersonal relationships. The methodology was structured in four stages: reflection on identity, production of self-portraits, creation of knockers and sharing of productions, and data analysis with the criteria of the dimensions proposed by Bardin (2011) for content analysis. The results indicated significant advances in self-confidence and mutual respect among participants, highlighting the potential of inclusive pedagogical practices for strengthening students' identity and socio-emotional development.

Keywords: Aldravia.Self-esteem Inclusive education. Empathy. Neuropedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais é um dos maiores desafios e responsabilidades da educação contemporânea. Na Escola Estadual Roberto Scaff, localizada em Anastácio, essa missão é concretizada por meio da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), que atende estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), dislexia, dificuldades de aprendizagem, defasagem pedagógica e histórico de repetência. Esses alunos, que frequentemente enfrentam barreiras no ambiente escolar convencional, se beneficiam de práticas pedagógicas que respeitam suas particularidades e promovem um desenvolvimento integral, tanto cognitivo quanto emocional.

Nesse contexto, a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" foi desenvolvida com o intuito de incentivar o autoconhecimento e fortalecer laços de empatia entre esses

estudantes. Combinando atividades de autorretratos e aldravias[5], a proposta fundamenta-se nos princípios da neuropedagogia e da neurociência, que destacam o papel das práticas artísticas no estímulo de habilidades socioemocionais e na construção da identidade. A criação de autorretratos e aldravias oferece aos alunos oportunidades lúdicas e reflexivas para explorar suas emoções e singularidades, fortalecendo a autoestima e a valorização das diferenças.

A proposta justifica-se pela necessidade de proporcionar a esses estudantes práticas pedagógicas que não apenas auxiliem na superação das barreiras de aprendizagem, mas que também promovam um ambiente inclusivo e sensível às suas especificidades. Ao explorar abordagens criativas e neuropedagógicas, busca-se oferecer experiências interessantes que contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, favorecendo uma percepção mais positiva de si mesmos e um fortalecimento das relações interpessoais.

Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da oficina na promoção do autoconhecimento, da autoestima e da empatia entre os estudantes da SAP. Especificamente, busca analisar como a criação de autorretratos e aldravias auxilia os alunos a expressarem suas identidades de forma criativa, observar os efeitos das atividades na percepção de si mesmos e avaliar como a interação e o compartilhamento das produções individuais fomentam o respeito mútuo entre os colegas. Além disso, pretende-se explorar a aplicabilidade de abordagens neuropedagógicas para o desenvolvimento socioemocional em contextos de educação inclusiva.

Partimos da hipótese de que, ao participarem de processos criativos que valorizam a expressão individual, os estudantes desenvolvem não apenas habilidades artísticas, mas também uma compreensão maior e acessível de si mesmos e dos outros, fortalecendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Assim, a oficina transcende o objetivo de expressão pessoal, ao promover valores essenciais para o bem-estar e aprendizado de todos os envolvidos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A proposta da Oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" fundamenta-se nas teorias da neuropedagogia e da neurociência, que destacam a relevância de práticas criativas e

[5] A aldravia é uma forma poética minimalista criada por poetas do movimento Aldravismo, que surgiu em Mariana, Minas Gerais, Brasil. Composta por seis versos univocabulares, ou seja, cada verso contém apenas uma palavra, a aldravia busca a síntese expressiva e a densidade semântica. Essa forma poética valoriza a concisão e a criatividade, oferecendo uma experiência de escrita acessível, desafiadora e motivadora para os estudantes.

expressivas para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos de educação inclusiva. Segundo Damásio (2000), as emoções desempenham um papel central na tomada de decisões e na construção da identidade, demonstrando a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem aspectos cognitivos e emocionais.

A neuropedagogia, ao combinar conhecimentos da neurociência com práticas pedagógicas inovadoras, destaca a importância de atividades que estimulem a autorreflexão, a criatividade e o autoconhecimento dos estudantes. Conforme LeDoux (1996), a expressão artística ativa áreas cerebrais responsáveis pelo processamento das emoções e autorregulação, contribuindo para o fortalecimento da identidade emocional. Práticas artísticas e poéticas, como a criação de autorretratos e aldravias, são reconhecidas por sua capacidade de promover redes neurais associadas à empatia e à autoestima.

Os estudantes da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) da Escola Estadual Roberto Scaff frequentemente apresentam perfis diversos que exigem abordagens pedagógicas sensíveis às suas especificidades emocionais e cognitivas. Gardner (1994) argumenta que múltiplas formas de expressão artística podem atender às diferentes inteligências dos alunos, proporcionando caminhos diversos para a valorização de suas habilidades individuais.

A metodologia da oficina integra duas práticas complementares: o autorretrato e a aldravia. O autorretrato permite aos alunos explorar sua autoimagem e expressar características físicas e emocionais, promovendo uma reflexão visual e criativa sobre sua identidade. A aldravia, uma forma poética minimalista composta por seis versos univocabulares, desafia os alunos a sintetizar sentimentos e pensamentos de maneira simbólica e concisa. Essas práticas, em conjunto, oferecem aos estudantes uma experiência que promove o autoconhecimento, a valorização pessoal e o reconhecimento das diferenças alheias.

2.1 Neuropedagogia, neurociência e educação inclusiva

A neuropedagogia busca integrar os avanços da neurociência ao campo da educação, compreendendo como os processos neurológicos influenciam o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Segundo Damásio (2000), "as emoções desempenham um papel fundamental em nossas decisões cotidianas e na formação da identidade", o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional.

Em contextos de educação inclusiva, onde alunos apresentam transtornos como TDAH, TOD e dislexia, práticas que integram a expressão artística e poética podem contribuir para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como autorregulação e empatia (Ledoux,

1996). O avanço das neurociências demonstra que "as emoções estão diretamente relacionadas a circuitos cerebrais distintos, influenciando significativamente os processos de aprendizagem" (Goleman, 1995).

Nesse sentido, atividades criativas, como a produção de autorretratos e aldravias, desempenham um papel significativo na promoção do autoconhecimento e na valorização das diferenças individuais. Conforme Freire (1996), "a educação libertadora[6] se baseia no respeito às singularidades de cada indivíduo e na criação de um ambiente inclusivo que valorize a expressão pessoal". A forma poética minimalista da aldravia, composta por seis versos univocabulares, é um exemplo claro de como a síntese expressiva pode proporcionar aos estudantes uma experiência de escrita acessível, desafiadora e motivadora.

Winnicott (1975) destacou que a criatividade é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. Ele acreditava que a capacidade de criar e de brincar permite que as crianças se expressem de maneira autêntica e desenvolvam sua identidade, afirmando que:

> o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (Winnicott,1975, p. 100).

Ao adotar essas práticas, a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" promove um ambiente onde os estudantes são encorajados a explorar suas emoções, reforçando a autoestima e a empatia. Dessa forma, a metodologia não apenas se alinha aos princípios da neuropedagogia, mas também potencializa o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas especificidades cognitivas e emocionais.

2.2 Metodologia da oficina

A metodologia da oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" foi concebida com o objetivo de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor onde os estudantes da Sala de Apoio

[6] A educação libertadora é um conceito desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire. Essa abordagem pedagógica enfatiza a importância do respeito às singularidades dos indivíduos e a criação de um ambiente educacional inclusivo que valorize a expressão pessoal. Freire defendeu que a educação deve ser um processo de emancipação e conscientização, onde os alunos são encorajados a questionar, refletir e se expressar de maneira autônoma e crítica (Freire, 1996).

Pedagógico (SAP) da Escola Estadual Roberto Scaff, em Anastácio, pudessem expressar sua identidade e emoções. Composta por nove alunos com diversas necessidades educacionais, incluindo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), dislexia, transtorno de aprendizagem, defasagem pedagógica e histórico de repetência, a SAP requer uma abordagem pedagógica sensível às especificidades e ritmos de cada estudante.

A oficina está estruturada em quatro etapas principais, cada uma planejada para promover o autoconhecimento, a criatividade e a empatia, possibilitando que os estudantes expressem suas identidades e se conectem com os colegas de maneira inclusiva e respeitosa. Essas atividades foram documentadas em imagens que ilustram a interação dos alunos e a concretização de suas reflexões.

Figura 1: Primeira etapa - reflexão sobre identidade e autoestima.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

A primeira etapa concentrou-se na reflexão sobre identidade e autoestima, iniciada por uma discussão orientada que abordou temas como singularidade, respeito às diferenças e valorização das características individuais. Durante esta etapa, os alunos participaram de um diálogo inspirado por exemplos de autorretratos e aldravias, que os incentivaram a refletir sobre o que os torna únicos. Os questionamentos realizados incluíram:

- O que faz você se sentir especial e único?
- Quais são as qualidades que você mais valoriza em si mesmo?
- Como você lida com as diferenças entre você e seus colegas?
- Por que é importante respeitar e valorizar as características individuais de cada pessoa?

A imagem acima captura a concentração e o engajamento dos participantes, imersos em suas descobertas pessoais.

Figura 2: Segunda etapa – Produção dos autorretratos.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Na segunda etapa, os alunos dedicaram-se à criação de seus autorretratos, utilizando diversos materiais artísticos como lápis de cor, tintas e papéis. Esta atividade incentivou cada estudante a explorar e expressar aspectos físicos, emocionais e de personalidade, promovendo a autoaceitação e o respeito pelas próprias características. As imagens registradas durante esta fase destacam os momentos de criação, evidenciando a dedicação dos participantes em traduzir suas percepções e emoções em uma obra visual.

Figura 3: Terceira etapa – Criação das aldravias



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Em seguida, a criação de aldravias representou a terceira etapa, desafiando os alunos a sintetizar suas reflexões em versos minimalistas, formadas por seis palavras univocabulares. Inspirados pelos autorretratos, os estudantes transformaram emoções e pensamentos em expressões poéticas simbólicas. As fotografias desse momento mostram os alunos

concentrados, compondo suas aldravias, e revelam a profundidade de suas conexões com o que foi produzido.

Figura 4: Quarta etapa - Apresentação e Compartilhamento.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

A quarta e última etapa consistiu na apresentação e no compartilhamento das produções, proporcionando aos alunos a oportunidade de expor suas criações em um ambiente acolhedor e inclusivo. Esse momento foi fundamental para promover o reconhecimento individual e a valorização dos esforços de cada participante. Nas imagens registradas dessa etapa, é possível observar tantas apresentações individuais, destacando o protagonismo e a concentração de cada estudante, quanto uma fotografia em grupo, onde todos aparecem juntos, posando para registrar o trabalho em equipe. Essa composição reflete a colaboração e o sentimento de pertencimento que marcou o encerramento da atividade.

Figura 5: Apresentação do Projeto para toda comunidade escolar.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Além das atividades realizadas na Oficina "Descobrindo-se em Aldraversos e Cores", o projeto foi compartilhado na Sala de Apoio Pedagógico em uma apresentação especial para

professores, visitantes e outros estudantes. Esse momento de socialização ampliou o impacto da atividade, incentivando um diálogo mais amplo sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar. As imagens dessa apresentação registram a interação entre os participantes e o público, demonstrando o alcance e a relevância do projeto.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados durante a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" fundamentou-se na interpretação das produções artísticas (autorretratos e aldravias) dos alunos da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) da Escola Estadual Roberto Scaff. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrada principalmente nas criações artísticas dos estudantes, com o objetivo de compreender como essas produções expressam aspectos do autoconhecimento, da autoestima e da empatia dos alunos, levando em consideração suas especificidades diagnósticas (como TDAH, TOD, dislexia, defasagem pedagógica, entre outros).

A análise qualitativa foi guiada pelo referencial metodológico de Bardin (2011), que propõe a análise de conteúdo como uma técnica sistemática e objetiva para descrever o conteúdo das mensagens. Conforme o autor:

> a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p.70.)

Desse modo, a análise das produções artísticas foi estruturada em três dimensões principais: Expressão da Identidade, Percepção de Autoestima e Desenvolvimento da Empatia. Essas dimensões foram investigadas com base nos elementos visuais e verbais presentes nas produções, como cores, traços, símbolos, palavras escolhidas nas aldravias e os significados subjacentes a essas escolhas.

A metodologia adotada para a análise inspira-se no referencial de Vygotsky (1984) sobre o papel da arte na formação da identidade e no Modelo de Interação Visual e Poética Freitas (2006), que considera o processo criativo como uma forma de expressão emocional e cognitiva. Além disso, Gardner (1994), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, serviu como referência para compreender como os alunos, por meio das produções artísticas, expressam aspectos internos que envolvem inteligência emocional, interpessoal e intrapessoal.

A seguir, as dimensões de análise são apresentadas em um quadro, detalhando os critérios e objetivos de cada uma, sempre com base nas produções dos alunos.

Quadro 1: Dimensões de Análise das Produções Artísticas

Dimensão	Objetivo	Critérios de Análise	Referencial Teórico
Expressão da Identidade	Analisar como os alunos expressam sua identidade, emoções e características pessoais através dos autorretratos e aldravias.	- Elementos visuais (cores, formas, símbolos) nos autorretratos que refletem sentimentos ou aspectos da personalidade. - Palavras nas aldravias que evidenciam aspectos da identidade, como autopercepção e visão de mundo.	Vygotsky (1984) sobre o papel da arte na construção da identidade.
Percepção de Autoestima	Avaliar a confiança e valorização de si mesmos demonstradas pelos alunos nas escolhas artísticas.	- Cuidado na execução do autorretrato (detalhamento, uso de cores e formas). - Palavras nas aldravias que indicam autoestima e autorrespeito, como expressões de amor próprio e valores.	Gardner (1994) e sua Teoria das Inteligências Múltiplas sobre a autoexpressão e inteligência emocional.
Desenvolvimento da Empatia	Analisar, a partir das produções, a capacidade dos alunos de expressar empatia e compreender os outros.	- Uso de símbolos ou palavras que indicam preocupação com os outros ou coletividade. - Elementos nas produções que refletem respeito pela individualidade e pelos sentimentos dos colegas.	Freitas (2006) sobre o Modelo de Interação Visual e Poética, que aborda a expressão de sentimentos através da arte.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Expressão da Identidade

Na primeira dimensão, Expressão da Identidade, a análise focou nas escolhas visuais e verbais feitas pelos alunos em seus autorretratos e aldravias. Os elementos visuais, como cores, formas e símbolos, refletem o modo como cada aluno percebe a si mesmo e suas emoções. Por exemplo, a escolha de usar cores vibrantes e detalhes no autorretrato, como cabelos bem definidos ou acessórios, pode indicar uma forte percepção de identidade e confiança. Nas aldravias, as palavras escolhidas pelos alunos revelaram aspectos importantes de sua autoimagem. Palavras como "sonha" e "ama" indicam como os alunos se veem no mundo e o que valorizam em si mesmos. Essa análise reflete a construção da identidade pessoal, de acordo

com Vygotsky (1984), que ressalta o papel da arte como um meio de exteriorizar e compreender o mundo interno do indivíduo.

Percepção de Autoestima

A segunda dimensão, Percepção de Autoestima, avaliou o grau de envolvimento e confiança demonstrados pelos alunos ao se representarem nas produções. O cuidado com o qual o aluno executou o autorretrato, a riqueza de detalhes e o uso de cores indicam o valor que ele atribui a si mesmo. Um autorretrato mais elaborado e colorido pode refletir uma autoestima positiva, enquanto a escolha de palavras nas aldravias que expressam autoamor ou autorrespeito também contribui para essa análise. Este aspecto está alinhado com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994), que destaca como as produções artísticas podem ser uma via de expressão da inteligência intrapessoal, ligada ao autoconhecimento e à valorização das próprias emoções e identidade.

Desenvolvimento da Empatia

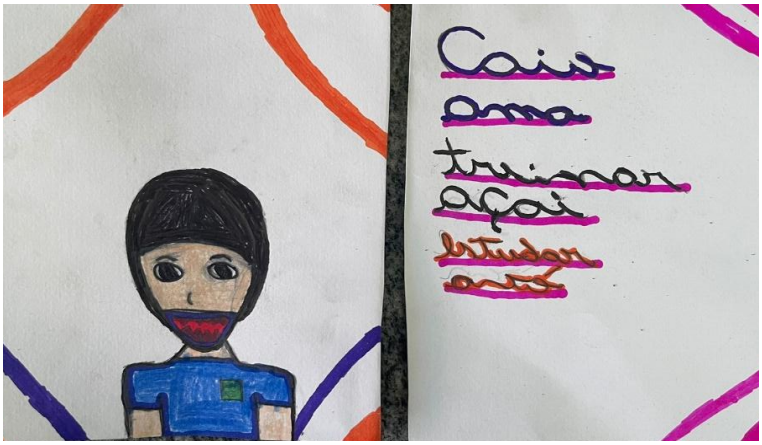
A terceira dimensão, Desenvolvimento da Empatia, analisou como os alunos projetaram suas produções para os outros, utilizando símbolos ou palavras que indicassem compreensão e respeito pela individualidade alheia. O uso de símbolos como corações, mãos dadas ou palavras como "ajudar" e "unidos" nas aldravias pode ser um reflexo do grau de empatia desenvolvido pelos alunos. Este aspecto pode ser explicado pela proposta de Freitas (2006), que aborda a arte como uma ferramenta de interação visual e poética, onde os alunos não apenas refletem sobre si mesmos, mas também sobre o outro, gerando um espaço de empatia e respeito mútuo. A análise dessas produções revela o quanto os alunos estão em sintonia com as emoções dos outros e capazes de expressar esse entendimento nas suas produções.

A análise das produções artísticas revelou como o processo criativo serve como um meio de expressão de identidade, autoestima e empatia. Cada produção traz um reflexo das experiências internas dos alunos, suas percepções sobre si mesmos e os outros, e como eles se posicionam no mundo ao seu redor. Esses dados contribuem para uma melhor compreensão do impacto da oficina na construção dessas dimensões e, consequentemente, na promoção do autoconhecimento e da inclusão social dentro do ambiente escolar.

A seguir, são apresentadas as análises das produções artísticas (autorretratos e aldravias) de alguns alunos da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), levando em consideração as dimensões

de expressão da identidade, percepção de autoestima e desenvolvimento da empatia, além das especificidades de cada aluno.

Figura 6: Autorretrato e Aldravia de Caio H.B. P., 13 anos, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Caio trouxe seu autorretrato, ocupando metade da folha, com o uniforme azul do estado de MS e utilizando máscara. O fundo é branco, com cantos com listas laranjas e azuis. Ele escolheu palavras como "caio", "ama", "treinar", "açaí", "estudar" e "avó" para a aldravia.

Quadro 2: Análise das Produções Artísticas do estudante Caio

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	O uso do uniforme do estado sugere uma identificação com a instituição de ensino. A máscara pode simbolizar um distanciamento social ou adaptação ao contexto pandêmico. As palavras como "ama" e "estudar" indicam interesse por atividades de aprendizado. A presença de "avó" mostra uma forte ligação afetiva com a família.
Percepção de Autoestima	A escolha de palavras significativas para Caio, como "estudar" e "avó", demonstra confiança no que ele valoriza. Sua capacidade de representar com clareza aspectos de sua vida é um indicativo de autoestima positiva e autoconhecimento.
Desenvolvimento da Empatia	Durante o compartilhamento, Caio explicou suas escolhas com uma certa timidez, mas também demonstrou interesse nas produções dos colegas, o que sugere o desenvolvimento de empatia e respeito pelas experiências dos outros.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 7: Autorretrato e Aldravia de Weslley D. G., 12 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental I.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Wesley se representa com o uniforme verde do estado, tendo como fundo um cenário simples com sol e nuvens. A aldravia de Wesley inclui palavras como "Weslley", "Joga", "Bola", "Banana", "Jogador" e "Dormir". Ao lado do nome "Weslley", há um desenho de uma carinha feliz e um coração, trazendo um toque pessoal à composição. Um detalhe interessante é a escrita da palavra "Dormir" como "DORIMIR", que não parece ser uma escolha intencional, mas sim um erro de escrita, ainda assim contribuindo para a originalidade de sua produção.

Quadro 3: Análise das Produções Artísticas do estudante Weslley.

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	A escolha do uniforme verde e a ênfase em palavras como "jogar" e "bola" indicam que Wesley se identifica fortemente com o universo esportivo e com o papel de jogador. A presença da carinha feliz e do coração ao lado de seu nome adiciona um elemento afetivo e pessoal à composição. Apesar de "DORIMIR" ser resultado de um erro de escrita, a palavra agrega espontaneidade e um toque lúdico à sua produção.
Percepção de Autoestima	Wesley demonstrou confiança ao escrever palavras que refletem suas paixões e identidade. O uso de um coração e carinha feliz nas margens pode indicar como ele se sente em relação a essas atividades, sugerindo um vínculo positivo e autoestima em desenvolvimento.
Desenvolvimento da Empatia	Durante o compartilhamento, Wesley mostrou interesse pelas produções de seus colegas, evidenciando uma capacidade de compreender e valorizar as experiências dos outros, refletindo o desenvolvimento de empatia.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 8: Autorretrato e Aldravia de Emanuel F. S. R., 13 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental I**.**



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Emanuel, com um traço mais delicado e um fundo azul claro, se apresenta de maneira bem centralizada na folha. O autorretrato é mais simples, com traços suaves no rosto, destacando o cabelo e os olhos. Sua aldravia traz as palavras "Emanuel", "comer", "dormir", "jogar" e "videogame".

Quadro 4: Análise das Produções Artísticas do estudante Emanuel.

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	O autorretrato com traços mais suaves e o uso de cores discretas podem indicar uma personalidade introspectiva. A escolha de palavras como "comer" e "dormir" pode refletir aspectos de sua rotina diária e interesses, enquanto "jogar" e "videogame" mostram sua afinidade com atividades recreativas. Essas escolhas apontam para um autoconhecimento mais voltado para o conforto e lazer, características importantes na construção da identidade
Percepção de Autoestima	O autorretrato simples pode indicar uma forma de expressão mais modesta, mas as palavras escolhidas demonstram um nível de conforto em se expressar. Sua escrita de palavras como "videogame" e "comer" reflete aspectos pessoais e prazerosos, o que pode ser indicativo de um processo de aceitação e autoestima.
Desenvolvimento da Empatia	Durante a atividade, Emanuel mostrou interesse nas produções dos outros, o que pode sugerir um desenvolvimento da empatia, ainda que de forma mais sutil. Sua capacidade de se expressar com calma e de respeitar os outros ao compartilhar suas experiências é um sinal de empatia crescente.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 9: Autorretrato e Aldravia de Bruna E. A. S. , 12 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Bruna, com o diagnóstico de TDAH, TDAH com hiperatividade e retardamento mental leve, fez seu autorretrato com ela bem centralizada, uma árvore distante e muitos corações vermelhos no fundo. Ela se apresenta com uma blusa rosa, com um colar de coração e um laço nos cabelos, que estão soltos e encaracolados. Sua aldravia inclui "Bruna", "ama cavalo", "açaí", "casa" e "família".

Quadro 5: Análise das Produções Artísticas da estudante Bruna.

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	A blusa rosa, os corações e o laço nos cabelos refletem a jovialidade e a atenção aos detalhes que Bruna dá à sua própria aparência e sentimentos. A escolha de palavras como "cavalo", "açaí", "casa" e "família" indicam uma forte ligação com elementos familiares e afetivos, refletindo um autoconhecimento e amor pelas coisas simples e pelas pessoas queridas em sua vida.
Percepção de Autoestima	A centralização do autorretrato e a escolha das palavras carregadas de afetividade indicam uma autoestima positiva e uma vontade de se expressar com confiança. O colar e o laço simbolizam um toque de cuidado e autoestima pessoal.
Desenvolvimento da Empatia	Bruna se mostrou atenta aos sentimentos dos colegas e foi capaz de compartilhar suas produções com alegria. Sua interação durante o processo de apresentação foi significativa para o desenvolvimento de sua empatia, uma vez que ela valorizou as diferentes expressões dos outros.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 10: Autorretrato e Aldravia de Emilly M.A. , 12 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Emily fez um autorretrato bastante expressivo e centralizado na folha, com um fundo colorido que mistura várias cores, destacando um sol amarelo com uma carinha feliz, nuvens azuis, aves, borboletas e um gramado verde. Ela aparece com o cabelo encaracolado solto, usando uma blusa branca com corações vermelhos e um colar azul. Sua aldravia traz as palavras "zagueira", "ama futebol", "sonha jogar", "Emily".

Quadro 6: Análise das Produções Artísticas da estudante Emilly.

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	O fundo colorido e vibrante, com a presença de elementos como o sol, nuvens e borboletas, sugere uma personalidade alegre e dinâmica. Emily, ao se retratar com os cabelos soltos e a blusa com corações vermelhos, parece se expressar de maneira confiante, com um toque de suavidade e empatia. As palavras escolhidas na aldravia, especialmente "zagueira" e "ama futebol", revelam uma forte conexão com sua paixão pelo esporte e a maneira como ela se vê no contexto de suas atividades preferidas. O uso do verbo "sonha jogar" demonstra um desejo de futuro, evidenciando uma autoestima voltada para conquistas pessoais
Percepção de Autoestima	Emily demonstrou uma autoestima bastante positiva ao ilustrar-se com elementos que ela se sente confortável, como a blusa com corações e o colar azul. Suas palavras refletem um envolvimento com o futebol e suas ambições, reforçando um autoconhecimento das suas paixões e um desejo de alcançar objetivos no esporte. Isso sugere uma relação de confiança com suas próprias capacidades e sonhos.
Desenvolvimento da Empatia	A presença de elementos como borboletas e aves, que evocam liberdade e harmonia, pode também sugerir uma empatia crescente, mostrando a capacidade de Emily de se conectar com o ambiente e as emoções ao seu redor. Ela demonstrou abertura ao compartilhar suas produções com entusiasmo, o que é um indicativo de seu desenvolvimento emocional.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 11: Autorretrato e Aldravia de. Ana C.G.S., 14 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

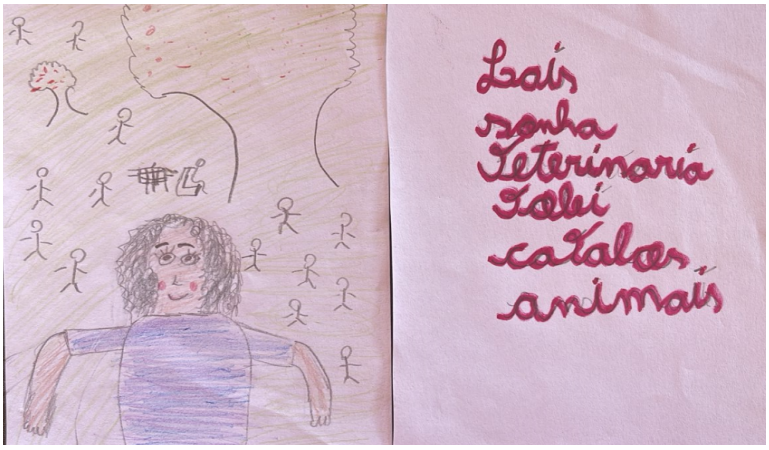
Ana apresentou um autorretrato onde ocupa cerca de 30% da folha, com um fundo suave e leve, destacando um sol, nuvens azuis, pássaros, borboletas, uma árvore, flores e corações. Ela aparece com o cabelo solto, usando uma blusa rosa com um coração estampado e uma carinha feliz. Ao lado dela, uma flor azul se destaca. Sua aldravia traz as palavras "Ana", "sonha", "prf", "gosta", "escola", "sorvete".

Quadro 7: Análise das Produções Artísticas da estudante Ana.

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	O uso de um fundo colorido, mas com um toque suave, e a presença de elementos como borboletas e corações demonstram a personalidade sonhadora e afetuosa de Ana. Ela escolheu ocupar um espaço menor na folha, o que pode sugerir uma forma mais contida de expressão, mas ainda assim com uma forte carga simbólica em relação à natureza e aos sentimentos. A palavra "PRF" talvez se refira a um desejo ou aspiração profissional (Polícia Rodoviária Federal), enquanto as palavras "gosta", "escola" e "sorvete" indicam um perfil jovem, com interesses ligados à escola e ao lazer.
Percepção de Autoestima	O uso da carinha feliz ao lado da palavra "Ana", junto com os corações e flores, demonstra uma boa relação com a autoestima e um autocuidado simbólico. Sua escolha de palavras e a forma como a representou indicam uma autoestima saudável, associada a gostos pessoais e à valorização das suas experiências cotidianas, como a escola e os momentos de lazer.
Desenvolvimento da Empatia	Ana demonstrou uma expressão de empatia com o ambiente ao usar elementos naturais como árvores, flores e borboletas, sugerindo um vínculo afetivo com a natureza e com os sentimentos de bem-estar. A aldravia com palavras como "sonha" e "gosta" mostra que ela tem uma visão positiva sobre seu futuro e suas preferências, refletindo um desenvolvimento emocional voltado para a realização pessoal e o respeito pelas suas próprias emoções .

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

Figura 12: Autorretrato e Aldravia de Laís E.P.l., 13 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental II.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras.

Laís apresenta uma produção que reflete seus sonhos e interesses. No autorretrato, ela ocupa metade da folha, destacando sua imagem e utilizando o uniforme escolar como um vínculo com sua identidade acadêmica. O olhar atento e o fundo com árvores e várias pessoas indicam uma preocupação com seu ambiente social e familiar. Sua aldravia, com palavras como "veterinária", "cavalos" e "vôlei", revela suas aspirações profissionais e pessoais, apontando para uma identidade em construção, ligada tanto aos animais quanto ao esporte.

Quadro 8: Análise das Produções Artísticas da estudante Laís**.**

Dimensão	Análise
Expressão da Identidade	No autorretrato, Laís utiliza metade da folha, destacando-se por representar não apenas sua figura pessoal, mas também um contexto social com várias pessoas ao fundo, além de duas árvores. A escolha por se inserir em um ambiente coletivo pode refletir a importância que ela atribui ao convívio social e à interação com o grupo. O uniforme azul do estado reforça sua identificação com o espaço escolar. A aldravia, com palavras como "sonha", "veterinária", "cavalos" e "animais", reflete seus interesses e aspirações futuras, enfatizando sua conexão afetiva com os animais.
Percepção de Autoestima	A representação de si mesma com detalhes como um "olho atento" e "sobrancelhas erguidas" sugere uma atitude de curiosidade e observação ativa em relação ao ao. A escolha das palavras da aldravia, que evidenciam suas paixões e sonhos, demonstram segurança para expressar seus desejos, o que pode ser interpretado como um sinal positivo em relação ao autoconhecimento e à autoestima.
Desenvolvimento da Empatia	A inclusão de várias pessoas no cenário do autorretrato sugere um senso de pertencimento e valorização das relações interpessoais. Durante o compartilhamento, Laís mostrou entusiasmo ao explicar suas escolhas, deixando que a importância das interações sociais e valorizando a diversidade das experiências dos outros colegas.

Fonte: Elaborado pelas próprias pesquisadoras.

As análises das produções de todos os alunos revelam um aspecto comum: o fortalecimento da expressão da identidade, da percepção de autoestima e do desenvolvimento da empatia. As escolhas de cores, os elementos simbólicos presentes nos autorretratos e as palavras expressas nas aldravias refletem aspectos profundos de suas experiências e sentimentos, ao mesmo tempo em que proporcionam uma maneira criativa de se conhecer e se conectar com os outros.

Essas produções, acompanhadas das imagens que ilustram os autorretratos e as aldravias, são representações claras do crescimento pessoal dos alunos, da sua forma de se expressar no contexto escolar e do impacto positivo das atividades pedagógicas no seu desenvolvimento emocional e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores", desenvolvida na Sala de Apoio Pedagógico (SAP) da Escola Estadual Roberto Scaff, revelou-se uma intervenção pedagógica significativa, direcionada ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo de estudantes com necessidades educacionais específicas. Alicerçada nos princípios da neuropedagogia e da neurociência, a iniciativa proporcionou um ambiente seguro para a manifestação da identidade, reflexões autorreferenciais e a expressão criativa por meio da produção artística e literária.

A utilização de autorretratos como recurso pedagógico possibilitou aos estudantes uma exploração visual e introspectiva de suas percepções sobre si mesmos, favorecendo o reconhecimento de suas singularidades pessoais e sociais. A prática da criação de aldravias, com sua estrutura minimalista e flexível, revelou-se uma ferramenta eficaz para a comunicação de sentimentos e pensamentos, sendo particularmente benéfica para alunos com dificuldades de escrita formal, como aqueles com defasagem pedagógica ou distúrbios de aprendizagem.

O momento de compartilhar as produções, em que os estudantes destacaram e discutiram suas obras, possibilitou o fortalecimento de competências socioemocionais, destacando-se a empatia e o respeito pelas narrativas dos colegas. Essa prática dialógica entre pares estimulou a valorização da diversidade e o fortalecimento de um ambiente inclusivo, alinhada aos princípios de uma educação humanizadora e que confirma a singularidade de cada aluno.

Os resultados obtidos demonstram que a oficina contribuiu de maneira substancial para o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima e do engajamento social dos participantes, atendendo aos objetivos previamente propostos. A integração de práticas pedagógicas artísticas e literárias apresenta potencial significativo no apoio ao desenvolvimento integral dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas criativas para a autorrepresentação e o fortalecimento de sua identidade cultural e social.

Para desdobramentos futuros, recomenda-se a replicação da metodologia em contextos educacionais diversos, contemplando diferentes perfis e desafios educacionais dos estudantes. Além disso, seria relevante a realização de estudos comparativos entre grupos, a fim de aprofundar a compreensão dos impactos da expressão artística e poética no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos.

Em resumo, a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" consolida-se como uma prática educativa inovadora, capaz de fomentar o protagonismo discente e a inclusão social, por meio da valorização das múltiplas formas de expressão identitária. O projeto reafirma a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e criativas para a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos e integradores.

Adicionalmente, uma matéria[7] sobre a oficina foi publicada no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), destacando os impactos e a relevância da atividade para a comunidade escolar.

[7] Matéria sobre a oficina "Descobrindo-se em aldrAVErsos e Cores" publicada no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS). Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/oficina-descobrindo-se-em-aldraversos-e-cores-e-realizada-na-ee-roberto-scaff . Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

FREITAS, M. C. **Interação visual e poética: uma perspectiva para a educação artística**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

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

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE USE OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Carolina Suita Pessoa [1]
Ivone Paula de Souza Berenguer [2]
Vera Lucia Gomes[3]

RESUMO

O referido trabalho investigou o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi realizada na Escola Pastor Amaro de Sena, pertencente à rede estadual de educação do Estado do Pernambuco, localizada na Região Metropolitana do Recife e na cidade de Abreu e Lima, no bairro de Caetés II. O objetivo geral foi investigar o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente da Educação de Jovens e Adultos e os objetivos específicos foram: identificar como os professores utilizam as NTICs com os alunos da EJA; verificar se os professores da EJA recebem formação continuada para o uso das NTICs. A metologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários. Concluímos que apesar dos professores conhecerem as NTICs, nem todos fazem uso dessas em suas aulas. Identificamos também a falta de equipamentos para utilização e a qualidade péssima da internet para desenvolver as atividades. Constamos ainda a falta de formação continuada sobre o tema para os professores, o que eximiu a utilização das NTICs prática docente e dificultou uma análise reflexiva dessa prática.

Palavras-chave: Prática Docente. Educação de Jovens e Adultos. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

1 Pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil. E-mail: carolsuita@gmail.com.
2 Licenciada em Biologia/ Pedagoga , pós-graduação em Práticas Assertativas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e adultos, com Ênfase em Didática. E-mail: paulasouzaberenguer@gmail.com.
3 Pedagoga, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Câmpus de Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

ABSTRACT

This study investigated the use of New Information and Communication Technologies (NTICs) in Youth and Adult Education (EJA). The research was carried out at the Pastor Amaro de Sena School, which belongs to the state education network of the State of Pernambuco, located in the Metropolitan Region of Recife and in the city of Abreu e Lima, in the neighborhood of Caetés II. The general objective was to investigate the use of New Information and Communication Technologies in teaching practices in Youth and Adult Education, and the specific objectives were: to identify how teachers use ICTs with EJA students; to verify whether EJA teachers receive ongoing training for the use of ICTs. The methodology used was bibliographic and documentary research and application of questionnaires. Concluímos que apesar dos professores conhecerem as NTICs, nem todos fazem uso dessas em suas aulas. Identificamos também a falta de equipamentos para utilização e a qualidade péssima da internet para desenvolver as atividades. Constamos ainda a falta de formação continuada sobre o tema para os professores, o que eximiu a utilização das NTICs prática docente e dificultou uma análise reflexiva dessa prática.

Keywords: Teaching Practice; Youth and Adult Education; New Information and Communication Technologies.

1. INTRODUÇÃO

Na história da educação no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como uma modalidade de ensino que atende aos sujeitos que não tiveram acesso aos estudos ou à possibilidade de continuá-los na educação básica em idade própria. A EJA envolve uma diversidade de jovens, adultos e idosos. Essa diversidade tem uma grande importância na composição de uma sociedade igualitária e justa, já que encontramos diversas lacunas de aprendizagem ocorridas pelos diferentes percursos escolares. Com isso, proporcionar igualdade de oportunidade para os jovens e adultos se torna uma tarefa necessária.

Desse modo, entende-se que para construir uma sociedade menos desigual, mais justa e com melhor distribuição das riquezas existentes, a EJA deve ser um campo da educação que possibilite "um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual" (Soares, 2002, p. 38).

Para isso, os professores da Educação de Jovens e Adultos necessitam desenvolver com esse público habilidades e competências que promovam a autonomia, a qual é indispensável para que eles sejam cidadãos ativos, que conheçam seus direitos e deveres e que possam se inserir no mundo do trabalho e das novas tecnologias.

Por outro lado, temos a convicção que, devido à grande ascensão tecnológica, é um desafio para os profissionais de educação manterem-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e

desenvolver práticas docentes que agreguem práticas pedagógicas proporcionadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) na educação.

Por esse motivo, para desenvolver esse trabalho escolhemos pesquisar o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos, partindo da seguinte problemática: como o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação está presente na prática docente da Educação de Jovens e Adultos? Essa indagação é importante uma vez que não cabe apenas aos professores e aos estudantes conhecerem as NTICs, mas precisam inseri-las no processo de ensino e aprendizagem da EJA de modo que esse público possa apropriar-se dos recursos tecnológicos disponíveis no dia a dia como ferramentas de inclusão educacional, social e ao mundo do trabalho.

Sendo assim, norteamos o nosso trabalho com base no seguinte objetivo geral: investigar o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente da Educação de Jovens e Adultos na Escola Pastor Amaro de Sena. Como objetivos específicos, elencamos: (a) identificar como os professores utilizam as NTICs com os alunos da EJA; (b) verificar se os professores da EJA recebem formação continuada para o uso das NTICs.

Para desenvolver esse trabalho de pesquisa, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações e teses. E ainda, aplicação de questionários para levantamento de dados.

Estruturalmente, o desenvolvimento deste trabalho foi organizado em cinco partes. Na primeira, apresentaremos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na segunda, dissertaremos acerca das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na EJA. Na terceira, analisaremos o uso das NTICs nas práticas docentes da EJA na escola campo de pesquisa. Na quarta, detalharemos metodologicamente a pesquisa que realizamos para construção deste trabalho para, em seguida, na quinta parte, apresentaremos os dados coletados e analisá-los. Por último, faremos as considerações finais referentes às reflexões realizadas neste estudo.

Finalmente, antes de iniciarmos o desenvolvimento deste trabalho, é importante esclarecer que, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, decidimos que durante o percurso histórico que construímos por meio da revisão de literatura sobre o tema utilizaremos o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) para nos referirmos a todas as ações educacionais voltadas ao ensino desse público, ainda que essa modalidade de ensino tenha recebido diferentes denominações até chegar a que conhecemos atualmente.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Na história da educação no Brasil, a educação destinada a jovens e adultos se inicia na época colonial por meio da catequização dos nativos pelos jesuítas, os quais possuíam habilidades para o ensino e aprendizagem e levavam convosco a educação pelo interesse na fé católica. Segundo Soares (1996), a primeira ideia de educação de adultos no Brasil deu-se no período colonial através das escolas de ordenações criadas pelo Padre Manuel de Nóbrega, que durou até o momento em que os jesuítas foram expulsos, iniciando o período "pombalino", quando as reformas do Marquês de Pombal organizaram a educação pelo interesse do Estado.

Na década de 1930, as mudanças políticas e econômicas ocasionadas pela chegada da industrialização no Brasil foram propícias para que a educação para jovens e adultos ganhasse espaço. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), foi nos anos de 1940 que a EJA se tornou tema de políticas públicas educacionais, mesmo que a menção a esta necessidade já se fizesse presente em textos normativos, como na Constituição de 1934.

No ano de 1947, pós Estado Novo, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser organizada pelo Ministério da Educação e Saúde através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Conforme Paiva (1973), seu lançamento ocorreu para atender ao apelo feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em prol da educação popular. Segundo a autora, em seu plano interno a campanha acenava como uma possibilidade de formar mão de obra alfabetizada nas cidades e de estender essa formação ao campo, "além de constituir como um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo" (Paiva, 1973, p. 178).

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) apresentado por Paulo Freire, no qual era orientado um movimento de alfabetização que considerasse a realidade de cada comunidade. Devido ao golpe militar, o plano foi extinto no fim do mês de março do mesmo ano e teve alguns de seus idealizadores perseguidos. Após isso, em 1967, o governo militar passou a supervisionar as inciativas para educação e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), estruturando-se em todo o território nacional com o intuito de alfabetizar jovens e adultos.

Na década de 1970, destaca-se no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692 (Brasil, 1971). Nos anos de 1980, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (Vieira, 2004).

Em 1996, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da educação básica se efetiva com a publicação da Lei Federal LDBEN nº 9.394/1996, dedicando dois artigos à Educação de Jovens e Adultos:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será 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 (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996).

Outro importante marco para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos no mundo ocorreu no ano de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, quando foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA)**.** A partir das discussões realizadas nesse encontro foram criados dois importantes documentos: a "Declaração de Hamburgo" e a "Agenda para o Futuro".

Mesmo com a inserção da EJA na legislação brasileira como modalidade da educação básica, foi preciso um marco regulatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB). O parecer foi aprovado pela CEB nº 11 no dia 10 de maio de 2000, e aponta três funções específicas da Educação de Jovens e Adultos: (1) a reparadora, no sentido de propiciar a educação a todos; (2) equalizadora, com o objetivo de assegurar a permanência desses sujeitos na escola através de políticas públicas; e (3) a qualificadora, buscando a formação contínua de todos os envolvidos no processo educativo da EJA (Brasil, 2000).

Ainda cabe salientar que o Brasil passou a ser signatário em diversos acordos internacionais com temáticas relacionadas ao direito à educação e aos direitos humanos, sendo reconhecido perante entidades globais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), United Nations Children's Fund (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023, no Brasil temos 47.304.632 alunos matriculados nas escolas públicas, desses 2.589.815 estão na Educação de Jovens e Adultos, sendo 1.575.804 no Ensino Fundamental e 1.014.011 no Ensino Médio (Brasil, 2023). São 5,4 % de um público que tem direito a um ensino de qualidade e com acesso em igualdade de condições ao currículo.

A partir deste contexto, procura-se superar a Educação de Jovens e Adultos como política compensatória, em repor a escolarização das pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e, a partir de então, tornar-se política pública. Desse modo, a EJA começa ser pensada e desenvolvida a partir da diversidade de seus sujeitos e contemplar a universalização da educação ao

longo de toda a vida, contemplando os interesses individuais e sociais, promovendo a cidadania e o diálogo, respeitando a diversidade, a cultura e buscando a transformação social desses jovens e adultos.

2.1 Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos

Ao longo do tempo ocorreram transformações produzidas pelos seres humanos na natureza, surgiram muitas invenções e foram realizadas pesquisas nos diversos tempos tendo uma relação direta com o desenvolvimento das tecnologias. Com o avanço científico da humanidade, ampliou-se o conhecimento e foram criadas "novas tecnologias", redimensionando as relações sociais e também as relações com o tempo e o espaço.

A partir disso, criou-se um novo modelo de sociedade e uma nova cultura, exigindo a permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. É esse o grande desafio da escola atual e dos profissionais da educação, principalmente dos professores: "desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos" (Kenski, 2009, p. 26).

Sendo assim, as NTICs e a EJA devem proporcionar possibilidades para conectar a escola ao mundo, com a informação em tempo real que favoreça novas formas de ensinar e de aprender. Neste sentido, a Declaração de Hamburgo nos traz uma abordagem sobre as tecnologias no ensino na EJA:

> O desenvolvimento de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos [...]. E uma das funções da Educação da EJA no futuro, deve ser o de delimitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante (UNESCO, 1997, p. 26).

Desse modo, esse processo de desenvolvimento traz a possibilidade de novos tipos de exclusão social dos indivíduos que não conseguem se adaptar, como aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e precisam se atualizar no que diz respeito à inclusão digital, indispensável à sua efetiva inclusão social.

Essa necessidade nasce do fato de que as NTICs estão presentes em diversas dimensões da vida social: ao utilizar o caixa eletrônico de um banco, saber manusear o controle remoto da TV, enviar uma mensagem através do celular e compreender a sua multifuncionalidade, etc. Tudo isso faz parte do nosso dia a dia, mas torna-se importante sua incorporação aos processos de ensino aprendizagem, pois seus usos possibilitam ampliar a capacidade de produzir conhecimento, de divulgá-los e compartilhá-los.

Por esse motivo, faz-se necessário saber manusear e utilizar essas novas tecnologias que auxiliam a busca e seleção de informações e possibilitam resolver os problemas do cotidiano, permitindo compreender melhor o mundo e atuar na transformação da sociedade. Segundo Nörnberg (2010, p. 15), "os processos de aprendizagem precisam primar pela pedagogia da pergunta, implicada pela curiosidade epistemológica, de quem sabe que sabe e por isso sabe que pode saber mais".

As novas tecnologias são também consideradas uma ferramenta educativa que facilita o diálogo entre estudantes e a escola e possibilita práticas inovadoras. O desafio está na mediação, no diálogo e na tentativa de aproximação dessas tecnologias com os jovens e adultos. Para Moran (2013):

> Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os, a saber, perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas; podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação aos mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes às mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para contextos mais abrangentes, e, assim, ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com sucessivas rupturas e uma contínua reorganização semântica (Moran, 2013, p. 37-38).

Busca-se diante desta nova conjuntura educacional entendermos que o ensino na EJA precisa estar atento às diversas necessidades de aprendizagens que estes estudantes apresentam, de modo que não é mais possível conduzir esse processo de forma mecânica, fragmentada e descontextualizada do conhecimento do mundo globalizado.

3. PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os desafios da prática docente nas turmas da EJA vão muito além da relação pedagógica, pois envolve as relações afetivas e sociais uma vez que a diversidade dos sujeitos se faz presente nos espaços educativos de todo o país.

Nóvoa (2002) delineia três pressupostos para a complexidade do ensinar: primeiro, o trabalho docente depende da colaboração do aluno que precisa participar ativamente do processo para se efetivar a aprendizagem; segundo, diz respeito ao campo das emoções, pois na sala de aula estabelecem-se as mais diferentes relações do professor com os alunos, dos alunos com os alunos, e de ambos com outras instâncias administrativas, com outros professores e com a comunidade; e, por último, o cumprimento de objetivos que a educação formal deve seguir.

Sendo assim, os docentes da EJA são sujeitos que se encontram dentro deste processo de ensino aprendizagem. Porém, é a sua prática que irá demonstrar as concepções de educação desse

professor por meio de uma práxis que motive as vivências, o conhecimento de mundo, suas interações com os alunos, entre outros, estabelecendo-os como sujeitos na sociedade.

Nesse mesmo direcionamento, Nidelcoff (1987) propõe uma reflexão sobre a importância da prática docente alegando que, apesar de não ter ocorrido a mudança global e profunda da sociedade e da escola, o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os alunos, os objetivos do trabalho, as maneiras de enfocar os conteúdos podem fazer a diferença.

Desse modo, a construção da aprendizagem exige uma relação amigável entre o professor e aluno, e isso poderá ser desenvolvido mediante as práticas pedagógicas do docente, pois deve orientar, mediar, dialogar e conhecer o aluno. Assim, poderá expor conteúdos condizentes com a realidade social dos discentes de modo que a aprendizagem tenha sentido para a vida deles e seja estimuladora, fazendo com que se sintam motivados a frequentar assiduamente as aulas e, ao final, se obtenha o sucesso na aprendizagem. É por meio da prática docente adotada pelo professor que é possível reconhecer se utiliza uma ação pedagógica crítica/reflexiva ou se apenas reproduz a ideologia dominante.

De acordo com Tardif e Sacristãn (2002), o professor é um ser reflexivo antes mesmo de exercer a docência, ou seja, é sujeito de uma prática e de uma reflexão que conduzem suas ações, assim definida como:

> O processo ou o resultado de refletir de reflexionar é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras (Sacristán, 1999, p. 100).

Portanto, a prática docente nas turmas da EJA requer do professor o desenvolvimento de uma didática bem trabalhada e planejada para situar-se como mediador e incentivador da aprendizagem, empregando ferramentas e recursos diversos com a finalidade de conduzir os jovens e adultos para uma melhor compreensão do mundo e se tornarem sujeitos críticos e reflexivos.

4. METODOLOGIA

Apresentamos a seguir os instrumentos da pesquisa utilizados para alcançarmos o objetivo a que nos propomos investigar. Para que possamos ter uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo precisamos conhecer o cenário e os sujeitos da pesquisa, que serão apresentados a seguir.

A Escola Pastor Amaro de Sena pertence à rede estadual de educação do Estado do Pernambuco, está localizada na Região Metropolitana do Recife, na cidade de Abreu e Lima, no bairro de Caetés II. Atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio pela manhã e tarde, e à Educação de Jovens e Adultos à noite. A escola funciona pela manhã das 07h30min às 12h00min, à tarde das 13h30min às 18h00min e à noite das 18h40min às 22h00min.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, o Município Abreu e Lima, possui 21.334 alunos matriculados nas escolas públicas, desses 1.658 estão nas Educação de Jovens e adultos, sendo 961 no Ensino Fundamental e 697 no Ensino Médio (Brasil, 2023).

A escola oferece uma estrutura física que é composta por sete salas de aula; sala de diretoria; sala de secretaria; sala de professores; laboratório de informática com quinze computadores; biblioteca; cozinha; refeitório; despensa; banheiro dentro do prédio; banheiro, dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; pátio coberto; área verde; possui água filtrada e água encanada da rede pública; energia elétrica; fossa; lixo destinado à coleta periódica; e, por fim, acesso à Internet.

Os sujeitos envolvidos na amostra da pesquisa são seis professores efetivos da Escola Pastor Amaro de Sena que atuam nas duas turmas do EJA Fundamental e Médio.

O estudo está fundamentado a partir de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica "constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema".

Como instrumento de coleta dos dados para a pesquisa, optamos por utilizar o inquérito escrito, um questionário semiestruturado composto por nove questões com perguntas abertas, que serviram como uma alternativa de abrir espaço para escutar os/as educadores/as. Anterior à aplicação dos questionários, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mantendo o sigilo e outras especificações éticas necessárias ao trabalho de pesquisa com seres humanos.

O questionário nos mostra fontes de informação referentes a aspetos não observáveis. Porém, nossa pesquisa parte de uma amostra intencionalmente definida, dentro de um recorte de seis professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Partindo disso, o questionário foi escolhido por ser um método que permite autorresposta e que otimiza o tempo dos sujeitos da pesquisa, que, nesse caso, são professores com grande carga horária de atuação e pouco tempo disponível para se submeterem a entrevistas de maior duração. Antes de expor as técnicas de confecção das perguntas, faz-se importante a citação em que Marconi e Lakatos (1999), em que destacam:

> Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi e Lakatos, 1999, p. 100).

Sendo assim, apresentamos os dados adquiridos mediante a aplicação do questionário semiestruturado. Como processo da análise dos dados numa pesquisa qualitativa de caráter exploratório, responde a questões muito particulares se preocupando, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1998).

A análise de conteúdo pretende ir além dos seus significados imediatos, por isso, é útil este recurso.

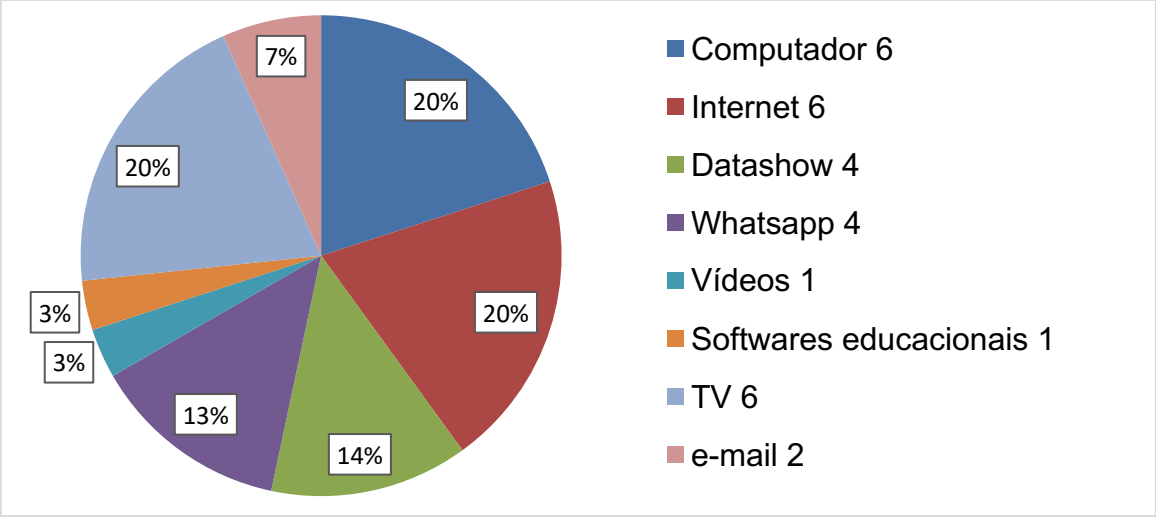
> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999, p. 2).

Para a preservação das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa e para melhor visualização nesta análise, abordamos aqui os seis educadores/as participantes do estudo como sendo os sujeitos A, B, C, D, E e F.

5. APRESENTANDO OS DADOS

Para atender o objetivo de identificar como os professores utilizam as NTICs com os alunos da EJA, perguntamos aos professores se usam alguma Nova Tecnologia da Informação e Comunicação. Mediante as respostas, todos os professores afirmaram usar as novas tecnologias e citaram alguns exemplos que fazem parte do seu cotidiano, conforme demostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – NTICs usadas pelos professores



Fonte: Elaboração própria (2020)

Percebemos pelos dados que em relação às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) que a escola dispõe, todos responderam que a escola possui computadores, Internet, Datashow e TV. Ao perguntar se eles conheciam softwares educacionais e se escola dispõe dessas ferramentas, apenas dois professores responderam que conheciam: o professor B respondeu TV Escola; e o professor F, software educacional do Sistema Positivo de Ensino. Entretanto, Embora o professor conheça o software educacional, a escola não disponibiliza o todo suporte necessário para a utilização.

Quando perguntados se ao planejarem as aulas consideram as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, todos responderam que sim, sentem necessidade de incorporar alguma mídia como Datashow, notebook, aparelhos de CD, DVD e TV para tornar as aulas mais atrativas.

Com o objetivo de verificar se os professores da EJA recebem formação continuada para o uso das NTICs, perguntamos aos professores se receberam formação sobre as novas tecnologias, todos responderam que sim, mas os professores A e B acrescentaram que estão insatisfeitos com a quantidade de formações que abordam essa temática, pois muitos professores ainda não se apropriaram desses novos conhecimentos.

Ao serem perguntados sobre quais as dificuldades encontram para introduzir as NTICs na prática docente, todos os professores responderam desejar Internet de boa qualidade na escola. Um estudo realizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR em 2024, traçou um panorama da qualidade da internet nas Escolas Públicas Brasileiras, demonstrando que a maioria das escolas brasileiras está conectada à Internet, porém não é suficiente para a ampliação do uso das TIC nas escolas: é fundamental que essa Internet seja disponibilizada também aos alunos para fins de aprendizagem.

O estudo demonstrou que,

> em 2022, 77.197 (de um total de 137.651 escolas: 56%) apresentavam Internet para aprendizagem, enquanto que, em 2023, essa quantidade aumentou para 85.039 (62%). Ou, ainda em 2023, de um total de 5.570 municípios brasileiros, 1.833 têm entre 90 e 100% de suas instituições educacionais com disponibilidade de Internet para aprendizagem. (Millan, *et. al*, 2024, p. 15).

Quanto a qualidade da internet, (89%) das escolas públicas brasileiras está conectada à Internet, no entanto com 62% das escolas utiliza o acesso à Internet para aprendizagem, 29% tem equipamentos para os alunos e somente 11% das escolas tem planos com velocidade de download rápida por aluno (Millan, *et. al*, 2024).

Outras dificuldades citadas pelos professores foram os poucos aparelhos de projeção *Datashows* disponíveis para atender a todos, a necessidade de maior disponibilidade de tempo para utilizarem o laboratório de informática e a realização de melhorias na sua infraestrutura e manutenção dos computadores.

No que diz respeito aos saberes que seriam necessários aos professores da EJA para trabalharem com as NTICs, de forma unânime todos os professores responderam a necessidade de lhes serem ofertados mais formações e cursos voltados a essa temática, mais incentivos para que estudem e se apropriem desses conhecimentos e disponibilização e operacionalização de softwares educacionais na escola.

Ao perguntar aos professores sobre como utilizam as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação com os alunos na EJA, os professores A, B e F enfatizaram que sempre realizam atividades no laboratório de informática para dinamizarem a aula e relacionar a prática aos conceitos a serem desenvolvidos. Nesse ambiente, utilizam a Internet para a realização de pesquisas de textos; o Datashow para prepararem aulas em *slides* e desenvolverem os conteúdos de forma expositiva; e os aparelhos de DVD e TV para exibirem filmes que abordam temas educacionais que são debatidos em sala de aula. Os demais professores afirmaram que não utilizam as NTICs, pois sentem dificuldades e que precisariam de conhecimentos didáticos e operacionais para iniciar o trabalho com esses recursos.

Em seguida, questionamos se os professores acreditavam que as novas tecnologias poderiam contribuir para aprendizagem na EJA. O professor A respondeu que as NTICs proporcionam aprendizagem diferenciada, lúdica e tecnológica; o professor B relatou que com as novas tecnologias os alunos aprendem de forma mais prazerosa; já o professor C afirmou que podem contribuir para criar uma nova visão de mundo e do trabalho com a tecnologia; o professor D acredita que as NTICs aproximam os alunos da atualidade, facilitando o seu dia a dia e dando maior significado ao aprendizado; quanto ao professor E, relatou que formações com maior frequência, um bom laboratório

de informática e mais recursos tecnológicos disponíveis na escola poderiam contribuir para a aprendizagem nessa modalidade de ensino; por fim, o professor F alegou que as novas tecnologias contribuem para a aprendizagem, uma vez que muitos alunos têm domínios diversos sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, o que lhes proporciona uma ponte para se conectarem aos seus interesses e anseios, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e consequentemente um aprendizado mais significativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que sustentamos nesta pesquisa buscou compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos. Em atendimento ao primeiro objetivo da pesquisa, por mais que todos os professores pesquisados tenham respondido que quando planejam as aulas consideram as NTICs, percebemos que apenas dois as utilizam em sala de aula. No entanto, não se pode deixar de considerar que muitos professores ainda não estão familiarizados com o manuseio desses recursos, o que impossibilita o uso de forma eficiente.

Sendo assim, para que esses professores da EJA possam utilizar as novas tecnologias em sala de aula, é importante que tenham conhecimento sobre as NTICs disponibilizadas na escola. Isso porque a utilização bem planejada desses recursos pode proporcionar vantagens para os envolvidos, possibilitando a integração das atividades pedagógicas com as tecnologias, estimulando a criatividade, a autonomia e a reflexão do aluno diante da dinâmica da aprendizagem.

No que tange à prática docente, a pesquisa demonstrou que embora alguns professores utilizem as novas tecnologias que a escola dispõe, ainda existem grandes desafios como: poucos projetores "*Datashows*", laboratório de informática sem boa estrutura e manutenção. No que diz respeito ao uso da Internet a velocidade na escola é ainda muito lenta e ausência, no estabelecimento de ensino, de um profissional disponível para assessorar os professores quanto ao uso das NTICs.

Quanto ao segundo objetivo deste trabalho, que foi verificar se os professores da EJA recebem formação continuada para o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ficou evidenciado que não recebem com frequência formações continuadas e, por isso, há a necessidade de um trabalho permanente na promoção de formações de professores para a EJA. A ausência dessas formações dificultou a análise reflexiva da sua prática. Esse aspecto tem relação direta com o uso das novas tecnologias como meios que poderão facilitar tanto a prática do docente como os processos metodológicos para os alunos da EJA.

Por fim, baseados na análise dos dados que coletamos a partir dos questionários realizados e da discussão promovida por meio da revisão de literatura sobre o tema do uso das NTICs na EJA, fica o convite para que cada professor continue a refletir, pesquisar e analisar essa problemática, uma vez que não se esgota por aqui, sendo necessário um aprofundamento maior sobre todas as questões que foram levantadas, para que se criem políticas públicas que garantam a utilização das NTCIs nas escolas públicas, visto sua importância na aprendizagem e no dia a dia dos estudantes.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. Parecer n. 11, de 10 de Maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretriz e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2023. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 6 jan. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, São Paulo, Papirus, 7ª edição, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MILLAN, G. L. M., GARCÍA-HERNÁNDEZ S.; SANTOS; C. O. F. A.; NETO, P. K.; HONORA, C. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Panorama da qualidade da internet nas Escolas Públicas Brasileiras. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://medicoes.nic.br/media/Publicacao-internet-escolas-2024.pdf. Acesso em 14 jan. 2025.

MINAYO, M. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo. Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32,1999.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

NIDELCOFF, M. T. **Uma Escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição da história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed,1999.

SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos**: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Professores.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos** – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/ V CONFINTEA. 1997.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos.** Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

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

DESAFIOS E INCLUSÃO: A ACEITAÇÃO FAMILIAR E O PROTAGONISMO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

CHALLENGES AND INCLUSION: FAMILY ACCEPTANCE AND THE PROTAGONISM OF AUTISTIC CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD

Sara Baruk Leite Oliveira[1]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[2]

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo investigar a evolução histórica da compreensão do autismo e o papel da família na inclusão de crianças diagnosticadas com essa condição. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisou-se como a concepção de infância, fundamentada nos estudos de Philippe Ariès sobre a singularidade e o sentimento da infância, contribuiu para compreender as mudanças históricas nas atitudes e abordagens relacionadas às crianças e suas especificidades. Além disso, a pesquisa examinou o impacto da aceitação familiar no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dessas crianças, destacando o papel da família como agente central na promoção da inclusão. Os resultados revelam a importância essencial da participação ativa das famílias no desenvolvimento infantil, desafiando estigmas e promovendo a valorização da diversidade. A aceitação parental foi identificada como fator decisivo para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno da criança, enquanto a rejeição ou a falta de compreensão demonstraram efeitos negativos significativos. A pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas inclusivas, redes de apoio efetivas e práticas educativas que fortaleçam o envolvimento familiar, considerando tanto a complexidade do desenvolvimento infantil quanto as particularidades do espectro autista.

Palavras-chave: Autismo, Aceitação parental, Desenvolvimento infantil, Inclusão.

ABSTRACT
The present study aims to investigate the historical evolution of the understanding of autism and the role of the family in the inclusion of children diagnosed with this condition. Through a bibliographical review, it was analyzed how the conception of childhood, based on Philippe Ariès' studies on the uniqueness and feelings of childhood, contributed to understanding the

[1] Pós graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), sarabarukleite@outlook.com
[2] Professora Efetiva - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ, Coordenadora do GEPCI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Criança e Infância - UFMS), janaina.maia@ufms.br

historical changes in attitudes and approaches related to children and their specificities. Furthermore, the research examined the impact of family acceptance on the emotional, cognitive and social development of these children, highlighting the role of the family as a central agent in promoting inclusion. The results reveal the essential importance of families' active participation in child development, challenging stigmas and promoting the appreciation of diversity. Parental acceptance was identified as a decisive factor in creating an environment favorable to the child's full development, while rejection or lack of understanding demonstrated significant negative effects. The research reinforces the need for inclusive public policies, effective support networks and educational practices that strengthen family involvement, considering both the complexity of child development and the particularities of the autism spectrum.

Keywords: Autism, Parental acceptance, Child development, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da infância como uma etapa distinta do desenvolvimento humano, com suas particularidades e necessidades específicas, é uma construção social relativamente recente. Estudos como os de Philippe Ariès (1981), em História Social da Criança e da Família, demonstram como a percepção da criança e da própria infância se transformou ao longo da história, passando de uma fase de relativa indiferença para o reconhecimento de sua singularidade. Essa mudança de perspectiva impactou não apenas as relações familiares, mas também as práticas educativas e a forma como as sociedades se organizam para atender às demandas das novas gerações.

No contexto atual, marcado pela crescente valorização da diversidade e da inclusão, a compreensão das diferenças individuais, incluindo as neurodivergências, torna-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse cenário de atenção crescente à singularidade da infância, o autismo emerge não como um desvio ou uma deficiência, mas como uma forma de neurodiversidade — um convite a repensar as concepções tradicionais de desenvolvimento e a valorizar as diferenças e potencialidades de cada criança.

A inclusão de crianças autistas na educação, portanto, transcende a mera inserção física e exige a construção de ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes, que fomentem seu protagonismo e desenvolvimento integral. Além disso, é importante considerar a evolução histórica da compreensão sobre o autismo. Os estudos de Kanner (1943), embora pioneiros, foram marcados por uma perspectiva que, ao longo do tempo, revelou-se reducionista, ao focar nos déficits e limitações das crianças autistas. Torna-se, assim, necessário um olhar que contemple não apenas o papel da família, mas também a própria evolução do conhecimento sobre o autismo e suas manifestações.

Este estudo tem como objetivo analisar como a aceitação familiar favorece o protagonismo de crianças autistas na primeira infância, explorando os desafios impostos pela diversidade de reações ao diagnóstico, bem como a importância das redes de apoio e das políticas públicas inclusivas. A pesquisa parte do pressuposto de que o ambiente familiar, pautado na aceitação e no suporte emocional, é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da participação ativa dessas crianças, tanto no contexto escolar quanto na comunidade em geral. A relação entre família e autismo constitui um campo de investigação crucial para a compreensão dos desafios e das conquistas no processo de inclusão.

A literatura tem explorado as diferentes reações parentais diante do diagnóstico de autismo, desde a aceitação incondicional até a dificuldade de compreensão e adaptação, revelando a complexidade e a singularidade de cada experiência familiar. Compreender essas reações e oferecer suporte adequado às famílias é essencial para a promoção de um ambiente familiar acolhedor e estimulante.

Nesse contexto, a teoria do estigma de Goffman (1988) apresenta-se como um marco crucial, pois permite analisar como o estigma social, que opera por meio da representação social, impacta a experiência das famílias de crianças autistas. Esse estigma molda identidades e relações sociais, limitando o protagonismo tanto dos familiares quanto da própria criança. A aceitação familiar, portanto, contrapõe-se ao estigma, promovendo a valorização da diferença e o reconhecimento da criança em sua totalidade.

A Sociologia da Infância contribui significativamente para essa discussão. Sarmento (2004), ao analisar as culturas da infância, destaca o papel ativo das crianças na produção de significados e na construção de suas identidades sociais. Nessa perspectiva, as crianças não são meros receptores passivos da cultura adulta, mas agentes criadores que interagem, negociam e ressignificam o mundo ao seu redor.

Corsaro (2011) complementa essa visão ao enfatizar a importância de estudar as crianças em suas interações e culturas de pares para compreender como constroem seus mundos e exercem seu protagonismo. A parceria entre família e escola, por sua vez, é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, sendo um processo contínuo que requer diálogo, colaboração e respeito mútuo entre pais e educadores.

A Sociologia da Infância enfatiza a relevância das relações sociais na construção da identidade e do desenvolvimento da criança (Sarmento, 2004; Sarmento & Pinto, 1997). Nesse contexto, a família desempenha um papel mediador essencial entre a criança e a sociedade, oferecendo não apenas suporte emocional, mas também educacional e prático, atuando como ponte entre a criança e o mundo.

Para investigar essa temática, a pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentando-se em uma ampla revisão de literatura, abrangendo estudos sobre a história social da infância, a Sociologia da Infância, além de pesquisas sobre autismo e inclusão. Embora este estudo não inclua uma pesquisa empírica, investigações futuras que envolvam observação participante em ambientes de educação infantil, bem como entrevistas e grupos focais com docentes e familiares, poderão aprofundar a compreensão das dinâmicas aqui analisadas.

O objetivo central deste artigo é, portanto, oferecer subsídios, por meio da análise teórica e da reflexão crítica, para práticas pedagógicas mais inclusivas e promotoras do protagonismo infantil. Essas práticas devem estar alinhadas a uma perspectiva histórica e social da infância, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno de crianças autistas. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de ações que apoiem as famílias e promovam a inclusão social e educacional dessas crianças, reconhecendo a neurodiversidade como parte constituinte da diversidade humana e um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

2.1 A Emergência do Sentimento da Infância e da Singularidade

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, com suas particularidades e necessidades específicas, é uma construção social relativamente recente. Estudos como os de Philippe Ariès (1981), em *História Social da Criança e da Família*, demonstram como a percepção da criança e da própria infância se transformou ao longo da história, passando de uma fase de relativa indiferença para o reconhecimento de sua singularidade.

Ariès (1981) argumenta que, por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não buscava representá-la, e essa ausência não se devia à incompetência ou à falta de habilidade, mas sim à inexistência de um espaço social próprio para a infância naquele período. Essa perspectiva revela que a infância, tal como a concebemos hoje, não era uma categoria natural ou universal, mas uma construção social influenciada por fatores culturais, econômicos e históricos.

A percepção da criança pequena era marcada pela "paparicação", uma forma de afeto superficial e transitória. No entanto, com o passar do tempo e as mudanças sociais e culturais,

a criança passou a ser vista como um sujeito social, dotado de voz, desejos e protagonismo, ainda que em constante construção.

Apesar da ausência de uma representação específica da infância na arte medieval, já era possível observar que as crianças compartilhavam espaços e atividades com os adultos, o que demonstra que suas vidas estavam imbricadas e não segregadas, como ocorre em contextos mais modernos. Ariès (1981) relata que, após o período inicial da "paparicação", as crianças eram rapidamente inseridas no mundo adulto, participando de suas atividades laborais e brincadeiras.

> Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei "paparicação" – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. *(Ariès, 1981, p. 10)*

Apesar dessa interação com o mundo adulto, a sociedade reservava determinados momentos para a participação da criança, seja em jogos ou em funções sociais secundárias, deleitando-se com sua graça e seu caráter pitoresco, especialmente nos séculos XV e XVI. No entanto, como argumenta Ariès (1981), é fundamental compreender que essa valorização da criança por sua "graça" e seu "pitoresco" não era suficiente para que a sociedade reconhecesse sua individualidade e suas necessidades específicas. Apesar da presença infantil no universo adulto, o sentimento de infância, entendido como uma experiência singular e valiosa, ainda não havia se consolidado.

A transição para a percepção da infância como um período distinto e especial da vida, marcado por características próprias e necessidades a serem atendidas, ocorreu, em grande parte, com o surgimento de uma nova visão da educação. A crescente importância da escola e do colégio como instituições dedicadas à formação infantil promoveu a separação das crianças do convívio direto com o mundo adulto, proporcionando-lhes um tempo e um espaço específicos para seu desenvolvimento. Nesse contexto, a fragilidade da infância, antes negligenciada ou ignorada, passou a ser reconhecida e valorizada, inspirando a necessidade de proteção e cuidado com esses seres que, subitamente, tornaram-se mais vulneráveis do que nunca. Essa mudança de percepção não se restringiu ao âmbito educacional, mas alcançou também a esfera familiar. Com a valorização da infância e o reconhecimento da criança como um ser único, os pais passaram a sentir maior responsabilidade em relação à educação, ao desenvolvimento e ao bem-estar dos filhos.

O século XVII marca um momento crucial dessa transformação, com o surgimento de uma literatura moral e pedagógica voltada à orientação dos pais na educação dos filhos. Essas obras ofereciam conselhos e recomendações sobre vestuário, alimentação, estudos e comportamento infantil. Esse movimento de moralização também expressava uma crescente inquietação quanto à fragilidade da infância, que, ao mesmo tempo, tornava-se objeto de afeição e de preocupação. Ao analisar a concepção de infância na sociedade moderna, Ariès (1981) recorre a *El Discreto*, de Balthazar Gracián (1646), para ilustrar como as normas sociais moldavam e influenciavam o comportamento individual na época. Em sua obra, Gracián apresenta uma visão da infância marcada pela inexperiência e pela necessidade de educação. Segundo o autor: "Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância, que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional." E ainda: "Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos."

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a noção de inadequação e imperfeição da criança, expressa por Gracián, contrastava com o novo sentimento de cuidado e a crescente valorização da educação como elemento fundamental para seu desenvolvimento.

Entretanto, mesmo com essa nova visão sobre a infância, ainda se observavam, em diversos contextos, resquícios do antigo sentimento de indiferença, particularmente em relação às crianças que não pertenciam aos círculos mais privilegiados da sociedade. Crianças pobres ou marginalizadas, muitas vezes, continuavam a ser vistas como desprovidas de valor intrínseco, sujeitas ao trabalho precoce e à exploração. Esse período representava uma transição entre duas formas de conceber a infância: enquanto uma parte da sociedade passava a se preocupar com seu desenvolvimento e com sua "alma", a maioria ainda não compartilhava dessa nova sensibilidade.

Contudo, a valorização da infância passou a se manifestar cada vez mais no seio da família, como aponta Ariès (1981). Durante esse período, observou-se uma mudança gradual da indiferença e do utilitarismo para o reconhecimento da criança como um sujeito com valor próprio e necessidades específicas. Essa transformação, no entanto, não ocorreu de maneira uniforme. O autor destaca: "O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral." (Ariès, 1981, p. 162).

Essa passagem indica que o crescente interesse pela infância refletia mudanças sociais e culturais, especialmente no contexto familiar, onde a criança passou a ocupar um papel central na dinâmica de afeto e cuidado.

2.2 A Construção Social da Infância: Desafios e Novas Realidades

O estudo da infância na contemporaneidade rompe com visões essencialistas e universalistas, destacando a relevância dos contextos sociais, históricos e culturais na definição desse período. Com base nas contribuições de Abramowicz e Oliveira (2010), observa-se que a Sociologia da Infância problematiza abordagens que reduzem a compreensão da criança a aspectos meramente biológicos ou psicológicos. Assim, a criança não é concebida como um ser universal e atemporal, mas sim como um sujeito inserido em um mundo social diverso, no qual elementos como classe social, gênero, etnia, raça e religião exercem influência significativa. A heterogeneidade das infâncias é evidenciada por esses fatores, que moldam experiências singulares, mesmo entre crianças de idades próximas.

Prout (2010) amplia essa perspectiva ao discutir como a Sociologia da Infância busca romper com os pressupostos modernos que, por muito tempo, relegaram a infância a uma posição secundária nas teorias sociais. Ele argumenta que a infância deve ser compreendida como uma construção social complexa e instável, moldada por relações culturais, econômicas e sociais em constante transformação. Dessa forma, a Sociologia da Infância assume o compromisso de incluir a infância no discurso sociológico, enfrentando suas ambiguidades e dinâmicas, ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos que não apenas reproduzem, mas também reinterpretam e transformam as culturas nas quais estão inseridas.

Além disso, destaca-se a leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas, que leva à reconsideração da criança como ator social (Sirota, 1998). Essa crítica abre espaço para repensar a criança como sujeito ativo e central nas dinâmicas sociais, rejeitando a visão tradicional de que ela seria um mero receptor passivo das normas sociais.

Corsaro (1997; 2005) contribui para essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento infantil não é um processo isolado ou estritamente individual, mas, ao contrário, profundamente coletivo e cultural. Ele destaca que as crianças aprendem e constroem significados sobre o mundo principalmente por meio das interações com outras crianças e com os adultos ao seu redor. Essas relações possibilitam a troca de experiências e a criação de culturas próprias da infância, nas quais as crianças participam ativamente e exercem papéis fundamentais no entendimento e na transformação do contexto em que vivem.

Adicionalmente, Sarmento (2013) ressalta que a educação da infância deve ser estruturada como um espaço de possibilidades, onde as culturas das crianças e dos adultos se encontram e dialogam. Ele argumenta que esse espaço social da vida infantil é permeado por diversas interações e oportunidades, tornando-se um campo rico para a construção de sentidos

e aprendizagens. Essa visão tem sido amplamente debatida em cursos de pedagogia e programas de pós-graduação, cujo foco é compreender como as crianças, em sua pluralidade, estão inseridas nos diferentes contextos culturais e educacionais.

Dessa forma, o estudo da infância na contemporaneidade redefine a maneira como compreendemos as crianças, rompendo com abordagens reducionistas que as limitavam a categorias homogêneas ou universalistas. Abramowicz e Oliveira (2010), Prout (2010), Corsaro (1997; 2005) e Sarmento (2013) oferecem um arcabouço teórico que reconhece a infância como uma construção social, cultural e histórica, marcada pela diversidade de contextos e experiências. Essa perspectiva enfatiza a importância de compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, cujas vivências são moldadas não apenas por fatores biológicos ou psicológicos, mas também por contextos sociais e culturais, como classe social, etnia e gênero, além das diferenças em capacidades físicas, sensoriais e cognitivas.

Ao incorporar essa visão às dinâmicas que envolvem crianças autistas e com outras deficiências, amplia-se a compreensão de suas singularidades e necessidades. Esses estudos desafiam a abandonar visões patologizantes e a considerar essas crianças como participantes ativas das interações sociais. Corsaro (1997; 2005), ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre em processos coletivos e culturais, alerta para a relevância das interações entre pares, nas quais crianças com diferentes características podem aprender mutuamente e cocriar significados, promovendo uma inclusão real e efetiva.

Prout (2010) complementa essa discussão ao evidenciar que a infância contemporânea é marcada por sua complexidade e fluidez, característica que exige políticas e práticas educacionais que reconheçam e respeitem as particularidades das crianças com deficiência. Nesse sentido, Sarmento (2013) propõe que a educação seja organizada como um espaço de possibilidades, onde a diversidade cultural e as especificidades de cada criança sejam valorizadas e respeitadas, criando um ambiente propício para a inclusão e a construção de identidades múltiplas.

Esse olhar integrado tem implicações profundas para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que incluam crianças com deficiência em todas as dimensões da vida escolar e social. Ao reconhecer que cada criança, independentemente de suas capacidades ou diagnósticos, é um sujeito ativo e portador de direitos, somos convocados a construir espaços de convivência que promovam a equidade, o respeito e o pertencimento.

Assim, os estudos da Sociologia da Infância não apenas ampliam nosso entendimento sobre a pluralidade das infâncias, mas também fornecem ferramentas para transformar as

dinâmicas sociais e educacionais, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade humana desde os primeiros anos de vida.

3. A ACEITAÇÃO FAMILIAR: ESTIGMA E TEORIAS

A abordagem inicial sobre o autismo, proposta por Leo Kanner (1943), constituiu uma importante contribuição para o entendimento do fenômeno, sugerindo que o autismo poderia ter raízes em um modelo familiar disfuncional. Kanner, ao observar a interação entre as mães e seus filhos autistas, propôs que características como a "frieza emocional" e a dificuldade de estabelecer vínculos afetivos poderiam ser fatores significativos para a manifestação dos sintomas autísticos. Esse ponto de vista originou o estigma da "mãe geladeira", que perdurou por décadas e associou a responsabilidade pelo autismo à atitude materna, reforçando uma visão reducionista sobre a etiologia do transtorno.

No entanto, com o passar do tempo, essa concepção foi sendo questionada e reformulada. Mesmo em seu estudo inicial, Kanner (1943) sugeriu que, além dos fatores ambientais, fatores biológicos poderiam estar envolvidos no desenvolvimento do autismo, ampliando a compreensão sobre a complexidade do transtorno. Contudo, o impacto das primeiras teorias sobre o autismo teve repercussões duradouras, e o estigma em torno da figura materna continuou a influenciar a percepção social e científica sobre a origem do transtorno.

A partir disso, como discute Erving Goffman (2004), o estigma é resultado de uma discrepância entre as identidades socialmente construídas. A identidade social de uma pessoa pode ser distorcida quando associada a um estigma. Goffman faz uma distinção entre a "identidade real" e a "identidade virtual" do indivíduo. A "identidade real" refere-se à percepção que a sociedade tem de uma pessoa com base em atributos considerados indesejáveis, como é o caso dos indivíduos com deficiência. Já a "identidade virtual" é aquela projetada sobre a pessoa com base em estereótipos e preconceitos, que nem sempre correspondem à sua realidade, mas são usados para moldar a aceitação ou a rejeição social (Goffman, 2004).

Observe-se que existem discrepâncias entre a identidade social real e a virtual, como a que leva à reclassificação de um indivíduo, antes situado em uma categoria socialmente prevista, para uma categoria diferente, mas igualmente prevista, resultando em uma avaliação positiva. Nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas apenas aqueles que são incongruentes com o estereótipo criado para um determinado tipo de indivíduo.

Em outras palavras, a discrepância entre as identidades real e virtual reflete uma mudança na forma como a sociedade percebe e avalia as pessoas, com base em padrões estereotipados e preconceituosos que moldam a aceitação social. Esse processo de

reclassificação é uma forma de ajustar a percepção social, fazendo com que um atributo indesejável seja superado ou compensado por outro atributo, mais aceitável dentro dos padrões vigentes. A apropriação do termo, segundo o autor, denota:

> O termo estigma, portanto, será utilizado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que realmente se precisa é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode, na realidade, confirmar a normalidade de outra pessoa; portanto, ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (Goffman, 2004, p. 18).

Em relação à aceitação familiar, o estigma e a visão distorcida da "mãe geladeira" revelam como as famílias de crianças autistas muitas vezes são desqualificadas ou responsabilizadas, sem que se considere a complexidade do transtorno. A questão da "culpa materna" é um exemplo claro de como um estigma pode impedir a plena aceitação social, afetando a dinâmica familiar e o suporte necessário para que as crianças se desenvolvam de maneira saudável e com o apoio adequado. A construção de um modelo de aceitação familiar que leve em conta as complexidades do autismo e os múltiplos fatores que influenciam o seu desenvolvimento é fundamental para que as redes de apoio se ampliem, permitindo que as famílias se sintam acolhidas e compreendidas.

Calzavara e Ferreira (2019), ao abordar a função materna, destacam a importância de entender o papel da mãe na constituição subjetiva da criança, propondo uma reflexão sobre a influência que a figura materna exerce, não apenas no desenvolvimento do autismo, mas também na construção de uma identidade mais integrada e saudável para a criança. As autoras discutem como as visões reducionistas e os estigmas relacionados ao papel da mãe contribuem para a perpetuação de equívocos na compreensão do autismo, como o famoso estigma da "mãe geladeira", frequentemente utilizado para desqualificar as mães e culpá-las pelo desenvolvimento de seus filhos. Para elas, é necessário mudar essa perspectiva, reconhecendo a função materna de forma mais ampla e complexa, sem associá-la exclusivamente a uma patologia.

Ao revisar estudos e literaturas, foi possível observar que as dinâmicas familiares desempenham um papel fundamental no cuidado de crianças com autismo, refletindo tanto desafios quanto oportunidades de suporte. Milgram e Atzil (1988), em sua pesquisa realizada em Tel-Aviv, apontam que as mães enfrentam níveis mais elevados de estresse parental em comparação aos pais, devido à sobrecarga associada aos cuidados diretos com os filhos. Essa sobrecarga é reforçada por uma expectativa social que coloca sobre as mães a responsabilidade primária pelo cuidado, enquanto os pais frequentemente justificam sua menor participação com base nas exigências financeiras e ocupacionais. Essa desigualdade pode intensificar o

sentimento de desamparo nas mães, que desejam um maior compartilhamento das responsabilidades parentais.

Pinto (2016) relata que os sentimentos vivenciados pelos familiares ao receberem a notícia do diagnóstico são possivelmente ainda mais intensificados pela falta de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista. A ausência de informações no momento do diagnóstico leva a família a enfrentar dolorosamente a gravidade da revelação e as dificuldades que estão por vir. Nesse contexto, é importante considerar que as famílias, muitas vezes, não estão preparadas para lidar com os desafios impostos, mas não devem ser responsabilizadas por isso. Em vez disso, é essencial oferecer suporte emocional e informacional para que possam desempenhar seu papel de forma mais equilibrada.

A análise dessa dinâmica se relaciona com os estigmas históricos atribuídos às mães de crianças autistas, como a ideia da "mãe geladeira", introduzida nos primeiros estudos de Kanner. Embora essa visão tenha sido superada por avanços científicos que indicam as bases multifatoriais do autismo, ela contribuiu para narrativas de culpa que ainda afetam negativamente o bem-estar familiar.

Para que as famílias possam ser verdadeiramente apoiadas, é necessário que as redes de apoio, tanto profissionais quanto sociais, se afastem das interpretações simplistas e culpabilizadoras e, ao contrário, busquem uma compreensão mais profunda das múltiplas dimensões do autismo, promovendo uma aceitação mais ampla e inclusiva.

3.1 Redes de Apoio: Relações entre Família e Escola

A inclusão de indivíduos no espectro autista na sociedade, e particularmente no ambiente educacional, exige uma abordagem abrangente e sensível que leve em consideração as particularidades do desenvolvimento neurodivergente e as necessidades específicas de cada pessoa dentro do espectro. Reconhece-se, cada vez mais, a importância de um olhar sistêmico que englobe não apenas o indivíduo, mas também o complexo contexto familiar e social em que ele está inserido. Nesse cenário, as redes de apoio se destacam como estruturas fundamentais para o sucesso do processo inclusivo, oferecendo suporte emocional, informacional, prático e instrumental tanto para as famílias quanto para as próprias pessoas com autismo.

A família, presente em todas as sociedades, constitui um dos primeiros e mais significativos contextos de socialização do indivíduo, atuando como principal mediadora dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003;

Kreppner, 1992, 2000). Ela é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o desenvolvimento infantil. Como um sistema social, a família transmite valores, crenças, ideias e significados presentes nas sociedades, exercendo um impacto profundo no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diversas formas de existir, interpretar o mundo e construir suas relações sociais.

Dessen e Polonia (2007) corroboram essa visão, enfatizando o papel fundamental da família como contexto primário de desenvolvimento, influenciando diretamente a formação da identidade e a interação social de seus membros. Segundo os autores, as interações familiares impulsionam as transformações nas sociedades, que, por sua vez, influenciam as futuras relações familiares, caracterizando um processo de influências bidirecionais entre os membros da família e os diversos ambientes que compõem os sistemas sociais.

> É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (Dessen & Polonia, 2007)

A dinâmica familiar, naturalmente complexa, passa por transformações significativas com o nascimento ou o diagnóstico de um filho no espectro autista. A necessidade de adaptações e acomodações, nesse contexto, envolve as dimensões afetiva, social e cultural, exigindo o enfrentamento diário de diversos desafios. Esses desafios incluem a busca por informações confiáveis sobre o autismo, o acesso a serviços especializados, a compreensão das características da condição e a gestão das emoções envolvidas. É possível que esse processo seja marcado por uma "ambivalência de sentimentos", como mencionam os autores, oscilando entre as condições reais do indivíduo e os estereótipos a ele atribuídos, a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e a resignação quanto à sua condição de dependente (Glat & Duque, 2003, p. 23).

Essa ambivalência reflete a complexidade das emoções vivenciadas pelas famílias de pessoas no espectro, que podem variar desde a esperança de um desenvolvimento pleno até a aceitação das características individuais, passando por sentimentos de angústia, culpa, medo e sobrecarga. Cada família, conforme salientam Glat e Duque (2003), vivencia essa experiência de maneira única, influenciada pela sua história pregressa, suas crenças, seus valores culturais e a singularidade de cada membro. Consequentemente, as adaptações na dinâmica familiar são sempre específicas a cada caso, exigindo um suporte individualizado e sensível às particularidades de cada contexto.

É nesse contexto de complexidade familiar e necessidade de apoio que as redes de suporte se mostram cruciais. Elas oferecem um espaço de acolhimento, escuta ativa, troca de experiências e construção conjunta de estratégias, permitindo que as famílias se sintam amparadas, compreendidas e fortalecidas.

Rosana Glat, em sua abordagem sobre educação inclusiva, ressalta um ponto crucial para o sucesso desse modelo: a importância de reconhecer e fortalecer as redes de apoio que se formam fora do ambiente escolar, mais especificamente, nos grupos de autoajuda e nas associações de pais e familiares. Essas instâncias, frequentemente negligenciadas, representam um suporte fundamental, especialmente para as famílias que Glat denomina de "novas famílias especiais", aquelas que se deparam com a realidade da deficiência ou com as necessidades educacionais específicas de seus filhos.

> [...] não se pode também deixar de assinalar, a importância dos grupos de auto-ajuda e associações de pais e familiares, que podem proporcionar, sobretudo às 'novas famílias especiais', uma rede de apoio, troca de experiências e ajuda mútua de valor inestimável, e que deve ser incentivado pelos profissionais (Glat, 2004, p.56).

3.2 O Protagonismo da Criança com Autismo

A escola, assim como a família, é um ambiente fundamental para o desenvolvimento humano, podendo atuar como impulsionadora ou inibidora desse processo. O estudo das relações entre família e escola revela informações valiosas sobre as dinâmicas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Os laços afetivos construídos nesses dois contextos capacitam as pessoas a lidar com desafios e resolver problemas. Os diferentes estágios de desenvolvimento dos membros da família e dos segmentos da escola influenciam os papéis do indivíduo em desenvolvimento, impactando sua vida acadêmica e psicológica.

Dessen e Polonia (2007) destacam a importância de estudar as relações em cada contexto (família e escola) e entre eles, a fim de identificar aspectos que geram conflitos. Os autores também enfatizam a importância dos laços afetivos estruturados tanto na família quanto na escola para o desenvolvimento da capacidade de lidar com conflitos e resolver problemas. No contexto da inclusão de alunos no espectro autista, a escola assume um papel ainda mais relevante como rede de apoio. Mantoan (2003, 2013) discute a necessidade de ruptura com o modelo tradicional excludente, buscando uma educação plural, democrática e transgressora, que reconheça e valorize a diversidade.

A autora enfatiza que a inclusão escolar não se trata apenas de inserir o aluno na escola regular, mas sim de transformar a escola em um espaço inclusivo para todos, onde a diferença

é valorizada e o protagonismo de cada aluno é incentivado. Segundo ela, “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2013, p. 20).

O apoio familiar e a relação com a escola são pilares essenciais para a inclusão de crianças com autismo, e essa inclusão, por sua vez, fortalece o protagonismo dessas crianças. Quando a família se sente acolhida e apoiada pela escola, ela se torna mais apta a participar ativamente do processo educacional do filho, fornecendo informações relevantes, colaborando na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e acompanhando o desenvolvimento do aluno. Essa parceria entre família e escola cria um ambiente de confiança e colaboração que beneficia diretamente a criança com autismo.

A inclusão escolar, ao promover a interação com pares neurotípicos e ao oferecer um ambiente estimulante e adaptado às suas necessidades, possibilita que a criança com autismo desenvolva suas habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas, fortalecendo sua autonomia e protagonismo. Ao se sentir incluída e valorizada na escola, a criança com autismo se torna mais confiante para expressar suas opiniões, participar das atividades e interagir com os outros, construindo sua própria identidade e exercendo seu direito à diferença.

A escola, portanto, deve se estruturar como uma rede de apoio que promova essa interação e esse protagonismo, oferecendo suporte pedagógico, emocional e social, buscando estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles no espectro autista. A formação de professores para a inclusão, a promoção de ações de sensibilização sobre o autismo e o estabelecimento de parcerias com a comunidade são exemplos de ações que fortalecem a escola como rede de apoio e incentivam o protagonismo das crianças com autismo.

Ao analisar as relações entre família, escola e o protagonismo das crianças autistas, é imprescindível reconhecer a relevância das culturas infantis e seu impacto no desenvolvimento social e cognitivo. Segundo Sarmento (2008), “as crianças devem ser vistas como atores na construção e determinação de suas vidas sociais”, não sendo sujeitos passivos das estruturas e processos que as cercam. Isso evidencia que, mesmo diante de condições específicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário garantir um ambiente onde as crianças possam exercer sua autonomia e construir relações significativas.

As culturas infantis são expressões das dinâmicas sociais mais amplas, mas também veiculam formas únicas de compreensão e representação do mundo. Conforme Sarmento (2004), “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar é

continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto". Essa perspectiva revela a necessidade de um olhar atento para a interação entre crianças, pois aprendem com seus pares, criando e reinventando as experiências ao seu redor (Corsaro, 1977; Sarmento, 2004).

Ao trazer essa discussão para o contexto escolar, é fundamental destacar o papel inclusivo da educação no desenvolvimento das crianças autistas. Segundo Pinto (1989):

> [...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. É dentro do contexto educacional que se encontram diferentes sujeitos, que pertencem a diferentes contextos sociais, que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes vivências, assim é possível e faz-se necessário buscar saídas para uma democratização do ensino. (Pinto, 1989, p. 29).

A inclusão escolar deve ser mais do que um ato legal; ela é uma prática essencial que defende a diversidade e os direitos humanos. No Brasil, legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) garantem o atendimento educacional especializado. Além disso, a Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reforça o direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao acesso educacional inclusivo.

No entanto, a inclusão vai além da legislação, exigindo uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar. A pesquisa de Gomes e Mendes (2010) sobre a escolarização inclusiva em Belo Horizonte demonstrou que a maior permanência de crianças autistas em sala de aula na educação infantil está intrinsecamente ligada à flexibilidade dos conteúdos e ao caráter lúdico das atividades, que naturalmente se alinham às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dessa fase. No entanto, nos ciclos mais avançados, a participação é reduzida, refletindo desafios persistentes, como a necessidade de adaptação curricular específica, que vá além de simples modificações, exigindo uma compreensão profunda das particularidades de cada aluno. Também é necessária a capacitação docente contínua, que prepare os professores para lidar com a diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem, promovendo um ensino individualizado e eficaz. A transição entre os níveis de ensino revela, assim, a importância de um planejamento cuidadoso e de uma colaboração efetiva entre os educadores, a fim de garantir a continuidade do desenvolvimento do aluno.

A interação entre pares também se revela como um pilar central no protagonismo das crianças autistas. Estudos, como o de Bosa (2006), demonstram que a convivência compartilhada, quando bem orientada, favorece não apenas o desenvolvimento social, por meio da troca de experiências e do aprendizado de habilidades de convívio, mas também a empatia mútua, onde crianças neurotípicas e autistas aprendem a respeitar e valorizar as diferenças,

construindo relações mais inclusivas e enriquecedoras para todos. Nesse contexto, o papel da família e das redes de apoio é crucial, transcendendo a mera participação no ambiente escolar e demandando um envolvimento ativo e consistente.

A partir desse diálogo, é possível oferecer suporte emocional e orientação às famílias por meio de programas de formação e grupos de apoio, para que possam compreender e atender às necessidades de seus filhos de maneira confiante e acolhedora, criando um ambiente familiar que estimule o desenvolvimento e a autonomia. Além disso, a rede de apoio deve abranger outros profissionais da saúde e da comunidade, que, juntos, possam oferecer suporte integral ao desenvolvimento da criança autista, promovendo a inclusão em todos os contextos da vida.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teórica, ao revisitar a história da infância e a complexidade do autismo, conduz-nos a uma conclusão multifacetada que destaca a importância da aceitação familiar como pilar fundamental para o protagonismo das crianças autistas na primeira infância. A jornada teórica iniciada com a análise de Ariès (1981) sobre a construção social da infância permitiu compreender que a valorização da criança como sujeito singular e detentor de direitos é um processo histórico e cultural, não uma realidade universal e imutável. Essa perspectiva desafia-nos a repensar as abordagens tradicionais do desenvolvimento infantil e a reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor, e não como um desvio a ser corrigido.

A abordagem inicial sobre o autismo, marcada pelo estigma da "mãe geladeira", revelou como preconceitos e visões reducionistas podem impactar negativamente as famílias de crianças autistas, limitando seu acesso a um suporte adequado e comprometendo o desenvolvimento saudável da criança. A teoria do estigma de Goffman (2004) permitiu analisar como a discrepância entre a identidade social real e a identidade virtual dos indivíduos com autismo pode levar à sua exclusão e marginalização. É nesse contexto que a aceitação familiar se manifesta como uma força transformadora, capaz de romper com os estigmas e promover a valorização da diferença.

A Sociologia da Infância, com as contribuições de autores como Sarmento (2004, 2013) e Corsaro (1997, 2005), permitiu compreender a importância de considerar as crianças como atores sociais ativos, capazes de construir seus próprios significados e culturas. Essa perspectiva convida-nos a abandonar abordagens adultocêntricas e a reconhecer o protagonismo das crianças autistas, respeitando suas particularidades e incentivando sua participação nas interações sociais. A parceria entre família e escola emergiu como elemento essencial para o sucesso da inclusão escolar, e essa parceria, pautada no diálogo, na colaboração e no respeito

mútuo, cria um ambiente de apoio que fortalece o desenvolvimento e o protagonismo das crianças autistas.

A revisão da literatura demonstrou que a aceitação familiar não é um processo simples e linear, mas sim um percurso marcado por desafios e descobertas. As famílias de crianças autistas frequentemente vivenciam uma complexidade de sentimentos, que incluem desde a aceitação incondicional até a dificuldade de compreensão e adaptação. É fundamental que as redes de apoio ofereçam suporte emocional, informacional e prático, para que essas famílias possam lidar com os desafios e construir ambientes familiares acolhedores e estimulantes.

A análise das dinâmicas familiares revelou que as mães frequentemente assumem a maior parte da sobrecarga de cuidados, o que pode levar a altos níveis de estresse parental. A pesquisa reforça a importância de um olhar que valorize a função materna, mas que também promova o envolvimento ativo de todos os membros da família no cuidado com a criança autista. A construção de redes de apoio sólidas, que envolvam não apenas a família, mas também a escola, os profissionais de saúde e a comunidade, é essencial para garantir que as crianças autistas tenham acesso a todas as oportunidades de desenvolvimento.

A escola, por sua vez, emerge como um espaço crucial para a inclusão social e educacional de crianças autistas. A inclusão escolar não se trata apenas de inserir a criança na sala de aula regular, mas de transformar a escola em um espaço que valorize a diversidade, promova a interação entre pares e incentive o protagonismo de cada aluno. É necessário que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas, que ofereçam um currículo flexível e adaptado às necessidades de cada criança, promovam a participação ativa dos alunos e valorizem suas culturas e saberes.

Em síntese, a pesquisa demonstrou que a aceitação familiar é um processo que se contrapõe ao estigma e à exclusão, promovendo a valorização da diferença e o reconhecimento da criança autista em sua totalidade. A aceitação familiar, em conjunto com as redes de apoio e políticas públicas inclusivas, são elementos essenciais para garantir o protagonismo e o desenvolvimento integral das crianças autistas. A pesquisa também reforçou a necessidade de um olhar atento para as culturas infantis e a importância de considerar as crianças como agentes ativos na construção de seus próprios mundos. Ao valorizar o protagonismo infantil, a pesquisa defende a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora para todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

Dessa forma, esta pesquisa teórica, ao desvendar as intrincadas relações entre a aceitação familiar, o protagonismo infantil e a inclusão, oferece um alicerce crucial para a compreensão dessas dinâmicas complexas. A análise da literatura proporcionou uma visão

abrangente sobre a construção social da infância, o estigma do autismo, a importância da Sociologia da Infância e o papel das redes de apoio no desenvolvimento de crianças autistas.

Contudo, reconhecemos que a teoria, por si só, não esgota a complexidade da experiência humana. O presente estudo, ao estabelecer uma base teórica sólida, destaca a necessidade de complementar essa análise com a riqueza de dados que podem ser obtidos através do diálogo direto e da vivência prática. Pesquisas futuras, que incluam a observação participante em ambientes de educação infantil, a realização de entrevistas e grupos focais com docentes e familiares, serão fundamentais para aprofundar a compreensão das nuances dessas relações, capturando a singularidade de cada experiência e as particularidades dos diferentes contextos.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. **A sociologia da infância no Brasil:** uma área em construção. Educação (UFSM), v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.

AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares.** Psicologia em Estudo, v. 8, n. especial, p. 11-20, 2003.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOSA, C. A. Autismo: **Intervenções psicoeducacionais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CALZAVARA, Maria Gláucia Pires; FERREIRA, Monique Aparecida Vale. **A função materna e seu lugar na constituição subjetiva da criança.** Estilos clin., São Paulo , v. 24, n. 3, p. 432-444, dez. 2019.Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000300008&lng=pt&nrm=iso>.

CORSARO, W. A. **A sociologia da infância.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. **A sociologia da infância.** Petrópolis: Vozes, 1997.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal, 2007. Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa:** o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Mathias Lambert. [S. l.]: [s. n.], 2004. (Digitalização. Trabalho original publicado em 1891).

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Revista Brasileira De Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 375–396, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo.** In: ROCHA, P. S. et al. Autismos. (M. Seincman, trad., pp. 111-170). Recife: Escuta, 1997. (Trabalho original publicado em 1943).

KREPPNER, K. **Developing in a developing context:** Rethinking the family's role for children development. In: WINEGAR, L. T.; VALSINER, J. (Orgs.). Children's development within social context. Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates, 1992. p. 161-179.

KREPPNER, K. **The child and the family:** Interdependence in developmental pathways. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MILGRAM, N. A.; ATZIL, M. **Parenting stress in raising autistic children.** J Autism Dev Disord, v. 18, p. 415–424, 1988. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02212196

PINTO, R. N. M. et al. **Autismo infantil:** impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Rev. Gaúcha Enferm., v. 37, n. 3, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300413&script=sci_arttext.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Cad. Pesqui., v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2025.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea:** desafios e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). A sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). As crianças: Contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SIROTA, R. **L'émergence d'une sociologie de l'enfance:** évolution de l'objet, évolution. Éducation et Sociétés. Revue Intenationale de Sociologie de L'Éducation. DeBoeck Université, n. 2, 1998.

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

FATORES FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FACILITATING FACTORS IN LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION I

Gabriela Teixeira de Carvalho Domingues[1]
Eliana dos Santos[2]
Vera Lucia Gomes[3]

RESUMO

Como principal objetivo da ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental I no Brasil, a alfabetização deve garantir ao aluno a apropriação da linguagem escrita dentro de um contexto de práticas de letramento. Todavia, uma disputa entre métodos, práticas pedagógicas com motivações erradas, e a ineficiência das políticas públicas nesse âmbito têm prejudicado a aprendizagem dos alunos. Por essa razão, o presente estudo teve como objetivo identificar fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I, bem como propor alguns caminhos viáveis que conciliem métodos, novos conhecimentos científicos e prática pedagógica a fim de melhorar o ensino da alfabetização. Para esse fim, a metodologia utilizada foi pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de questionários. Concluiu-se que o caminho passa pela conciliação entre as práticas construtivistas e o ensino fônico, explicitando as relações fonema–grafema como alvo de ensino, mas mantendo a criança em um ambiente onde compreenda que alfabetizar-se é muito mais do que fazer correspondência entre os sons e as letras escritas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

As the main goal of pedagogical action in the early years of Elementary Education I in Brazil, literacy should ensure that students acquire written language within a context of literacy practices. However, a conflict between methods, pedagogical practices with misguided motivations, and the inefficiency of public policies in this area have hindered students' learning. For this reason, the present study aimed

[1] Pedagoga, Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Professora polivalente, Professora do Colégio Piaget SBC. E-mail: gabriela_dagael@hotmail.com
[2] Pedagoga, Cuidadora. E-mail: elianagorda1976@gmail.com
[3] Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da UFMS/CPAQ. E-mail: vera.lucia@ufms.br.

to clarify some factors that have been impeding children's literacy in Elementary Education I, as well as to propose viable paths that reconcile methods, new scientific knowledge, and pedagogical practice to improve literacy teaching. To this end, the methodology used was qualitative research based on bibliographic material combined with field research. It was concluded that the way forward involves reconciling constructivist practices with phonics instruction, making explicit the phoneme–grapheme relationships as a teaching target, while keeping the child in an environment where they understand that becoming literate is much more than simply matching sounds with written letters.

Keywords: Literacy. Literacies. Elementary Education I.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização foi preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a afirmação de que devem ser garantidas aos alunos, oportunidades de se apropriarem do sistema de escrita alfabética e se envolverem em práticas diversas de letramento.

Nesse sentido, Carvalho e Mendonça (2006) esclarecem que apropriar-se da escrita e da leitura são processos complexos e com aspectos diferentes, que envolvem tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a capacidade de compreender e fazer uso efetivo e autônomo da língua escrita em diferentes práticas sociais. A partir da compreensão dessa complexidade, foram discutidos neste trabalho os termos alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, embora complementares.

Segundo Morais e Oliveira (2015), alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético, com a capacidade de utilizar as regras desse código para identificar as palavras e relacioná-las ao seu sentido. Logo, essa etapa da aprendizagem exige o ensino objetivo de algumas habilidades, tais como o conhecimento das letras, a consciência dos fonêmas e a capacidade de realizar a decodificação fonológica, isto é, associar fonemas e grafemas.

O letramento, conforme Soares (1998), refere-se à condição daquele que faz o uso eficiente e costumeiro da leitura, não está restrito apenas a saber ler e escrever. Por essa razão, a distinção entre alfabetizar e letrar foi objeto desta pesquisa de modo que ficasse claro que a pessoa letrada aumenta sua capacidade de autonomia e inserção cultural.

Considerando-se esses dois aspectos complementarem para o sucesso na alfabetização, foi que se partiu para a compreensão dos métodos mais comuns no Brasil que são o construtivismo e os métodos sintéticos e analíticos, descrevendo suas características e o relato crítico feito a cada um ao longo da história pedagógica de ambos. Buscou-se identificar fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I, bem como propor alguns caminhos viáveis que conciliem métodos, novos conhecimentos científicos e prática pedagógica a fim de melhorar o ensino da

alfabetização.

O trabalho foi dividido em sessões, sendo que a um refere-se a introdução, a sessão dois aborda uma breve descrição sobre a legislação vigente para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a sessão três está voltada para questões conceituais que envolvem os termos “alfabetização” e “letramento”; a sessão quatro faz um paralelo entre os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil – construtivismo versus métodos tradicionais; a sessão cinco descreve os fatores considerados como entraves para a eficiência da alfabetização; e, por fim, a sessão seis propõe novos caminhos para o sucesso nos processos de alfabetização e letramento.

O artigo foi elaborado a partir de pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular (2017), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), entre outros e, pesquisa bibliográfica em pesquisadores como: Sawaia (2000), Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), Mortatti (2006), entre outros, que estudam sobre o processo de alfabetização e letramento em sala de aula.

A pesquisa utilizou também como metodologia a pesquisa de campo, por meio de questionário, com questões abertas, aplicadas em escolas públicas e privadas, a fim de obter resultados e informações sobre fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I.

O questionário, com 5 (cinco) questões abertas e de análise qualitativa, foi respondido por 4 (quatro) professores do período de alfabetização, sendo 2 (dois) atuantes em escolas públicas e 2 (dois) em escolas privadas, ambos em São Bernardo do Campo/São Paulo.

2. ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

O Ensino Fundamental, como etapa da educação básica, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação em países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares (Brasil, 2013). Esse direito está relacionado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação enquanto processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996 preconiza o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos[4] (Brasil, 2006), gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, e deverá ser ministrado em Língua Portuguesa (assegurada para as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas) com a finalidade da formação básica do cidadão, que se dará mediante:

[4] O Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

> Art. 32. [...]I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Como elemento da Educação Básica, o Ensino Fundamental torna-se foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido alvo de mudanças, que promovam melhorias na qualidade e na ampliação de sua abrangência. Por essa razão, estão sendo criadas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, bem como, programas de formação e aperfeiçoamento de professores para de que consigam atender os desafios educacionais da atualidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), os princípios que devem nortear as políticas educativas e as ações pedagógicas no Ensino Fundamental são:

> Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2013).

O Ensino Fundamental, (nove anos de duração), atende estudantes entre 6 e 14 anos. Nesse ciclo, há crianças e adolescentes que estão passando por muitas mudanças emocionais, cognitivas e físicas que impõem desafios à composição de currículos para superar as rupturas que ocorrem na passagem entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

> Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.” (Brasil, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Brasil, 2017)**,** preza pela necessidade de associação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil e, por isso, valoriza as situações lúdicas de aprendizagem. Todavia, essa articulação deve promover o progresso na sistematização dessas experiências, a fim de desenvolver na criança novas maneiras de relacionar-se com o mundo, pois, os alunos nesse momento de suas vidas estão vivenciando muitas mudanças, que impactam em suas relações sociais e na percepção de si mesmos.

A BNCC (2017) preconiza também que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Quanto à organização do Ensino Fundamental, está disposta em 5 (cinco) áreas do conhecimento, que devem favorecer a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares. Elas apresentam conteúdos que se intertextualizam durante a formação do aluno, embora estejam preservadas em suas especificidades, próprios de cada componente, Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Brasil, 2017).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010), as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando por todos os componentes curriculares. E a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e o Ensino Fundamental – Anos Finais (6° ao 9° ano), e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Conforme a BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas, quanto o que ainda precisam aprender. Amplia-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, ou seja às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, a BNCC destaca que na elaboração dos Currículos e das Propostas Pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos, um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (Brasil, 2017). Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes

principalmente da diferenciação dos componentes curriculares.

Como bem destaca o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2010, "os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais" (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5ºano quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de ensino e aprendizagem.

3. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Kleiman (2005), vivemos em uma sociedade de cultura 'grafocêntrica', porque, na rotina diária dos cidadãos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções. Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura/escrita, e porque o interesse e a própria disposição para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da relevância daquilo que se aprende.

Nesse sentido, Carvalho e Mendonça (2006) explicam que é preciso entender que apropriar-se da escrita e da leitura são processos complexos e com variados aspectos, que envolvem tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a capacidade cognitiva de compreender e fazer uso efetivo e autônomo da língua escrita em diferentes práticas sociais. A partir da elucidação dessa complexidade é que se tem discutido os termos alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, embora complementares.

A princípio, a alfabetização pode ser entendida como:

> [...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado 'código' escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19).

De acordo com Kleiman (2005) o conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, por isso, envolve sequências de atividades cognitivas. Quando uma criança está sendo alfabetizada, esse processo envolve engajamento físico-motor, mental e emocional em um conjunto de operações variadas, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema ortográfico.

Soares (2003) destaca que por volta dos anos de1980, ocorreu a invenção do letramento no

Brasil, Portugal e França, com o objetivo de dar nome a um processo diferente da já conhecida alfabetização. Nessa mesma época, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ampliou o conceito pontual de "leitura" para "leitura funcional", sugerindo, a partir de então, que as avaliações de abrangência mundial sobre domínio de competências de leitura e de escrita, fossem além do medir somente a capacidade de ler e escrever.

O letramento designa, conforme Soares (1998) a condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Existe, portanto, uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. Isto significa que o indivíduo se torna alfabetizado quando aprende a ler e a escrever, mas só é letrado aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ainda de acordo com essa mesma autora, a pessoa letrada, (social e culturalmente), muda seu modo de viver em sociedade, sua capacidade de inserção na cultura e, consequentemente, sua relação com o outro e com os bens comuns torna-se diferente. A autora apresenta hipóteses, inclusive, de que tornar-se letrado é tornar-se linguística e cognitivamente diferente, isto é, a pessoa passa a ter uma mudança na expressão oral, e uma maneira de pensar diferente daquela pessoa analfabeta ou iletrada. Para Freire (1980),

> [...]a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1980, p.111).

Segundo Magda Soares, (1998) aprender a ler e escrever, logo, é adquirir uma tecnologia, codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Por outro lado, apropriar-se da escrita é algo diferente, é assumi-la como sua propriedade. Portanto, um aluno que seja alfabetizado não será, necessariamente, letrado, pois o indivíduo letrado é "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais"

Por conseguinte, Carvalho e Mendonça (2006) descrevem que o início do processo de letramento na Educação Infantil se dá quando a criança começa a ter contato com as manifestações escritas da sociedade (revistas, placas, rótulos e etc.) e se estende por toda a vida, mediante a crescente participação nas práticas sociais que envolvam a cultura escrita, como a leitura de artigos científicos ou obras literárias, a redação de contratos comerciais e etc.

Outra inferência apontada por Soares (1998), é que o termo letramento faz referência ao fato de que uma pessoa pode ser analfabeta, porém, letrada. Isto se explica pelo fato de que um adulto, por exemplo, pode não saber ler e escrever, mas conviver em um ambiente onde a leitura tem presença expressiva, se interessa em ouvir leituras de jornais, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que alguém as escreva, esse analfabeto é, de certa maneira, letrado, pois utiliza-se da

escrita e está envolvido em práticas sociais de leitura.

Paradoxalmente, é possível, segundo Carvalho e Mendonça (2006), encontrar indivíduos que aprenderam a ler e escrever na escola, todavia não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que exijam habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Situação essa que compromete o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares nas várias disciplinas escolares.

Pelas razões descritas anteriormente é que se faz necessária a compreensão de que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e fundamentais. E o desafio proposto ao professor atualmente é conciliar ambos os processos, de maneira a garantir ao aluno a apropriação do sistema alfabético e a condição de utilizar a língua escrita nas mais variadas práticas sociais.

No entanto, com a criação e emprego recente do termo letramento, surgiram equívocos sobre seu conceito e sua relação com a alfabetização, que não é alternativa, mas indissociável. Carvalho e Mendonça (2006), esclarece que:

> Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implicam deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19).

Na sala de aula, Kleiman (2005) explica que o professor precisa ter esclarecido que o letramento não é um método de ensino, não existe um "método de letramento", antes ele propõe a imersão do indivíduo no universo da escrita e, para alcançar esse objetivo, há algumas atitudes pedagógicas que podem ser adotadas, como por exemplo: práticas diárias de leitura de jornais e revistas; decorar as paredes da sala com textos, calendários, páginas de livros e cartazes temáticos. Além disso, a escola pode desenvolver atividades de escrever e enviar cartas, comentar notícias ou recomendar livros, entre outros.

Por fim, Carvalho e Mendonça (2006) enfatizam que o mais relevante é que, no processo de aprendizagem, as relações alfabéticas e ortográficas possam se beneficiar da exploração das relações semânticas e significativas para os alunos. Há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e facilitadas para os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo, as regularidades de sufixos e de desinências verbais. Mas há também, "irregularidades ortográficas" que só serão aprendidas em função do contexto e da esfera de circulação dos textos que as crianças lerão.

4. TIPOS DE ALFABETIZAÇÃO

Para Morais e Oliveira (2015), alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético, com a capacidade de utilizar as regras desse código para identificar as palavras e relacioná-las ao seu sentido. Logo, essa etapa da aprendizagem exige o ensino objetivo de algumas habilidades, tais como: o conhecimento das letras, a consciência dos fonêmas e a capacidade de realizar a decodificação fonológica, isto é, associar fonemas e grafemas.

No que se refere a oralidade, esses mesmos autores destacam que a única coisa que deve ser ensinada é a consciência fonêmica, pois sabe-se que a compreensão do que se lê advém do conhecimento da língua oral, que precede o processo de alfabetização e dele é independente. No entanto, a capacidade de ler amplia a capacidade de compreensão oral da língua.

4.1 Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: sintético e analítico

Atualmente no Brasil, os principais tipos de alfabetização são o sintético e analítico. No sintéticos tem-se três principais formas de alfabetizar, no método alfabético a criança aprende o primeiro nome, as letras do alfabeto, o nome de seus familiares e amigos de sala, já o método fônico a criança aprende associando os sons e palavras, através dos sons das letras ela consegue reconhecer e identicar as palavras e no método silábico a criança aprende as famílias de sílabas antes de aprender as palavras.

No analítico partem do todo para a parte, começam da leitura da palavra, frase ou conto e em seguida para o reconhecimento dos elementos. Alguns exemplos de métodos analíticos são o de palavração, o de sentenciação, o global de contos, o natural e o de imersão.

Segundo Mortatti (2006), o ensino no Brasil Império ainda estava sendo organizado, as salas eram adaptadas, os alunos de todas as séries e o material impresso para a leitura era pouco e produzido na Europa. O ensino da leitura começava com as “cartas ABC” e depois se liam e copiavam documentos manuscritos.

Ainda de acordo em esse mesmo autor, nessa época era utilizado o método de marcha sintética para ensinar a ler. Esse método parte da menor unidade para a maior, ou seja, do nome das letras do alfabeto; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons silábicos. Assim, o professor sempre deveria seguir certa ordem crescente e dificuldade – método de soletração, método fônico e método de silabação.

Apenas depois da apresentação das letras e conhecidas as famílias silábicas é que as palavras eram ensinadas e, por fim, ensinava-se frases isoladas ou agrupadas. Já a escrita era restrita à caligrafia e à ortografia, e seu ensino limitava-se a cópias, ditados e formação de frases.

A partir de 1890, conforme os estudos de Mortatti (2006), surge uma nova visão didática para o ensino da leitura, o método analítico, nascido no estado de São Paulo. O método analítico foi então disseminado por todo o país por meio do trabalho dos professores paulistas na produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos de jornais e revistas pedagógicas.

Mortatti (2006) define o método analítico como uma nova visão da criança, entendida agora como sincrética, de caráter biopsicofisiológico (estudo das relações entre fenômenos psíquicos e fisiológicos). Quanto à metodologia, o ensino da leitura deveria começar pelo "todo" (núcleo de sentido), para depois analisar suas partes constituintes. Aqui, todavia, existia uma divergência entre os seus defensores sobre o que seria o núcleo de sentido: a palavra, a sentença ou a história.

Os estudos de Rangel, Souza e Silva (2017), nos mostra nesse método que a leitura é entendida como um ato global e audiovisual dividida em três processos: palavração, sentenciação e global. No processo de palavração, palavras significativas retiradas de um texto são mostradas às crianças que, partindo da visualização, fazem a relação entre a palavra e a imagem.

Já na sentenciação, as mesmas autoras explicam que o professor usa a comparação entre as palavras dentro de uma frase para extrair as sílabas. Quanto ao processo global, parte de pequenas histórias; em seguida divide-se o texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas para, no final, possibilitar a formação de novas palavras com as sílabas estudadas.

Desse modo, ambos os métodos ainda são utlizados em muitas escolas brasieliras, pode-se concluir que nos métodos sintéticos, o foco está muito mais em analisar o sistema linguistico a partir da escrita. Parte-se da letra, depois para a sílaba e só no final exploram a sonoriddade da palavra, nesse método não se leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode dificultar o processo. Nos métodos analíticos, a criança reconhece primeiro o contexto, ou seja, nesse método a criança reconhece primeiro o contexto em que está inserida, para depois reconhecer palavras, letras e sons.

Conforme Cagliari (1993), é importante utilizar métodos para alfabetizar, pois, não existe uma receita, uma lista, ou algo pronto que seja garantia ou que funcione para todos pois cada um tem uma forma de aprender e a "a alfabetização é, portanto, sem dúvida o momento mais importante na formação escolar

4.2 A alfabetização na perspectiva Construtivista

O método mais indicado, enaltecido e utilizado no processo de alfabetização, trabalha os conhecimentos prévios da criança, fazendo a união da língua falada, da escrita em um único método, podendo ser aplicado a qualquer aluno. Do ponto de vista linguístico o construtivismo deixa claro que para ler a criança precisa ser leitora e para escrever, precisa estar ativa na escrita, ou seja, para aprender é preciso que haja pratica.

A Teoria Construtivistas, segundo Sawaya (2000), foi criada por Piaget sendo que Emília Ferreira e Ana Teberosky se embasaram em sua teoria no processo de alfabetização e letramento (1979) e tem norteado as políticas públicas de alfabetização no Brasil desde a década de 1980. Esses estudos trouxeram novas maneiras de compreender o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita partindo de uma visão psicogenética e levaram a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a implantar no Ciclo Básico, entre 1985 e 1995, sendo ampliados para todo o Ensino Fundamental por meio da política de Progressão Continuada.

Sawaya (2000) explica que essas reformas pedagógicas ocorreram sob a justificativa de que, embora a escola tivesse aberto suas portas para as classes populares, não havia mudado sua configuração para recebê-la. Sem levar em consideração os diferentes níveis de conhecimentos trazidos por cada criança, a escola exigia que todos trilhassem o mesmo caminho e dentro do mesmo prazo estipulado. Dessa maneira, o aluno era culpabilizado por estar longe do que era considerado como o começo da aprendizagem escolar e ao apresentar as primeiras dificuldades, consequentemente evadia.

Segundo a concepção construtivista, destaca Sawaya (2000), essa diferença entre as crianças das classes populares e as outras são provenientes da precariedade das experiências com a leitura durante o desenvolvimento infantil, pois em geral, vêm de ambientes não-letrados, situação que as impede de alcançar um estágio de desenvolvimento cognitivo necessário para a construção da escrita na escola. Assim, é justificado o aumento do tempo para o domínio da leitura e da escrita pelas crianças de classes populares.

Ferreiro e Teberosky (1986 apud Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003) desenvolveram aspectos linguísticos específicos à psicogênese da língua escrita, quando descreveram o aprendiz formulando hipóteses sobre o código por um caminho que pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção é organizada em três momentos: a diferenciação entre representações icônicas e não icônicas (letras, números, sinais); a construção e o controle da variedade de grafias; e o da fonetização da escrita.

> [a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere

> e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança (Weisz, 1990 apud Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 38).

De acordo com Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003) o objetivo da psicogênese da língua escrita, é descrever como o aluno se apropria dos conceitos e habilidades de ler e escrever, iniciando o caminho pela fase pré-silábica, na qual desconhece que a palavra escrita representa a palavra falada. Por essa razão, neste nível, a criança acredita que pode escrever por meio de desenhos, rabiscos ou outros sinais gráficos.

Ainda nesse nível, ocorre um progresso quando se percebe que a palavra escrita representa o nome do objeto, a criança percebe que se escreve com letras e não com desenhos. Todavia, a criança tenderá a escrever um número de letras aleatórios, sem discernir quantos e quais caracteres são necessários para grafar uma palavra, pois ainda não possui a correspondência sonora.

O avanço para o próximo nível, o silábico, só acontece quando o aluno é questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar uma palavra, pois começa a se conscientizar do número de letras que precisa grafar para escrevê-la. Nesse momento, ainda não existe consciência sonora, pois a criança tende a registrar uma letra para cada sílaba. “Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo” (Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 39).

Dessa forma, a passagem para o nível silábico é feita com atividades de associação da fala com o texto escrito. O aluno descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, porém, acredita que basta registrar uma letra para se pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, quando “seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE- -CA, e assim por diante” (Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 40).

Segundo Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), assim, as crianças passam pelos níveis pré-silábico e silábico, chegando finalmente ao alfabético. Nessa fase, o aluno é capaz de analisar nas palavras suas consoantes e vogais, sabe que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, possui total consciência da correspondência de letras e sons. Entretanto, acontecerão situações conflituosas quando comparam sua escrita alfabética com a escrita ortográfica da língua, em que muitas palavras são grafadas diferentemente de sua pronúncia.

Por fim, Araújo (2018) destaca que tratar os erros das crianças no processo de ensino aprendizagem para o professor construtivista é um enorme desafio, já que ele deve partir dos conhecimentos particulares que os alunos já possuem e apresentar problemas que gerem conflitos

cognitivos, focando seu trabalho na construção do conhecimento, e não na obtenção de resultados. O professor mediador faz os alunos se conscientizarem dos erros cometidos, mas deve tratá-los com cautela, compreendendo que soluções "erradas" têm um papel quando pertinentes a uma nova atividade cognitiva.

5. FATORES DIFICULTADORES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Em uma sala de aula, é fundamental que o professor conheça o seu aluno, isso pode implicar no desenvolvimento do estudante. Entretando, é cada vez mais comum encontrar nas escolas, crianças com baixo rendimento escolar o que compromete a educação formal da criança. É comum que essas questões sejam encontradas em estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, e geralmente, podem estar relacionados com problemas comportamentais, emocionais e de comunicação (GIMENEZ, 2005). Além disso, outros fatores (internos ou externos) que levam a defasagem de aprendizagem podem ter ligação com ambiente em que a criança está inserida, podendo ter relação familiar, econômica e social. Assim sendo, identificar e avaliar quais as dificuldades de aprendizagem e suas causas, podem proporcionar progressos na educação e dessa forma alavancar a aprendizagem do aluno a tornando mais significativa.

Sawaya (2000) preconiza que, embora as políticas públicas insistam que o problema da alfabetização reside no erro do método, a realidade é que o erro está na concepção que se tem da aquisição da língua escrita. As reformas pedagógicas no Brasil sempre partiram da questão de que a escola não estava considerando as características culturais e desenvolvimento individual de cada criança.

No entanto, Sawaya (2000) destaca que muitas pesquisas de cunho pedagógico sobre as escolas públicas contradizem essa afirmação, que vem sendo usada como explicação para o fracasso escolar das crianças das camadas mais populares, pois se o aluno não possui, naquele momento, os pré-requisitos escolares para a alfabetização, não teria como aprender o sistema escrito.

> O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe (Brasil, 1997, p.51).

O Parâmetro Curricular Nacional (1997) também justifica a adoção de ciclos porque possibilitariam trabalhar melhor com essa diferença existente entre os alunos. Porém, trabalhos de pesquisa têm apresentado que é a visão preconceituosa de que a criança pobre traz inúmeras defasagens e a consequente relação equivocada que a escola estabelece com esses grupos que

produzem dificuldades na aprendizagem. Segundo Sawaya (2000),

> O conhecimento que orienta a ação pedagógica do professor e da escola está profundamente marcado pela visão arraigada das famílias pobres como portadoras de todas as deficiências morais e psíquicas, o que oferece uma justificativa para a oferta de um ensino precário e de má qualidade (Sawaya, 2000, p. 78)

O que esses estudos têm revelado, segundo Sawaya (2000), é que os métodos de alfabetização, construtivista ou tradicional, são adaptados pelos professores e pela escola conforme interesses de ambos e para melhorar a aprendizagem dos alunos, por exemplo, fragmentação do trabalho, necessidade de se enquadrar nos critérios, ou de responder às expectativas da própria escola.

É preciso que o educador tenha habilidades para identificar o que se adequa aos seus alunos, pois as crianlças sçao singulares, tem necessidades diferentes e o professor tem um papel importante nesse processo, por que a alfabetização é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem e quando é bem executada, abre caminhos para esse aluno, permitindo que alcance ótimos resultados.

Em contrapartida, Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003) apontam para um equívoco na interpretação da Psicogênese da Língua Escrita, esse erro, segundo os autores, reside na exclusão do ensino de conteúdos específicos à alfabetização. Pois a maioria dos docentes demonstram dificuldade em adotar a alfabetização construtivista porque teriam que abandonar as técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais”. Soares (2003), afirma que:

> [...]numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema–grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado construtivismo, no Brasil. (Soares, 2003, p. 12).

No entanto, essa exigência não existe, explicam Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), pois o professor mediador também tem o dever de informar seus alunos sobre as convenções do código escrito. Porém, nada o impede de utilizar um ambiente rico de materiais de leitura e escrita, porque, inserido neste contexto, a criança permanece em contato com qualquer palavra, compreendendo que alfabetizar-se é muito mais do que fazer correspondência entre os sons e as letras escritas.

Quando se trata do conceito de “letramento”, Kleiman (2005) destaca que uma questão que atrapalha seu ensino é a crença de que ele seja um método, pois na realidade não existe um “método de letramento”, ele envolve a imersão da criança ou jovem no mundo da escrita e isto escapa ao ambiente escolar. A alfabetização não precede o letramento, mas um processo está contido no outro.

Para a autora,

> A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. Eo conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (Kleiman, 2005, p. 6).

O desafio para o docente aqui, ressalta Kleiman (2005) é aprofundar, além das barreiras culturais ou sociais, as crianças e jovens em diversificadas experiências com a leitura e a escrita, interagindo com variados gêneros de material.

6. CAMINHOS NORTEADORES PARA O SUCESSO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A reinvenção da alfabetização surgiu na França e nos Estados Unidos, mediante a guerra de métodos entre defensores da *whole language* (construtivismo) e defensores do ensino grafofônico (relações grafema-fonema) (Soares, 2003). A partir da avaliação de novos documentos dos dois países sobre o tema, a autora relata que a concepção de aprendizagem da língua escrita evidenciada em ambos é mais ampla que apenas as relações de código grafofônicas, todavia essa faceta precisa urgentemente recuperar a sua importância fundamental no ensino da língua escrita; principalmente que volte a ser objeto de ensino direto, explícito e sistemático.

Diante dos péssimos resultados que vêm sendo alcançados na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos durante todo o Ensino Fundamental, a autora ressalta que é preciso repensar os referenciais e os processos de ensino que têm predominado nas salas de aula, e reconhecer a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento e o que é propriamente a alfabetização.

Por outro lado, esclarece Soares (2003) é preciso reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas faces de um e outro e, por conseguinte, a diversidade de procedimentos para ensino de cada um.

O que é proposto, portanto, é o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva dentro de um contexto de letramento.

As naturezas da alfabetização e do letramento demandam metodologias diferentes, dessa forma, a aprendizagem inicial da língua escrita exige diferentes metodologias, algumas caracterizadas

por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças.

6.1 Contribuição da neurociência na alfabetização

Nos últimos anos muitos estudos tem sido feitos acerca das contribuições da neurociência voltada para a educação, a professora e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Integração em Psicologia, Fabiana Versuti, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP, defende que a neurociência traz mudanças significativas para as crianças, além de fortalecer um ambiente educacional mais eficaz.

Os estudos da neuroeciência, vem ganhando espaço nos últimos anos, pois buscam compreender as estruturas cerebrais e os mecanismos do nosso corpo, tendo em vista que essas descobertas podem auxiliar a entender o comportamento do ser humano e as necessidades de cada ser humano. Esse progresso tem criado um caminho para desenvolver formas mais eficientes de alfabetizar e letrar crianças e adultos.

A neurociência, explica Oliveira (2010), já tem avançado na compreensão de como o cérebro aprende a ler. Já se sabe, por exemplo, que existem redes neuronais específicas para lidar com as letras de maneira diferenciada de números ou desenhos. Ou seja, o cérebro lê letras, e ainda mais, ele representa unidades intermediárias entre a letra e a palavra, como sílabas, desinências, sufixos e etc.

Os estudos de neurociência já demonstraram que o nosso cérebro utiliza o princípio alfabético (as letras do alfabeto - grafemas - não representam sons; elas representam fonemas) como o primeiro passo para a aprendizagem da leitura, e este é o melhor fator para o desempenho em leitura. Sem o domínio do princípio alfabético, é impossível ler novas palavras.

Por essa razão, Oliveira (2010) preconiza que a consciência fonêmica, isto é, a capacidade de identificar intencionalmente e claramente fonemas na fala está fortemente associada com o desempenho futuro em leitura. Aqui é preciso ressaltar que dominar o princípio alfabético é diferente de dominar o código alfabético, este implica em conhecer as normas de funcionamento das correspondências grafema-fonema.

Segundo Scliar-Cabral (2013), a neurociência, enquanto campo de estudo sobre o sistema nervoso e suas funcionalidades, além de estruturas e processos de desenvolvimento, tem contribuído para a constante busca por melhoras na aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, pesquisas têm demonstrado e esclarecido a interferência de fatores biológicos no desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Se por um lado os neurônios são capazes de aprender, por outro a programação biológica,

frequentemente entra em conflito com os traços que precisam ser reconhecidos em determinados sistemas de escrita, sendo necessário que tais neurônios se reciclem. Graças à margem de plasticidade neuronal isso é possível.

No entanto, explica Scliar-Cabral (2013) o conflito resulta no fato de que para o reconhecimento dos demais sinais luminosos, o sistema visual, obedece a uma programação genética antiga que simetriza a informação. Porém, para o reconhecimento dos traços que constituem as letras, como os do sistema alfabético, por exemplo, é fundamental que os neurônios situados na região occipitotemporal ventral esquerda aprendam a perceber as diferenças que distinguem as letras entre si, resultantes da articulação entre retas e curvas, sendo o mais difícil destes traços a diferença entre a direção para a esquerda ou para a direita.

À vista disso, Scliar-Cabral (2013) expõe que o conflito entre a programação genética e o processamento das novas informações acontece porque para o reconhecimento das letras que constituem os grafemas é essencial distinguir a diferença entre esquerda e direta na direção dos traços, particularmente quando tal diferença é espelhada. Trata-se de uma aprendizagem que vai de encontro à programação, o que se constitui em uma das grandes dificuldades na alfabetização e explica por que as crianças persistem por maior ou menor tempo na leitura espelhada.

Entender a relação entre neurociência e educação é importante para tornar os processos de ensino e aprendizagem, de crianças, jovens e adultos, mais produtivos. Afinal, se o mundo muda constantemente, as formas de ensino precisam acompanhar tais transformações. Ademais, entender como as áreas se relacionam é começar a pensar como o conhecimento de um interdepende da compreensão do outro.

6.2 Multiletramento e alfabetização

A pedagogia dos multiletramentos, segundo Oliveira e Szundy (2014), é um desdobramento das discussões entre muitos educadores sobre os objetivos gerais da educação e sua ligação com a pedagogia do letramento. Reunidos em Nova Londres, Estados Unidos, no ano de 1994, o Grupo de Nova Londres passou a defender o termo como uma alternativa para o ensino eficiente em um contexto de multiplicidade de canais de comunicação e diversidade linguística. Oliveira e Szundy (2014) explicam que o grupo tornou a multiplicidade de linguagens como seu princípio, considerando que a ordem cultural e global que está emergindo opera no sentido de uma crescente diversidade linguística em seu processo de construção de significados.

A premissa para esse novo modelo de letramento, destacam Oliveira e Szundy (2014), é a de que dominar os canais de comunicação é indispensável para que as crianças sejam inseridas em um

mundo onde as informações aparecem cada vez mais híbridas e multiculturais.

> [...]o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (Oliveira e Szundy, 2014, p. 194).

Conforme Borba e Aragão (2012), a pedagogia dos multiletramentos foi pensada, então, como um caminho educacional para responder às grandes mudanças econômicas e tecnológicas de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Essas drásticas mudanças exigem habilidades novas que envolvem a linguagem tecnológica como, por exemplo, redigir e enviar um e-mail, utilizar ferramentas de pesquisa *online,* compreender textos em *blogs*, *twitter*, *facebook* e etc.

Essas habilidades, ressaltam Borba e Aragão (2012), englobam também a consciência de como tornar o uso dessas tecnologias de maneira útil e favorável a si, desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e participativa que busque educar-se continuadamente. O multiletrado é, portanto, o indivíduo capaz de utilizar bem a leitura e a escrita seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos.

As práticas didático-pedagógicas devem estar de igual forma, voltadas para construção do senso de cidadania. O trabalho com a leitura e a escrita deve ser concebido como proposta a ser desenvolvida como práticas culturais contextualizadas e influenciado pela adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania (Borba e Aragão, 2012, p. 226).

Uma nova política tem ganhado espaço nos cenários socioculturais, explicam Borba e Aragão (2012), a política da diferença. Por essa razão, lidar com a diversidade é indispensável para o bem-estar social. Os canais de multimídia e hipermídia são bons exemplos para essas questões, nas quais membros de culturas podem ter a oportunidade de encontrar seus próprios perfis, pois essas tecnologias têm o potencial de dar autoria para diversos modos de viver e se comportar.

O multiletramento, é importante para que o aluno consiga relacionar as atividades escolares, com desafios que vão promover habilidades que façam com que ele tenha um aprendizado mais dinâmico e interativo, para que ele esteja preparado para o mundo globalizado e todas as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do multiletramento para a formação dos alunos e reitera que as escolas devem considerar a diversidade de linguagens e mídias que circulam na sociedade atual.

7. ANÁLISE DE RESULTADOS

Após realizar a pesquisa de campo qualitativa, os dados foram analisados e discutidos abaixo. A pesquisa nos mostrou que apesar de entrevistados diferentes professores, algumas dificuldades se repetem, como questões ligadas ao apoio familiar, fator esse extremamente importante, a presença da família dentro desse processo é fundamental, além de trazer segurança a criança a parceria entre escola e família é fundamental para o progresso do processo.

Segundo Sawaia (2000) os métodos de alfabetização são refuncionalizados pelos interesses, necessidades e expectativas do professor e da escola. Cabe ao educador, conhecer o aluno, saber quais são suas dificuldades, vivências, experiências, características culturais, desenvolvimento individual, conhecimentos prévios, entre outros, para assim quebrar barreiras e conseguir resultados que atendam suas especificidades.

Para conhecer a atuação de cada educador pesquisado nas classes de alfabetização e verificar se estão contribuindo para o desenvolvimento necessário para que os educandos dominem a linguagem de maneira satisfatória, estabeleceu-se alguns requisitos na coleta de dados para alcançar o objetivo da pesquisa, como perguntas ligadas ao método utilizado em sala de aula, se o educador se atualiza nas propostas atuais de ensino e quais são os principais fatores que o educador acredita que interfiram nesse processo.

Em busca de dados para elaboração do artigo, questionamos os professores sobre o conceito de alfabetização que cada um tem. Encontrou-se professores que utilizam o método fônico e construtivista, outros que mesclam métodos. A professora 3 relata que: “utilizo o método fônico, sem deixar de considerar as especificidades de cada aluno”. (Professora 3). Esse fator é de extrema importância, afinal os alunos são singulares e tem seu ritmo, formas diferentes de aprender, e as vezes o que funciona para um aluno, em uma outra situação não funcionará para outro, e é nesse momento em que o educador precisa ter criatividade de trazer diferentes propostas para a sala de aula, para fazer com quer a turma consiga alcançar o objetivo da alfabetização.

Quanto ao método utilizado para alfabetizar os alunos, percebeu-se que a maioria dos professores utilizam o método fônico, onde a criança ouve o som das palavras e percebe que cada letra possui um som diferente, dessa forma a criança, consegue aos poucos fazer a assimilação dos sons as letras e construir as palavras.

A Professora 2 relata que utiliza o Método analítico e Fonético e justifica que: “gosto de usar a palavra toda e por reconhecimento ou associação as crianças vão construindo e reconstruindo as partes das palavras, o fonético me dá chance maior de auxiliar as crianças que ainda não se apropriaram dessa desconstrução de palavras” (Professora 2).

Conforme Alessandra Gotuzo (2011), o método fônico respeita o tempo de alfabetização de cada criança. Pois é estruturado em uma sequência de gradativa complexidade. Sendo então possível

desenvolver com a criança o conhecimento que ela precisa, adequando a diferentes níveis de desafio.

Sobre todos os alunos de uma turma ser alfabetizado durante o ano letivo, as professoras foram unânimes ao afirmarem que cada um tem um ritmo que deve ser respeitado. A Professora 2 afirma que:

> Acredito que em uma sala heterogênea temos os dois pontos, a facilidade de uma aprender com o outro pela troca e incentivo, assim como há dificuldades nesse processo, pois temos crianças em hipóteses distantes. Mas acredito que é possível sim, um trabalho mais pontual e com a atenção individual em algumas atividades para que possamos garantir e favorecer o avanço de cada criança (Professora 2).

Para Oliveira (2010) é importante que neste processo o professor conheça o nível de desenvolvimento dos alunos, sendo assim, ele poderá mediar o ensino para o estágio de desenvolvimento que ainda não foi alcançado, instigando o aluno para que ele possa avançar em situações que não ocorreriam espontaneamente.

Ao serem questionados sobre qual o principal fator que interfere no processo de alfabetização, identificou-se: falta de estímulo familiar, questões sociais, diversidade cultural e quantidade de alunos por sala. Os fatores de maior relevância listados foram 35% estímulo familiar, 10% diversidade cultural e um fator não mencionado na pesquisa, mas que teve grande destaque foi a dificuldade de alfabetizar pela quantidade de alunos por sala.

Em relação a salas volumosas, a professora três que atua tanto na rede pública, como na rede privada menciona que:

> Existem sim salas volumosas em ambas as redes de ensino, e em muitos casos as crianças não estão em contextos letrados, falta parceria familiar, o que dificulta o trabalho individual com cada uma, mas isso não quer dizer que seja impossível, se o professor for dedicado, esforçado e tiver persistência, conseguirá levar o aluno a atingir suas expectativas no processo de alfabetização. (Professora 3).

Sabe-se que o multiletramentos atualmente, tem se destacado na alfabetização, para Roxane Rojo, (2009) escritora do livro letramentos múltiplos, escola e inclusão social, traz questionamentos interssantes acerca da linguistica (leitura e escrita) nas escolas, a autora destaca que a escola tem um papel fundamental em apresentar diferentes ferramentas aos alunos para que possam se familiarizar e utilizar em seu cotidiano, Rojo (2009) defende que a escola deve trazer reflexões aos seus professores acerca dos recursos multimodais, para que esses conhecendo as ferramentas, consigam passar conhecimento aos seus alunos.

Nesse sentido, em busca de dados sobre o conhecimento dos professores sobre multiletramento, ficou notável a falta de conhecimento do termo, apesar de ser novo, o mesmo já vem sendo utilizado em sala de aula, a lousa digital é um exemplo de multiletramento, os *Ipads*, *Chrome Books* entre outros, ou seja multiletramento nada mais é do que inovar sua aula e sair do padrão tradicional.

Ao questionar os professores sobre o que é necessário para que a alfabetização e letramento ocorra, relataram a necessidade de **a**tualização constante, foco nos alunos e estratégias diversificadas, além de "criar estratégias desafiadoras para que os alunos avancem em sua hipótese, um ambiente facilitador e nunca desistir do aluno (Professor B).

Conforme as respostas, dos professores pode-se notar que possuem o mesmo objetivo em comum, que é a aprendizagem e letramento do aluno, com estratégias diversificas para as necessidades individuais, como rodas de leitura, atividades táteis, trabalhar gêneros textuais aprofundados, jogos e atividades em grupo, tudo com persistência e dedicação para que se alcance com êxito o objetivo. O desafio para o docente aqui, ressalta Kleiman (2005) é aprofundar, além das barreiras culturais ou sociais, as crianças e jovens em diversificadas experiências com a leitura e a escrita, interagindo com variados gêneros de material.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas referenciadas neste trabalho e dos indicadores da pesquisa de campo, pôde-se compreender que as atuais dificuldades na alfabetização das crianças em nosso país decorrem não de um fator pontual, mas de muitos fatores que precisam ser considerados. Por parte dos autores, são demonstrados erros de interpretação e compreensão dos métodos de alfabetização com consequente abandono dos conteúdos específicos à alfabetização (relações grafofônicas), pelos professores. Ademais, as exigências e adaptações escolares, muitas vezes, exigem a reconfiguração dos métodos, que nem sempre é feita de maneira a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Paralelamente, os professores se queixam da quantidade de alunos em suas turmas e a falta de parceria familiar, o que dificulta o trabalho individualizado e a atenção necessária a cada criança. Outro fator mencionado é que nem sempre as crianças que compõem as turmas estão inseridas em contextos letrados, o que também complexifica o processo.

Todavia, há caminhos novos sendo apresentados e a retomada do que era funcional em sistemas antigos, como a neurociência, tem debatido novamente a alfabetização iniciada com a consciência fonêmica antes do valor semântico na língua portuguesa. O importante é que os professores estejam sempre se atualizando e compreendendo que os métodos devem servir às necessidades das crianças, e não o contrário.

A aprendizagem precisa ir além dos muros da escola, se faz necessário uma aprendizagem significativa, onde a criança entende que usará o que aprende nos contextos diários, que ao fazer uma receita de bolo por exemplo, precisará interpretar a mesma para chegar ao resultado esperado.

A escola juntamente com sua equipe, precisa rever estratégias e transformar suas aulas e

atividades pensando em todos os alunos, assegurando que possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. É necessário, uma aproximação entre família e escola, um maior incentivo ao aluno por parte da família, professores atualizados e preparados para trabalhar com essas dificuldades, buscando melhorias tanto nos métodos de ensino quanto na parte cognitiva de seus alunos.

É de suma importância, a contribuição significativa dos órgãos governamentais, para uma maior e melhor estruturação da educação brasileira, buscando minimizar as desigualdades e promovendo o acesso à educação de forma democrática, e igualitária para todos os setores da sociedade.

9. REFERÊNCIAS

ARAUJO, V.M. O Processo de Alfabetização na Visão Construtivista: 1º Ano do Ensino Fundamental I. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 05, Vol. 04, pp. 64-81, Maio de 2018. ISSN:2448-0959.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Esporte. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF. 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, 9 de dezembro de 2010. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/ DICEI/ CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação** Básica. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSED/ UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF. 2017.

CARVALHO, M.A.F.; MENDONÇA, R.H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em 20 out. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A.B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/ Unicamp. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MORAIS, J.J; OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização**: em que consiste – como avaliar. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

MORTATTI, M.A.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 13 set. 2024.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização de crianças e adultos**: novos parâmetros. 9 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

RANGEL, F.A; SOUZA, E.C.F; SILVA, A.C.A. **Métodos Tradicionais de Alfabetização no Brasil:** processo sintético e processo analítico. UFERSA, 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427>. Acesso em 21 jul. 2024.

SCHWARTZ MENDONÇA, O.; CORREA DE MENDONÇA, O. **Psicogênese da Língua Escrita:** contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. Conteúdo e Didática de Alfabetização. UNESP, 2003. Disponível em:< https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em 02 jul. 2024.

SOARES, M.B. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Rev Bras. Educ**. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag**., São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

MARCHIORI, B. **A neurociência surge como instrumento para melhorar a educação e torná-la mais eficaz**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/a-neurociencia-surge-como-instrumento-para-melhorar-a-educacao-e-torna-la-mais-eficaz/>. Acesso em: 15 de set.2024.

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

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE AS TENSÕES, DESAFIOS E CONQUISTAS DA DOCÊNCIA

LITERACY PRACTICES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: REFLECTIONS ON THE TENSIONS, CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS OF TEACHINGTÍTULO EM INGLÊS

Catarina Janira Padilha[1]
Janete Rosa da Fonseca [2]

RESUMO

Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as tensões, desafios e possibilidades apresenta a reflexão sobre as práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciadas ao longo do exercício da docência em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola pública, ao atender crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Ensino Regular municipal localizada na cidade de Boa Vista - Roraima. Traz como problematização: "Como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitadas no Atendimento Educacional Especializado?". O Objetivo Geral esteve voltado em analisar como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitados no Atendimento Educacional Especializado. Teve como aporte metodológico optou-se pela revisão de literatura com abordagem de pesquisa exploratória – descritiva realizadas entre os anos de 2023 e 2024. O texto discorre sobre os aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural e os Fundamentos da Defectologia na Constituição do Currículo, Ensino e Aprendizagem. Aborda também os fundamentos da aprendizagem da leitura e escrita do aluno público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as concepções de letramento na escola nos espaços que desenvolvem o processo de escolarização do aluno incluso. O estudo contribuí no debate sobre a prática de letramento na docência no AEE e avanços do aluno através das intervenções.

[1]Cursista da Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural - UFMS. Prof. Do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Boa Vista – Rr. Doutora em Ciências da Educação - UEP/Py, Doutoranda em Educação - PPGE/PGFE/UNESA – RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED. E-mail: catarinajanira@gmail.com
[2]Prof. Orientadora na Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural - UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED. E-mail janete.fonseca@ufms.br

Palavras-chave: Letramento. Docência. AEE.

ABSTRACT

Literacy Practices in Specialized Educational Services: reflections on the tensions, challenges and possibilities presents a reflection on literacy practices in Specialized Educational Services (AEE) experienced throughout teaching in the Multifunctional Resource Room (SRM) in public schools, by serving children in the early years of Elementary School in municipal Regular Education schools located in the city of Boa Vista - Roraima. The question arises: "How are literacy and literacy practices made possible in Specialized Educational Service?". The General Objective was focused on analyzing how literacy and literacy practices are made possible in Specialized Educational Services. As a methodological contribution, we opted for a literature review with an exploratory – descriptive research approach carried out between the years 2023 and 2024. The text discusses the theoretical contributions of Cultural Historical Psychology and the Foundations of Defectology in the Constitution of the Curriculum, Teaching and Learning. It also addresses the fundamentals of learning to read and write for public special education students from the perspective of inclusive education and the concepts of literacy at school in the spaces that develop the schooling process for the included student. The study contributed to the debate on the practice of literacy in teaching in AEE and student progress through interventions.

Keywords: Literacy. Teaching. AEE.

1. INTRODUÇÃO

Para se desenvolver uma educação democrática é necessário ser levado em consideração às diferenças individuais, sendo assim é oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades e potencialidades dos alunos. Nesse sentido alunos público da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Básica, merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

Os marcos normativos vigentes na legislação brasileira[3] voltados para as

[3] Dentre os marcos normativos em vigência do direito a pessoa com deficiência a escolarização: CF/1988. Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/96. Decreto 7611/11 - A educação especial e o atendimento educacional especializado. Lei 7853/09 - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Nota Técnica n. 11/10 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Nota Técnica n.º 04/2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Resolução CNE/CEB 01/09 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Decreto n.º 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007. Lei n.º

políticaspráticas[4] educacionais e inclusivas, apontam para a necessidade de apoiar as escolas públicas, a fim de garantir a esses alunos, condições de acessibilidade, recursos materiais, físicos e técnicos apropriados para responder as suas necessidades educacionais especiais.

O avanço teórico tem sido considerável, porém, ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas públicas, o que tem acarretado dúvidas, ansiedades e até mesmo a descrença entre professores e famílias com relação a viabilidade da aprendizagem na escolarização no processo de inclusão dos alunos.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela em papel primordial no desenvolvimento da criança, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passam a existir.

Sendo assim, o espaço escolar é um dos principais locais que se estabelece o respeito a diversidade, onde se efetiva o respeito as diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim deve ser a escola a norteadora de políticas afirmativas de respeito a diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

A educação inclusiva pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação à pessoa com deficiência, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos ao longo da história.

A construção social da pessoa com deficiência, através dos tempos, tem sido repleta de barreiras atitudinais que influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. Vários estudos revelam que a definição pessoa com deficiência, por si só, não acarreta dificuldades cognitivos, emocionais e de adaptação social. Entretanto, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem, adaptação social, alfabetização e letramento.

O presente relato expressa a reflexão sobre as práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciadas ao longo do exercício da docência em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola pública, ao atender crianças nos anos iniciais do

13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

.

[4] Os termos unificados são neologismos que expressam a constituição de novos termos e sentidos, significados de termos já exigentes. Alves (1992) define que nas pesquisas com os cotidianos as dicotomias criadas pelas ciências, limitam os processos de criar, pensar os termos e suas significações, sendo que os significados se complementam, um significado não caminha sem o sentido do outro, saindo da ideia de oposição, trabalhando a ideia de estar juntos indissociavelmente.

Ensino Fundamental em escolas de Ensino Regular municipal localizada na cidade de Boa Vista - Roraima.

Diante o exposto, apresenta-se a seguinte situação problema: “Como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitadas no Atendimento Educacional Especializado?”

As questões norteadoras estiveram direcionadas na visualização de como tem sido proporcionado o Atendimento Educacional Especializado como meio de contribuição do desenvolvimento da aprendizagem na fase de escolarização; O manuseio dos recursos didáticos como ferramenta metodológica que proporcionam o desenvolvimento da alfabetização e letramento na escolarização; As tensões, os desafios e conquistas da docência no Atendimento Educacional Especializado tem promovido uma mudança na conduta pedagógica da escola para atender de forma satisfatória a fase de escolarização desses alunos.

O Objetivo Geral esteve voltado em analisar como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitados no Atendimento Educacional Especializado. Os Objetivos Específicos em: Identificar ações metodológicas das práticas de alfabetização e letramento no Atendimento Educacional Especializado; Analisar as tensões, os desafios enfrentados e as conquistas da docência na ação metodológica do Atendimento Educacional Especializado; Verificar como a escola do ensino regular estrutura a sua proposta de ensino aprendizagem para alfabetização e letramento no Atendimento Educacional Especializado.

Para alcançar aos objetivos propostos, optou-se pela revisão de literatura com abordagem de pesquisa exploratória – descritiva, onde Marconi, Lakatos (2002, p. 85) combinam estudos exploratórios – descritivos combinados – são estudos exploratórios que tem por objetivo descrever completamente determinado fenômeno.

Na primeira parte do texto discorre sobre os aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural e os Fundamentos da Defectologia na Constituição do Currículo, Ensino e Aprendizagem. Na segunda parte é abordado os fundamentos da aprendizagem da leitura e escrita do aluno público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, abordamos as concepções de letramento na escola nos espaços que desenvolvem o processo de escolarização do aluno incluso.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E OS FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Promover transformações significativas para humanização da sociedade de modo que venha transformar a construção sócio histórica de um novo homem, mais igualitário, mais

consciente, protagonista de sua própria história requer a compreensão dos pontos norteadores que produzem e movimentam a vida social e de como este olha e interpreta as transformações sofridas em coletividade e principalmente "para si" (Duarte, 2013), mediadas pelas representações simbólicas em suas relações com o outro e em coletividade no contexto escolar.

Os debates sobre as concepções que fundamentam a Psicologia Histórico – Cultural engendrado pelo paradigma do materialismo dialético surge no início do Século XX através dos estudos e debates sobre o desenvolvimento humano e da sociedade, principalmente mediados pelo contexto educacional no qual Vygotsky (1930; 2004), define que:

> [...] A educação deve desempenhar o papel central de transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguira para criar o novo tipo de homem [...] (Vygotsky 1930; 2004 *apud* Pederiva & Gonçalves, 2018, p. 20)

Nesse contexto, todos os seres vivos estão em constante movimento, gerando assim transformações, principalmente nós, seres humanos que somos e produzimos contradições como resultados das nossas ações ao nos relacionarmos e produzirmos símbolos, signos e representações sociais mediadas transformando o nosso meio, a nossa história, nossa organização social e individual de classe, fomentando assim as etapas de desenvolvimento no qual,

> [...] os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade. A este respeito, a teoria histórico-cultural viu o indivíduo humano como a interiorização das relações sociais (Elhammoumi, 2016, p. 17)

Vygotsky criticou a abordagem biológica quer fosse da criança "normal" que fosse "anormal" tão difundida na época, opondo-se "[...] a ideia de que o desenvolvimento da criança anormal obedecia a suas próprias leis de desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças". (Evans, 2003, p. 71), delineando que os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem se dão pelo conjunto de aspectos: sociais e afetivos que associados ao biológico que mediados pelas representações simbólicas integram no processo educacional, promovendo assim a formação e aperfeiçoar das habilidades, colocando em voga o teste de Quociente de Inteligência (QI).

O conceito de mediação difundido por Vygotsky refere-se em termos genéricos como:

> [...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível a atividade psicológica voluntárias, intencional, controlada pelo próprio indivíduo [...] (Oliveira, 2002, p. 26-33).

No entanto, Raad (2016) define a mediação como processo de promoção do conhecimento cultural através das representações simbólicas, uma vez que para a autora: "A mediação é semiótica, isto é, a palavra é que possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura. O signo é uma ferramenta cultural criada pelo homem, que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas." (Raad, 2016, p. 101)

Na perspectiva de Vygotsky e dos demais autores a mediação é o processo gerador que promove as transformações potencializadas pelas conexões inter psíquica dos contextos da realidade por meio das representações simbólicas produzidas culturalmente.

Padilha (2022, p. 41) que mediação é o processo que fomenta o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo através da relação signo, palavra e símbolos culturais intermediados pelas relações entre pessoas e ambiente, produzindo a humanização e consciência.

Compreender os processos educacionais e sociais de desenvolvimento das práticas inclusivas no processo de alfabetização e letramento, suas ações e integração na vida comunitária por meio da perspectiva da psicologia histórico cultural é direcionar e refletir sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade "[...] a essencialidade, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação das pessoas, das ideias, dos comportamentos dentro de um amplo sistema econômico- social-cultural [...]" (Pederiva & Gonçalves, 2018, p. 21)

Destarte, os estudos e análises desenvolvidos por Vygotsky referem-se à Defectologia, estudando o comportamento diferenciado pela deficiência em sua atuação docente, tecendo parâmetros para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautados em práticas interventivas inclusivas, com foco a ações para humanização e promoção de uma sociedade mais igualitária.

Os Estudos da Defectologia pautados no desenvolvimento cultural das crianças deficientes defende o estimulo das potencialidades destas crianças através de ferramentas elaboradas e adequadas para as mesmas, uma vez que "[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus contemporâneos normais, mas de outra forma desenvolvido[...]" (Vigotski, 1991, p. 27 *apud*

Ribeiro, 2019, P. 28).

Através da revisão dos princípios educacionais e das práticas metodológicas que as potencialidades das crianças especiais, através da sua atuação ativa no contexto social se é possível romper com o conceito e estereótipo dos "defeitos" constituídos pelos padrões sociais, no qual as crianças deficientes, e aqui ressalvo particularmente a pessoa com deficiência não sejam subjugadas como incapazes, sendo mediadas pela educação, fomentando condições da participação ativa aos indivíduos.

Nesse sentido, Vigotsky (1998, p. 37) *apud* Barroco (2007, p. 214) define a Defectologia como:

> [...] o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, de diversos tipos deste desenvolvimento e, sobre esta base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola soviética (Vigotsky 1998, p. 37).

Compreende-se que Vygotsky(1997) pauta sua analise com base ao processo de desenvolvimento e potencialidade das crianças consideradas "anormais", uma que vez mesmo apresentando "limitações", se faz necessário estimular outros campos potenciais que esta criança apresenta.

Sob essa ótica, Barroco (2007) amplia a discussão para a atuação docente dos profissionais que desenvolvem suas atividades laborais junto a crianças com deficiência sendo necessária a formação específica e continuada para que avanços nos processos de ensino e aprendizagem possam ser dinamizados.

Nesse contexto, o grande desafio da escola está justamente de que se faz preciso entender a complexidade da limitação da criança com deficiência, mas não apenas ficar imerso a esse contexto e sim buscar elementos que venham a promover o seu papel como instituição promotora de apoio a formação do aprendiz, ser libertária no sentido de rompimento de paradigmas do contexto sócio educacional que fomente a "[...] luta contra a humilhação produzida pela negação do direito a dignidade, como pratica da liberdade, construindo sentidos sobre os quais uma sociedade justa, igualitária e não segregadora deve ser estruturada [...]" (Gentilli, 2008, p. 149).

Entretanto, estereótipos constituídos socialmente e tão presentes nos dias atuais como o preconceito, a discriminação ainda propaga conceitos equivocados sobre o entendimento de "compensação" como preceito para impulsionando o termo "deficiência", tornando necessário combater esses olhares promovidos pela sociedade como elementos para continuar a ruptura de paradigmas sobre a inferiorização ao tratar dos aspectos metodológicos e curriculares na

escola.

Analisando o processo de evolução e compreensão da terminologia define-se a Defectologia campo de estudo de ações integradas para intervenção e estímulo ao desenvolvimento integral do sujeito (crianças, jovens, adultos, idosos) com limitações, problemas e dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou altas habilidades/superdotação, independentemente de sua condição social, econômica, biológica e afetiva, requerendo de mediação especializada para promoção das funções mentais superiores.

As funções mentais superiores são estruturas centrais do desenvolvimento do indivíduo, estando organizada pelos contextos: histórico, cultural e social, sendo estes os elementos que fundamentam a Psicologia Histórico Cultural, epistemologicamente as intervenções metodológicas em face da construção da personalidade, a constituição da consciência, a atividade humana e transformações sofridas durante o processo de evolução, emancipação e interações vivenciadas.

Os elementos culturais fomentados nas interações entre pares são estabelecidos pela constituição de signos e símbolos que são expressos pela linguagem, independendo de sua constituição orgânica, sendo assim propagadas pelo meio sociais, nesse interim as funções mentais superiores evoluem independente de sua organização biológica, ou seja, são materializadas e internalizadas socialmente, portanto, enriquecem as estruturas da personalidade, uma vez que: "[...] geneticamente relações sociais, relações reais entre as pessoas, são à base de todas as funções superiores e suas relações [...] está geneticamente é do ponto de vista do desenvolvimento, ligada a relações reais entre as pessoas" (Vygotsky, 1989, 58 *apud* Ramos, 2016, p. 28).

Sendo as funções mentais superiores desenvolvidas pelas interações estabelecidas e produzidas nas relações sociais, em que a mediação semiótica atua como ferramenta de promoção e compreensão dos signos estabelecidos culturalmente, nesse contexto as práticas de letramento atuam como promotores a manutenção da identidade cultural, fomentando a consciência, a atividade, a práxis e a vida interior.

Logo, a ação educativa no contexto escolar, orientando a práxis docente se estrutura em três fundamentos básicos para a promoção da aprendizagem, uma vez que "Trabalho, sociedade e natureza" (Vygotsky, 1993, p. 11) fomentam o intelecto e as transformações comportamentais no processo de humanização dos indivíduos. (Luria, 2006)

Vygotsky (1997b, p. 12) ao defender a necessidade da reestruturação dos elementos para a promoção da práxis pedagógica, principalmente relacionados à organização do ambiente, currículo e metodologias inclusivas, amplia o debate sobre o processo de ensino e

aprendizagem, assim como ações mediadoras para promoção de uma escola inclusiva, consolidando assim os estudos da defectologia como base do sistema de atendimento no ambiente escolar.

Para tanto, se faz necessário à criação e adaptação de instrumentos culturais para que a estrutura psicológica seja estimulada, em que a intervenção pedagógica promova a criança com deficiência, a compreensão, a promoção da linguagem e a internalização de como os símbolos e signos são representados em seu contexto, ao explorar instrumentos que venham a promover a sua independência.

Nessa perspectiva Vigotsky (1991) formulou teses fundamentais para a sua teoria aportes históricos, culturais e interventivos, fazendo história nos dias, rompendo a visão difundida pelos procedimentos metodológicos e interventivos desenvolvidos pela escola especial, que ainda se faz presente em muitas práticas escolares em que o elemento central nos processos interventivos se pauta no contexto das limitações.

A práxis transformadora se pauta na ação educativa do/no cotidiano, voltada para constituição do homem como ser social, histórico, cultural que mediam o seu desenvolvimento e conduta, nesse processo de desenvolvimento não se limita as questões de ordem biológica, mas definem que esse desenvolvimento se constitui por apropriação dos símbolos, signos culturais que mediam através de seus pares, experiências e contextos sua evolução cognitiva, afetiva e social.

Para tanto, a pratica educativa é estruturada por meio da organização do espaço da intencionalidade docente para o desenvolvimento e emancipação social, exercitando possibilidades e potencialidades, fomentando condições para que os elementos culturais sejam afirmativos e significativos.

O docente por ser o sujeito mais experiente das atividades propostas necessita aplicar ações que promova a apropriação dos conteúdos culturais que venha a mediar o processo de maturação, estimulando no discente, processos internos através das interrelações com os seus pares no contexto escolar que passam a serem "[...] absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança [...]" (Ramos, 2016, p. 10).

Ao assumir a organização social do ambiente da aprendizagem através do processo de mediação, o docente oportuniza ações significativas, problematizando situações do cotidiano, aplicando assim a segunda lei psicológica fundamental: "[...] qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e, depois, no psicológico; primeiro, entre as pessoas, depois no interior da própria criança [...]" (Davydov e Zinchenko, 1999, p. 162)

As proposições de atividades que fomente a ação educativa humanizadora, tem como centro do processo a valorização das experiências vivenciadas no cotidiano, uma vez que são constituídas pelas suas individualidades, pela mediação cultural, sendo potencializadas por meio do compartilhamento, não havendo distinção ou comparação sobre as aprendizagens adquiridas, pois não há sobreposição ou valoração entre saberem constituídos, tornando todos esses momentos importantes para a vida educativa.

Ao valorizar as experiências cotidianas de cada um como prática de alfabetização e letramento, estará valorizando saberes, estabelecendo, portanto, a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, requer que a escola determine adaptações do conteúdo, do currículo, a luz das necessidades particulares dos discentes delineando procedimentos para que o docente crie recursos didáticos que se tonem significativos para o discente incluso considerando suas potencialidades, principalmente fundamentado nos preceitos culturais.

A revisão de procedimentos é a chave para que os processos interventivos sejam significativos, requerendo de todos os atores do processo a prática reflexiva como tomada de consciência, diante dos desafios enfrentados no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência, deixando de ter como ponto de partida a identificação às situações de referências nas práticas sociais.

Ao apreender esses conceitos o indivíduo estabelece conexões entre signos, símbolos e significados gerando dados, assimilando a aplicabilidade desses elementos em seu contexto de modo objetivado, significativo e constitutivo a sua história, produzindo a aprendizagem. Entretanto, o currículo necessita ser repensado e construindo para que as ações estejam voltadas para os elementos históricos, culturais e sociais, tendo como elemento central as potencialidades de aprendizagem em que as funções mentais superiores sejam mediadas através das interações entre indivíduos e seus elementos de representação.

É essencial a ruptura parta dos olhares para o potencial da “criança com deficiência”, requerendo a revisão de políticas públicas que venham a romper barreiras, para tanto no processo de formação docente requer a reflexão a elaboração de um currículo acessível, a elaboração de metodologias e ferramentas didáticas que promovam de fato uma escola inclusiva, que venha a materializar igualitariamente, a tão almejada e esperada a escola inclusiva, tão sonhada e esperada por aqueles que acreditam nas potencialidades dessas crianças.

É imprescindível que as políticas públicas propiciem vivências educativas significativas, ricas em experiência, que seja viva, integrada, compartilhada, em que podem se

educam conjuntamente. (Pederiva & Gonçalves, 2018)

Acredito que essa mudança ocorre quando fizermos a autocritica de como nos vemos, de como olhamos o próximo, a partir do momento de compreendermos a constituição dos elementos do psiquismo humano, da constituição e desenvolvimento da aprendizagem e de como as funções mentais superiores são mediadas pelas das concepções filosóficas da sociedade.

2.1 O Processo de Inclusão Escolar

A criança quando chega a escola traz sua visão de mundo da realidade em que vive. Partindo desse pressuposto o professor torna-se um mediador entre a escola e a criança, facilitando dessa forma a aprendizagem, respeitando sempre suas limitações. O aprendizado escolar pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito possibilitando seu acesso sistematizado a cultura produzida historicamente.

Segundo Teberosky (1995):

> [...]A alfabetização já não pode ser considerada como coisa artificial na vida de uma pessoa. É um processo natural que decorre da curiosidade da criança. Do mesmo modo que não há um método para ensinar a falar, não há um só método para escrever. O ambiente em casa é tão importante que é até correto supor que uma criança com estimulo familiar favorável possa tornar-se um autodidata e aprender a ler e escrever sozinho[...] (Teberosky, 1995, p. 19).

A autora amplia esta responsabilidade para a família, pois o primeiro ambiente alfabetizador é em casa, mesmo que seja de forma indireta. Cabe a família e a escola oferecer um ambiente alfabetizador, através de jornais, revistas em quadrinhos, livros de historinhas, jogos pedagógicos. Ensinando a criança o porquê de se ler e escrever, auxiliando diariamente nas atividades oral e escrita. Tanto para Vygotsky (1991) como para Bakhtin (1998);

> [...]O desenvolvimento cultural é mediado pela linguagem, pelos signos e significados, construído na interação contínua e permanente com o outro, abrindo novas possibilidades na construção do sujeito[...] (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 1998);

Todo ser humano necessita viver em sociedade, não podendo de forma alguma viver isolado, tem que estar interagindo com o meio em que vive para tornar-se uma pessoa crítica e participativa no meio social, pois é através dessa interação que constrói novos conhecimentos. Enfim todos precisam estar interagindo com o meio respeitando as dificuldade e limitações de

todos.

2.2 Atendimento Educacional Especializado: Um Novo Desafio a Prática Pedagógica na Escola Pública

A escola pública na última década tem passado por diversos processos e mudanças no que se refere ao seu papel social, político e pedagógico na sociedade. Mudanças estas ocorridas através dos art. 205, art. 206, I e art. 208, I da Constituição Federal, nos art. 58 e 59 da LDBEN 9.394/96 e Lei nº 7.853/89 (Fávero, 2007, p.14) que preconizam ao indivíduo todos os acessos, direitos e cumprimentos de normatização tanto nos aspectos intelectual, cognitivo, social e emocional – afetivo, como no processo de inclusão, não apenas voltados para pessoas com deficiência, mas para todos os cidadãos.

Esses aspectos nos remetem a reflexão sobre os direitos garantidos pela a criança a partir do seu nascimento, independente de suas diferenças, esses direitos formam conquistados através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quando diz que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito" (Araújo, 1997, p. 45).

Um dos maiores desafios da escola pública na atualidade se refere a inclusão de alunos, no qual a escola se diz não preparada para receber esta criança, o professor muito menos se sente apto a atuar com o aluno. Por fim, a família a transfere toda sua responsabilidade a instituição escolar no sentido dos cuidados necessários que vão além do EDUCAR.

A visão deste tripé sobre inclusão nos remete a Werneck (1997, p. 85) que corrobora no entendimento de que a inclusão não é

> [...] simplesmente colocar para dentro da escola quem está fora. [...] inclusão nos ensina não tolerar, respeitar ou entender a deficiência, mas sim a legitimá-la, como condição inerente ao conjunto humanidade. (Werneck, 1997, p. 85)

Na busca de promover o indivíduo de forma global é que a escola inclusiva encontra meios para o aluno a sua formação através das potencialidades. Com base a essas premissas que pesquisas e estudos passaram a encontrar estratégias metodológicas para a promoção cognitiva e social das pessoas com deficiência, através da inclusão de alunos e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Situações como estas tem sido vivenciado ao longo da docência no Ensino Regular na atuação pedagógica do AEE desde a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Boa Vista em 2006.

A LDBEN 9.394/96 no art. 59, § diz que: “O AEE será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua interação nas classes comuns do Ensino Regular.”

Padilha (2020, p. 99) descreve os desafios do docente que atua no AEE, refletindo nas práticas de alfabetização e letramento. Logo o 1º desafio da escola é o de compreender que o AEE não substitui o Ensino Regular, no qual são desenvolvidas na escola oficinas de conscientização para os docentes e reuniões junto aos responsáveis dos alunos. Para ser desenvolvido o AEE o docente especializado realiza o estudo de caso da criança levantando dados sobre a vida familiar, social e escolar, este estudo é necessário, identifica as potencialidades do aluno.

O 2º procedimento é da elaboração do Plano de AEE que traçam objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, visando o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores e independência nas atividades de vida daria, através da adequação dos instrumentos utilizados conforme o Plano.

Os recursos utilizados no AEE são as mídias educativas, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos. Esses instrumentos são aplicados durante os atendimentos duas vezes por semana com duração de 2 horas cada, ocorrendo no contra turno da criança.

Através dos temas geradores é que se faz a adaptação curricular. Esta adaptação não deve ocorrer apenas no AEE, mas principalmente na sala comum, tornando - se este o 2º desafio da escola pública, pois essa integralização tem ocorrido de forma lenta, uma vez que este processo não envolve apenas a organização de conteúdos que tenham maior relevância para o desenvolvimento das potencialidades da criança e sua aplicabilidade com recursos específicos, mas a mudança de postura profissional no sentido de que TODOS podem ser capazes de realizar ações e desenvolver o cognitivo.

Partindo desse pressuposto as atividades são aplicadas através de jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento, a habilidade motora e sensorial do aluno. São úteis materiais como, sucatas, gravuras, quebra-cabeças, caça palavras, simbologias gráficas utilizadas na comunicação alternativa, objetos concretos para cálculos de matemática e outros.

A avaliação ocorre de forma contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar a aprendizagem e a fortalecer a autoestima das crianças, contemplando aspectos como: atitudes, aptidões, estilos cognitivos, manifestações comportamentais, afetivos e emocionais do aluno.

Logo, a avaliação configura-se como elemento dinâmico no processo ensino e aprendizagem. Os resultados são registrados através de relatórios e anexados ao portfólio do

aluno, sendo este um documento que acompanha todo o seu processo educacional. São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado.

Portanto, o sucesso da Inclusão e do AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue - se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

3.1 Concepção da Linguagem e de Alfabetização:

Entende-se a alfabetização como processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da recepção e produção de textos orais e escritos e não apenas como um processo de aquisição de técnicas de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas. Nesse sentido, partimos de uma concepção de linguagem como atividade ou forma de interação, sendo o texto considerado como produto linguístico resultante dessa interação.

Para Soares (2005, p. 5) a Alfabetização é:

> [...] um processo. É um contrato didático que exige objetivos, conteúdos, atitudes e procedimentos conscientes, coerentes e consistentes. Nesse processo, os alunos aprendem quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre a escrita e sua importância social[...] (Soares, 2005, p. 5)

A aprendizagem é uma consequência de múltiplos e complexos processos cognitivos que os sujeitos vivem. Aprende-se a ler e a escrever porque se pensa sobre esse objeto de conhecimento e não porque se realizam tarefas. Cada aluno investe o seu tempo, esforço e desejo em determinado objeto que deseja melhor conhecer.

É com esse objeto que se inicia um jogo de pensamento. Um desafio envolvente de procurar e levantar hipóteses e validá-las ou não. Um jogo comandado muito mais pelo cérebro do que pelos órgãos do sentido. Um jogo que precisa ter sentido para que nele se envolva no qual esse jogo é comandado e determinado pelo próprio jogador. Nesse jogo de aprendizagem da leitura e da escrita, quem dita as normas é o aluno.

São, portanto, essas normas individuais que precisam estar continuamente em revisão, em reelaboração, em releitura, como consequência de múltiplas interações e interlocuções a

que os sujeitos da aprendizagem estão imersos.

Assim conhecendo e compreendendo o processo cognitivo da criança, o professor promove espaço de discussão coletiva, onde o professor dialoga e realiza um planejamento que contemple esses saberes. Dessa forma, é necessário colocar o aluno em contato com as mais diversas ferramentas de aprendizagem como: os gêneros textuais, jogos e brincadeiras, com o mundo da cultura escrita que circula, propiciando assim o acesso ao patrimônio cultural da informação, fornecendo assim o sentido da leitura, o sentido para a escrita.

A criança que se alfabetiza precisa também letrar-se, habilitar-se ao uso da letra, usufruir as riquezas e responsabilidades que dela advêm, sem que seja feita qualquer restrição ao tipo de uso que quiser encontrar para a sua leitura e escrita.

É necessário lembrar que toda essa capacidade de desenvolvimento da alfabetização se inicia na sala de aula, com o professor realizando ação que integram a leitura e a escrita com as suas ferramentas metodológicas. Ao desenvolver essa capacidade estará formando novas redes de aprendizagem e de significados, que sustentam os novos saberes, ressignificando e atualizando as informações.

3.2 Concepção de Leitura

Uma importante contribuição da concepção de leitura veio da psicologia cognitiva. Por meio desses estudos, o sujeito leitor passou a ser considerado como um processador de informação, e o ato de ler, como um “jogo psicolinguístico de adivinhações (Goodman,1987, in Soares, 2005, p.7).

Com Ferreiro (1989, p. 45) e seus colaboradores o processo de leitura passa por reestruturação com teoria psicogenética sobre a alfabetização. Podemos dizer que a psicologia cognitiva elucidou o ato de ler como processo de aprendizagem e também indicou que as aprendizagens são requeridas para se ler. Como saldo positivo o conceito de estratégia serviu para se configurar o chamado leitor maduro e as habilidades que deveriam compor os programas de leitura.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p, 137) as crianças:

> [...] formulam concepções próprias sobre a escrita, numa evolução que, dos 4 aos 6 anos, aproxima-as cada vez mais dos conceitos do adulto alfabetizado, sendo assim é importante que o professor, já nos primeiros dias de aula, realize as atividades relacionadas a quantidade de letras, variedade de letras, desenho e texto, relação entre ilustração e escrita, reconhecimento de letras, números e sinais de pontuação, relação entre escrita e discurso oral e orientação da leitura[...] (Ferreiro e Teberosky

1985, p, 137)

Sendo assim a criança em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura na alfabetização irá caminhar lado a lado com o processo da construção da escrita, pois é nesse caminhar que a representação dos signos passará a ter sentido nesse processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Portanto é importante que o professor desenvolva essas atividades, pois é através dela que o professor poderá ter uma visão ampla sobre em que nível de pensamento da construção da leitura e escrita está à formação das habilidades da alfabetização.

4. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DO ALUNO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com público da educação especial está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento e deve permitir que ele saia da posição de "não saber", ou de "recusa saber" para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

Tem como objetivo propiciar condições e liberdade para que o aluno público da educação especial possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/ conhecimento, construindo o conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico.

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. O letramento evidencia o aspecto social da leitura e da escrita, destacando a escola como espaço, estimulador, ou seja, um ambiente de aprendizagem formal. Estudos realizados por Gomes e Figueredo (2010) sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com síndrome de Down e deficiência intelectual respectivamente, permitiram evidenciar que o contato com a leitura e escrita na família e na escola, com diferentes tipos de leitura (livros, revistas, jornais, gibis) despertam o interesse e participação desses alunos.

O desejo de participar das atividades que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado à forma como os alunos identificam a função dessas atividades. Figueredo (2007) é citada por seus estudos sobre a motivação de um grupo de alunos com deficiência intelectual, onde observou que as atividades relacionadas à escrita do nome desses alunos ou de bilhetes proporcionaram maior motivação. Enquanto que com as atividades que

envolviam a escrita de histórias ou de listas de compras ocorreu o inverso. Observou então que "[...] tarefas com maior grau de dificuldade e que não apresentassem uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos[...]" Figueredo (2007).

Observa-se que para não apenas os alunos público da educação especial, mas qualquer aluno que faça parte de uma instituição de ensino necessitar ser motivado, para que ele possa a se desafiar e alcançar a aprendizagem esperada, porém isso não ocorre sem ações mediadoras que orientam ao aluno como chegar a alcançar o aprendizado esperado.

Dito isto, a mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização.

As proposições desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky(1985) são apresentadas para avaliar a evolução da linguagem escrita. Primeiro falam sobre a relação entre desenho e texto: "A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos.

O uso de diversos gêneros textuais permite ao professor observar que estratégias são utilizadas pelo leitor na tentativa de interpretar o texto. Os alunos que utilizam essa estratégia mobilizam seus conhecimentos de acordo com as ilustrações, o tipo de texto e suas experiências sociais com a linguagem escrita, comparam letras ou palavras do texto com aquelas do seu vocabulário.

A tentativa de ler uma palavra apoiando-se unicamente em letras de seu repertório indica que o aluno está fazendo uma leitura global, orientando-se pelo reconhecimento de letras isoladas, sem atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a palavra, faz análise e síntese das letras que compõem cada sílaba das palavras.

O aluno reconhece a relação fonema-grafema, que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma. Ele decodifica cada uma das unidades que forma a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Ele decodifica, mas não é capaz de atribuir sentido ao texto.

Várias estratégias de leitura são usadas para apreensão do significado do texto. "A utilização dessas estratégias requer operações cognitivas superiores, como a síntese e a inferência". Além da decodificação o aluno atribui sentido ao que lê (decodifica). Dentre as especificidades do processo de alfabetização e letramento, pesquisas indicam que alunos com

deficiência intelectual, por exemplo, vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita.

Destacam ainda a aprendizagem nesse caso requeira um período mais longo para aquisição da língua escrita. As crianças do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial passam por etapas semelhantes as descritas por Ferreiro e Teberosky (1985), assim descritas (níveis):

Nível 1: "Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sendo a forma básica da escrita. Desenhar pode ser encarado com uma tentativa de escrever..."

Nível 2: "Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas (critérios de quantidade mínima e variação de caracteres... adquirem-se certas formas fixas e estáveis".

Nível 3: "Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita; é superada a etapa de correspondência global.

Nível 4: "Passagem da hipótese silábica para a alfabética... Nesse momento o valor sonoro torna-se imperioso, a criança começa a acrescentar letras especialmente na primeira sílaba da palavra..."

Nível 5: "Escrita alfabética. Nessa fase a criança compreende a organização do sistema alfabético. Quando escreve demonstra conhecer o valor sonoro convencional de todas ou grande parte das letras. Distingue também letra de sílaba, de palavra e de frase.

Para avaliar a evolução escrita dos alunos, público da educação especial, o professor pode utilizar as mais variadas proposições, os registros das crianças expressam o nível de evolução em que elas se encontram.

A escrita alfabética pode não ter valor representativo, nessa etapa as produções indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como uma forma de representação. "Os registros das crianças se caracterizam por formas circulares sem a utilização de sinais gráficos convencionais e sem intenção de representação". A escrita com valor representativo indica a consciência de que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

Os alunos do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial ao estarem em processo da construção escrita desenvolvem estratégias próprias para compreender as regras do funcionamento alfabético. Nesse sentido, a natureza mediada da atividade humana é esclarecida por Vygotsky (1991, p. 85), ao analisar a estrutura das operações com signos. Ele apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas.

Analisando a internalização de estratégias mediadas, Vygotsky argumenta que no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas (Vygotsky *apud* Smolka, 1991, p.54-55), o que significa que as crianças não apenas apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema.

Mostrar como os alunos do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial internalizam, de modo crescente, a estratégia empregada por um mediador em atividades de leitura e escrita constitui uma importante contribuição para os educadores que lidam com esses alunos.

Gomes e Figueiredo (2010) chamaram a atenção para o papel da escola como mediadora da construção de relações efetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento efetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de inclusão do aluno público do AEE, a escola como um todo tem encontrado dificuldades em adequar o seu espaço e principalmente em realizar a intervenção pedagógica, no sentido de atender as potencialidades dos alunos.

São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado. Ao longo dessa jornada, várias foram às dificuldades encontradas, porém cada avanço, por menor que fosse, passou a ser uma grande conquista.

Logo, considero que a escola pública tem buscado ser organizada para melhor atender o aluno com deficiência na classe regular de ensino, porém o número de profissionais habilitados em AEE que auxiliam no processo de alfabetização, letramento, a escolarização como um todo, assim como em seu desenvolvimento e integração social ainda se encontra em número reduzido.

Portanto, as práticas de alfabetização e letramento no AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por

meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue-se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

Como docente do AEE, considero como desafio as práticas de letramento no processo educacional como um todo, apesar de uma vasta literatura e metodologias, ainda há ausência da efetivação de currículos, de recursos didáticos e de formação docente que atenda as reais necessidades dos alunos. Mesmo com todos os desafios, busca-se a promoção da autonomia escrita, assim como as estruturações do pensamento lógico têm sido apresentadas de forma coerente levando em consideração o grau da deficiência.

É preciso ainda que compreenda a escola como uma instituição formadora integrada ao contexto social que sistematiza os valores necessários ao desenvolvimento do cidadão como ser integral e não apenas como um espaço que se passam algumas horas com os alunos acreditando estar passando o conhecimento, cumprindo assim a sua jornada de trabalho.

De acordo com Arroio (2002), “é preciso reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano”. Faz-se necessário mudar o olhar, valorizar os conhecimentos vivenciados no cotidiano e trazidos à escola pelos alunos. Fica clara a necessidade da reflexão constante do educador sobre sua prática, para que este encontre novas formas de atuação profissional.

Podemos dizer que a escola é um espaço aberto para o indivíduo desenvolver o diálogo e a reflexão, por outro lado esse espaço não vem sendo utilizado como deveria ser aproveitado. Fica clara a necessidade da reflexão constante do educador sobre sua prática, para que este encontre novas formas de atuação profissional. No entanto a educação e a escola não estão condenadas a permanecer como está nos dias de hoje, pois o sistema educativo tem profissionais que estão atuando com dedicação e força de vontade para fazer a diferença em sua comunidade.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.)**. Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992**.**

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2º ed. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1997.

ARROIO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto–imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 1998

BARROCO, Sônia Mari Shima. **A educação especial um novo homem soviético e a psicologia de Lev Semenovich Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Araraquara, SN, 2007.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 7611/11. A educação especial e o atendimento educacional especializado.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 04.10.2024.

BRASIL. **Lei 7853/09 - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** – CORDE. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. – 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/96.** MEC, Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Nota Técnica n. 11/10 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. SEESP/MEC. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 03.05.2024.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 04 / 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. MEC / SECADI / DPEE. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 10. 05.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/09 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, Brasília – DF, 2001. Disponível em: CEB0201.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 23.11.2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial** - Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, Brasília – DF, 2009. Disponível em: pceb013_09_homolog.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 23.11.2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil – Presidência da República, Brasília – DF, 2008. Disponível em: Decreto n.º 6.571 (planalto.gov.br). Acesso em: 24.04.2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia.** In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

DUARTE, Newton**. Educação escolar teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** 4a ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2007.

ELHAMMOUMI. Mohamed**. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia.** In MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. –** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

EVANS, Peter. **Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial**. In: Harry Daniel. **Vygotsky em foco pressupostos e desdobramentos**. Campinas: São Paulo. Papirus, 2003

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica.** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Cortez, 1985

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Diferenças culturais de pensamento**. VYGOTSKY L.S. LURIA A.R. LEONTIEV A.N. **linguagem desenvolvimento e aprendizagem**, 10 Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2002

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

PADILHA, Catarina Janira. PERUSSOLO, Leila Soares de Souza. **O papel do Atendimento**

Educacional Especializado na Alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual. In: **Ações e implicações para a (ex)inclusão 3** [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020

PADILHA, Catarina Janira. **Salas de Recursos Multifuncionais em Escolas Indígenas de Roraima: o currículo intercultural e as práticas de inclusão.** Tese de Doutorado. Programa del Postgrado en Ciencias de la Educación- PPGCE. Unversidad Evangélica del Paraguay – UEP/Py, 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade**. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, *2*(2) (2018). 314–338. https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-2

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais: da pedagogia das competências à Pedagogia Histórico-Crítica.** IN MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RAAD, Malcolm. **Que diabos você pensa que está fazendo? Uma abordagem histórico cultural e pedagógica ao negativismo na escola.**IN MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SOARES, Magda. GOMES BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamant. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise**. In cadernos da CEDES 24 – **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva soviética**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever**. São Paulo: Ática, 1985.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveria Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNWCK, Claúdia. **Ninguém vai mais ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

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

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PAPEL DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

SCHOOL INCLUSION AND SPECIAL EDUCATION: THE ROLE OF THE LAW OF GUIDELINES AND BASES OF EDUCATION AND THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT

Welson Severino Cosme[1]
Rúbia Corrêa Ottoni[2]

RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão escolar e a Educação Especial, com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumentos de promoção de uma educação inclusiva. O objetivo principal é analisar como essas diretrizes contribuem para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e identificar os principais desafios e boas práticas associadas à sua implementação. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica, baseada na revisão de livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à LDB, ao PPP e à Educação Especial. Os resultados indicam que, embora a LDB e o PPP forneçam uma base sólida para a inclusão, a falta de formação adequada para os professores, a escassez de recursos e a resistência cultural ainda representam desafios significativos. No entanto, boas práticas em algumas escolas demonstram que, com a implementação correta, essas diretrizes podem melhorar significativamente o ambiente educacional para alunos com NEE. Conclui-se que, apesar dos desafios, é possível promover uma educação inclusiva por meio da adaptação curricular e do apoio especializado, desde que haja investimento em recursos e formação continuada para os educadores.
Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Inclusão Escolar; Educação Especial.

ABSTRACT

This work addresses school inclusion and Special Education, focusing on the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the Political-Pedagogical Project (PPP) as instruments to promote inclusive education. The main objective is to analyze how these guidelines contribute to the inclusion of students with special educational needs (SEN) and to identify the main challenges and good practices associated with their implementation. The methodology used was of a bibliographic

[1] Especialista em Gestão Escolar, Faculdade Educacional da Lapa - welsonjesusok@gmail.com.
[2] Especialista em Educação Especial – AEE – UFMS/CPAQ- rubiaottoni@gmail.com

nature, based on the review of books, scientific articles and legal documents related to LDB, PPP and Special Education. The results indicate that while LDB and PPP provide a solid foundation for inclusion, lack of adequate teacher training, scarcity of resources, and cultural resilience still pose significant challenges. However, good practices in some schools demonstrate that, with the right implementation, these guidelines can significantly improve the educational environment for students with SEN. It is concluded that, despite the challenges, it is possible to promote inclusive education through curricular adaptation and specialized support, as long as there is investment in resources and continuing education for educators.

Keywords: Political-Pedagogical Project; School Inclusion; Special Education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, nos últimos anos, tem se consolidado como um dos principais pilares da educação contemporânea, refletindo o compromisso com a democratização do ensino e a garantia do direito à educação para todos, independentemente das particularidades individuais (Souza e Rodrigues, 2023).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, emerge como um marco legal fundamental para a estruturação da Educação Especial no Brasil, estabelecendo diretrizes que visam assegurar a inclusão escolar desses alunos (Brezezinsk, 2022). Paralelamente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas desempenha um papel estratégico na implementação dessas diretrizes, configurando-se como um documento central que orienta as práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a adaptação curricular e a criação de um ambiente escolar acolhedor e equitativo (Souza, 2024).

O presente trabalho delimita seu foco no papel da LDB e do PPP na promoção da inclusão escolar de alunos da Educação Especial, questionando como esses instrumentos contribuem efetivamente para a inclusão e quais são os principais desafios e limitações encontrados na sua implementação nas escolas brasileiras. A problemática central que orienta esta pesquisa pode ser assim formulada: até que ponto as diretrizes estabelecidas pela LDB e as práticas delineadas nos PPPs são eficazes na promoção de uma educação inclusiva para alunos com NEE?

Como possíveis respostas para essa problemática, levanta-se a hipótese de que, apesar de a LDB e os PPPs fornecerem uma base teórica e normativa robusta para a inclusão, a efetividade dessas políticas é frequentemente comprometida por fatores como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos e a resistência cultural em algumas escolas. Por outro lado, boas práticas em algumas instituições indicam que, quando há uma implementação adequada, essas diretrizes podem contribuir significativamente para a inclusão escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a LDB e o PPP contribuem para a promoção da inclusão escolar na Educação Especial. Especificamente, busca-se examinar as diretrizes da LDB voltadas para a Educação Especial, discutir a importância do PPP na implementação de práticas inclusivas e identificar desafios e boas práticas na aplicação dessas políticas.

A metodologia adotada para a realização deste trabalho é de natureza bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Foram revisados e analisados livros, artigos científicos e documentos legais que tratam da LDB, do PPP e da Educação Especial, buscando-se construir uma compreensão aprofundada das diretrizes e práticas envolvidas na inclusão escolar.

2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, é o principal marco regulatório do sistema educacional brasileiro, definindo os princípios, objetivos e a organização da educação no país (Peixoto et al, 2021). A relação da LDB com a Educação Especial reflete um avanço significativo na promoção da inclusão e da acessibilidade no ambiente escolar, garantindo o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas. Esta seção examina o histórico e evolução da LDB, os princípios da educação inclusiva nela contidos, as diretrizes específicas para a Educação Especial e sua relação com outras legislações e normativas correlatas (Brasil, 1996).

2.1 Histórico e evolução da Lei de Diretrizes e Base da Educação

A LDB foi sancionada em 1996, substituindo a lei anterior de 1971, com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro às novas demandas sociais e educacionais (Saviani, 2019). Inicialmente, a Educação Especial era tratada de forma segmentada, destinada principalmente aos estudantes com deficiências em instituições especializadas (Trica, 2007). Com o tempo, a LDB passou por diversas alterações que ampliaram o entendimento e o escopo da Educação Especial, reconhecendo-a como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Silveira, 2015).

- De acordo com Brasil (1996) As principais alterações que influenciaram diretamente a Educação Especial incluem:
- A Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010), que estabeleceu metas para a inclusão escolar e a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE);

- A Lei nº 12.796/2013, que alinhou a LDB às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reforçando o caráter inclusivo da educação ao determinar a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- E o Decreto nº 7.611/2011, que regulamentou a oferta do AEE, detalhando como ele deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, dentro das instituições de ensino.

Essa evolução legislativa demonstra um movimento progressivo da exclusão para a inclusão, refletindo um compromisso crescente com a equidade e o respeito às necessidades educacionais específicas de cada estudante.

2.2 Princípios da educação inclusiva na Lei de Diretrizes e Base da Educação

Os princípios da Educação Inclusiva na LDB estão fundamentados na igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e eliminação de barreiras à aprendizagem (Griboski, 2008). A LDB reconhece que a educação é um direito de todos e que o acesso à educação deve ser garantido em condições de igualdade, o que implica a adaptação dos sistemas educacionais para atender à diversidade de estudantes (Uchoa, 2024).

A LDB promove a inclusão ao garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao ensino de qualidade (Freitas, 2014). Esse princípio se materializa na obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, onde devem receber os apoios necessários para sua aprendizagem.

Ela reconhece e valoriza a diversidade, incentivando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam um ambiente escolar acolhedor e inclusivo (Cunha Batista, 2024). Assim como a legislação enfatiza a necessidade de eliminar as barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam ou impedem a participação plena dos estudantes com deficiência.

2.3 Diretrizes para a educação especial na Lei de Diretrizes e Base da Educação

A LDB estabelece diretrizes claras para a oferta da Educação Especial, que deve ocorrer de forma integrada à rede regular de ensino, com suporte especializado para atender às necessidades específicas dos estudantes, como direito fundamental.

O atendimento Educacional Especializado (AEE), que é previsto como um direito dos

estudantes com deficiência, o AEE deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, preferencialmente no contraturno (Brito et al, 2023). Ele inclui a utilização de recursos e serviços pedagógicos e assistivos que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

A formação de professores, pois a LDB destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento das necessidades educacionais especiais, garantindo que eles estejam preparados para adotar práticas inclusivas e utilizar recursos pedagógicos adaptados (Vitaliano, 2010).

E adaptação do currículo e dos espaços escolares, pois as diretrizes também enfatizam a necessidade de adaptações curriculares e de infraestrutura, assegurando que o ambiente escolar seja acessível a todos (Amorim, 2024). Isso inclui desde a adequação de conteúdos e metodologias até a adaptação de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos.

2.4 Relação com outras legislações e normativas

A LDB está em consonância com uma série de outras legislações e normativas que reforçam e complementam as diretrizes para a Educação Especial, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), este estatuto, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é um marco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, com apoio especializado e sem discriminação (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) estabelece metas específicas para a inclusão escolar, como a universalização do AEE e a formação de professores para o atendimento especializado, reforçando o compromisso do país com uma educação inclusiva e de qualidade (Brasil, 2015).

E a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), que consolida a oferta da Educação Especial na rede regular de ensino, definindo diretrizes para a organização e o funcionamento do AEE, além de orientar a formação de profissionais e a adaptação dos espaços escolares (Ministério da educação, 2008).

3. A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento orientador que reflete a identidade da escola, guiando suas ações pedagógicas, organizacionais e administrativas (Moreira, 2021). Ele é

fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, pois estabelece as diretrizes e os princípios que norteiam o trabalho escolar com vistas à promoção de um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Esta seção aborda a definição e os objetivos do PPP, sua relação com a inclusão escolar, a importância da participação da comunidade escolar na sua construção e exemplos de práticas inclusivas planejadas e executadas através do PPP.

3.1 Definição e objetivos do projeto político pedagógico

O PPP é um instrumento que expressa a intencionalidade educativa da escola, refletindo suas concepções pedagógicas e os valores que orientam suas práticas (Guedes et al, 2017). Ele é elaborado de forma colaborativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, e deve ser revisado periodicamente para atender às mudanças e necessidades emergentes.

O documento define a organização curricular, as metodologias de ensino, as estratégias de avaliação e as ações administrativas, articulando todas essas dimensões com os princípios pedagógicos da escola (Grochoska, 2014). O documento expressa a missão, a visão e os valores da instituição, considerando as especificidades da comunidade atendida e refletindo a cultura escolar (Silva e Ide, 2009).

Ao definir as metas e as ações estratégicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o PPP busca assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes (Oliveira, 2023). O PPP deve ser um instrumento de promoção da inclusão escolar, contemplando diretrizes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais (Fátima Minetto, 2021).

3.2 O projeto político pedagógico e a inclusão escolar

O PPP deve estabelecer metas específicas para a inclusão, como o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência, a redução das taxas de evasão desses alunos e a melhoria do desempenho acadêmico (Machado et al, 2020). O documento deve detalhar ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação em temas relacionados à inclusão, a implementação de recursos pedagógicos adaptados, a adequação do currículo para atender a diferentes necessidades e a promoção de práticas pedagógicas diversificadas (Rodrigues, 2017).

Este documento deve prever a organização do AEE, incluindo a disponibilização de profissionais especializados, a adequação dos espaços escolares para o atendimento e a articulação do AEE com o ensino regular (Alvarenga et al, 2023).

Ao articular essas metas e estratégias, o PPP se torna um guia prático para a inclusão escolar, assegurando que as ações planejadas sejam implementadas de forma efetiva e sustentável.

3.3 Participação da comunidade escolar

Gestores e professores devem colaborar na elaboração do PPP, trazendo suas perspectivas e experiências sobre as melhores formas de atender à diversidade na sala de aula. A participação ativa dos professores é especialmente importante, pois são eles que implementarão as estratégias definidas no documento.

A inclusão dos estudantes no processo de construção do PPP permite que suas vozes sejam ouvidas, garantindo que suas necessidades e sugestões sejam consideradas, o que é especialmente relevante para alunos com deficiência, que podem oferecer insights valiosos sobre as barreiras que enfrentam.

A participação dos pais e da comunidade fortalece o vínculo entre a escola e as famílias, promovendo um ambiente de apoio mútuo e compartilhamento de responsabilidades na promoção da inclusão escolar.

4. DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS NA APLICAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

4.1 Principais desafios

Muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais em suas salas de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência (Duek, 2010). A falta de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas é um dos maiores entraves à inclusão (Stella, 2019). Muitos estudantes com deficiência necessitam de recursos específicos, como livros em braile, softwares de leitura de tela, dispositivos de amplificação sonora, entre outros, que nem sempre estão disponíveis nas escolas devido a limitações orçamentárias ou falta de acesso a esses materiais.

A infraestrutura física das escolas, muitas vezes, não é acessível para todos os estudantes pois, A ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados, sinalização adequada e outros recursos de acessibilidade física pode impedir que estudantes com deficiência tenham autonomia e segurança no ambiente escolar (Cardoso e Schneider, 2021).

As atitudes preconceituosas e a falta de conscientização sobre as potencialidades dos alunos com deficiência constituem um dos maiores desafios para a inclusão (Frias e Menezes, 2009).

Preconceitos, estigmas e a baixa expectativa sobre o desempenho desses alunos podem limitar suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

4.2 Boas práticas inclusivas

Apesar dos desafios, muitas escolas têm implementado práticas inovadoras e eficazes para promover a inclusão escolar. As boas práticas inclusivas se caracterizam por sua capacidade de respeitar e valorizar a diversidade, oferecendo suporte adequado para que todos os alunos alcancem seu pleno potencial (Mantoan et al, 2023).

As tecnologias assistivas são recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e inclusão (Bersch, 2008). Exemplos incluem softwares de leitura de tela para alunos com deficiência visual, aplicativos de comunicação alternativa para estudantes com autismo e pranchas de comunicação para alunos com deficiência motora ou de fala.

A aplicação de metodologias ativas e diversificadas, como aprendizagem baseada em projetos, salas de aula invertidas, ensino colaborativo e atividades interativas, pode atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes (Fonseca, 2017). Essas metodologias permitem que os alunos trabalhem em seus próprios ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo e dinâmico.

4.3 Parcerias e colaboração

A implementação efetiva das políticas de inclusão escolar depende de um esforço colaborativo entre diversos atores, incluindo a escola, a família, os serviços de saúde e a comunidade (Mendes, 2023). A colaboração entre a escola e as famílias é crucial para a inclusão. As famílias conhecem as necessidades, os pontos fortes e os desafios de seus filhos e podem oferecer insights valiosos para a adaptação das práticas pedagógicas (Moreira, 2024). A comunicação regular e aberta, a participação em reuniões escolares e a co-construção de estratégias de apoio são fundamentais para uma inclusão bem-sucedida.

A integração com serviços de saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados, pode fornecer suporte adicional necessário para atender às necessidades específicas dos alunos (Souza, 2024). O apoio técnico e financeiro de órgãos governamentais é essencial para a implementação das práticas inclusivas (Heredero, 2010).

A comunidade local também pode desempenhar um papel importante na inclusão escolar,

oferecendo recursos, apoio e oportunidades de integração (Salamanca, 1994). Parcerias com empresas, ONGs e instituições de ensino superior podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos.

5. RELAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM AS DIRETRIZES LEGAIS E PEDAGÓGICAS

Nesta seção final, temos uma análise crítica dos achados referentes às práticas inclusivas observadas nas escolas, estabelecendo uma conexão com as diretrizes legais e pedagógicas vigentes no Brasil. A inclusão escolar, conforme orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras normativas, visa garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições e necessidades específicas. Este capítulo avalia como essas diretrizes têm sido implementadas nas escolas, o impacto das práticas inclusivas e propõe melhorias para fortalecer a efetividade das políticas de inclusão.

5.1 Avaliação da implementação das diretrizes legais

A análise dos achados revela que, embora haja um avanço significativo na adoção de políticas de inclusão escolar, a implementação das diretrizes legais ainda enfrenta desafios consideráveis. As diretrizes legais estabelecem que a Educação Especial deve ser oferecida de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, com suporte necessário para a plena participação dos alunos com deficiência (Sousa, 2023). No entanto, na prática, a adoção dessas diretrizes varia amplamente entre as escolas, com alguns avanços e diversas lacunas.

Algumas escolas têm conseguido implementar com sucesso as diretrizes de inclusão, evidenciando práticas que refletem o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade (Cunha, 2021).

> Exemplos incluem a presença de Atendimento Educacional Especializado (AEE) efetivamente integrado ao ensino regular, a adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos alunos e a utilização de tecnologias assistivas que facilitam o aprendizado (Fantacini, 2012, p. 31).

Nesses contextos, o PPP tem desempenhado um papel crucial ao incorporar diretrizes claras para a inclusão e ao promover uma cultura escolar acolhedora e colaborativa.

No entanto, muitos estabelecimentos de ensino ainda enfrentam dificuldades na

implementação completa das diretrizes legais. A falta de formação específica para professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a infraestrutura inadequada permanecem como obstáculos significativos (Oliveira, 2022).

> Além disso, as barreiras atitudinais, como preconceitos e baixa expectativa em relação ao desempenho de alunos com deficiência, ainda são frequentes, refletindo uma necessidade urgente de mudanças culturais e de maior conscientização sobre a inclusão (Santos e Falcão, 2020, p. 141).

Essas lacunas indicam que, embora as diretrizes legais forneçam uma base sólida para a inclusão, a aplicação prática requer mais suporte, tanto em termos de recursos quanto de capacitação dos profissionais da educação.

5.2 Impacto das Práticas Inclusivas

A análise do impacto das práticas inclusivas demonstra que, quando efetivamente implementadas, essas práticas geram benefícios significativos para todos os envolvidos na comunidade escolar. O impacto pode ser observado em várias dimensões:

Estudantes com deficiência que são apoiados por práticas inclusivas, como a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas, geralmente apresentam melhor desempenho acadêmico, maior engajamento e autoestima (Daxenberger, 2019). A presença de um ambiente inclusivo também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a resiliência, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe (Frimaio, 2024).

As práticas inclusivas têm um efeito positivo no clima escolar, promovendo um ambiente mais colaborativo, respeitoso e acolhedor (Costa Júnior, 2023). A inclusão de todos os estudantes em atividades escolares, eventos e tomadas de decisão ajuda a construir uma comunidade escolar mais unida e comprometida com os valores da diversidade e da equidade (Pappámikail, 2022). Professores, alunos e famílias que vivenciam uma cultura inclusiva relatam maior satisfação com o ambiente escolar e uma percepção positiva do papel da escola na promoção da cidadania e dos direitos humanos (Costa Júnior, 2023; Pappámikail, 2022).

No entanto, o impacto positivo das práticas inclusivas só é plenamente percebido quando há um compromisso consistente e recursos adequados para apoiar a implementação dessas práticas.

> Para aprimorar a efetividade das políticas de inclusão escolar e superar as lacunas identificadas, são propostas as ações de fortalecimento da formação de professores; ajustes no projeto político-pedagógico da escola; ampliação e atualização dos recursos e suporte; promoção de parcerias e colaboração; e desenvolvimento de políticas públicas integradas (Veiga e Resende, 1998; Morais, 2024, p. 52).

Em síntese, embora as práticas inclusivas nas escolas estejam alinhadas com as diretrizes legais e pedagógicas vigentes, ainda há um caminho a percorrer para que essas políticas sejam implementadas de forma plena e eficaz. A análise dos achados apontam para a necessidade de um esforço coordenado que envolva capacitação, recursos, adaptação das práticas escolares e uma cultura

de respeito à diversidade. Somente com a integração de todos esses elementos será possível assegurar uma educação inclusiva que realmente cumpra seu papel na formação de cidadãos plenos e participativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma revisão bibliográfica, foi possível observar que, embora essas diretrizes forneçam uma base sólida para a inclusão, a implementação prática ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada para os professores, escassez de recursos pedagógicos adaptados e resistência cultural em algumas escolas.

Os resultados confirmam que, quando corretamente aplicadas, as políticas de inclusão têm o potencial de transformar o ambiente educacional, proporcionando condições mais equitativas e acessíveis a todos os estudantes. Contudo, o alcance dessas diretrizes é frequentemente comprometido por limitações estruturais e culturais. Dessa forma, o estudo reafirma a importância do investimento em formação continuada dos professores e na adaptação de currículos e recursos para atender à diversidade dos alunos.

Os objetivos gerais e específicos do trabalho foram alcançados, pois foi possível discutir as diretrizes da LDB e do PPP, assim como identificar boas práticas e desafios enfrentados na sua implementação. A metodologia bibliográfica utilizada foi suficiente para a realização do estudo, oferecendo uma análise ampla e embasada nas referências teóricas consultadas, que correspondem às expectativas iniciais.

7. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Paula Cristina Ribeiro; MARANGONI, Ricardo Alexandre; DE BARROS MUNARI, Keiti. O Atendimento Educacional Especializado: As políticas públicas e seus desdobramentos na Educação Infantil: La atención educativa especializada: las políticas públicas y sus desdoblamientos en la educación infantil**. Revista Cocar**, n. 19, 2023.

AMORIM, Hellen Raquel Ferreira de. **Educação e Serviço Social**: uma análise sobre educação inclusiva de crianças com síndrome de down**.** 2024.

BATISTA, Moésia Cunha et al. Lei de diretrizes e bases da educação: fundamentos e impactos na educação brasileira. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 9, p. 55-72, 2024.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 02 Ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base . Acesso em: 05 Ago.2024

BRITO, Maria Durciane Oliveira et al. Um estudo bibliográfico sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para alunos surdos. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem,** v. 7, p. 276-285, 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** Cortez Editora, 2022.

CARDOZO, Raphael Demóstenes; SCHNEIDER, Gabriela. Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-23, 2021.

CUNHA, Maria Rita de Cássia. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil**. Tese de Doutorado. Escola Superior de Educação João de Deus, 2021.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; POLIA, Andreza Aparecida. **Inclusão: Do Discurso às Práticas Educacionais**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019.

DUEK, Viviane Preichardt; BEZERRA, Josenildo Soares. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação em Questão**, v. 38, n. 24, 2010.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; OLIVEIRA, Cristiane Moço Canhetti. Tecnologia Assistiva: as contribuições da comunicação alternativa para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência atendidas pelo AEE**. Acessibilidade na Escola Inclusiva: Tecnologias, Recursos e o Atendimento Educacional Especializado**, p. 103, 2012.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, Joao**.** Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI,** v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FREITAS, Patrícia Ramos de. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.** MOnogradia. UNB, 2014.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**. Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> Acesso em: 20 jun. 2024.

FRIMAIO, Fabíola de Fátima Andrade et al. Competências socioemocionais na educação física

escolar: um caminho para a inclusão.In: **Educação especial e inclusiva: perspectivas e reflexões contemporâneas.** c.10 p. 153. 2024.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Organização escolar: perspectivas e enfoques.** Editora Intersaberes, 2014.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 98, n. 250, p. 580-595, 2017.

HEREDERO, Eladio Sebastian**.** A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193-208, 2010.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 324-341, 2023.

MACHADO, Gabriel Costeira; OLIVEIRA, Cristiano Aguiar de; FREITAS, Tiaraju Alves de. **Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico**: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. EdUFSCar, 2023.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Editora Intersaberes, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília**: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 27 jul. 2024

MORAIS, Francisca Renata Chaves de. **Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte-CE**. 2024.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos; WALTER, Catia Crivelenti de Fiqueiredo. **Objetos de referência para crianças com deficiência múltipla sensorial visual**. Editora CRV, 2024.

MOREIRA, Uly Alves. **Projeto Político-Pedagógico: instrumento de mediação para a formação de uma racionalidade crítica.** Trabalho de dissertação. UFC, 2021.

OLIVEIRA, Claudia Pereira. **Inclusão Escolar: Desafios e expectativas.** Trabalho de dissertação. Faculdade de psicologia e de ciências da educação da Universidade do Porto, 2022.

OLIVEIRA, Ellen Aparecida Souza de. **O papel da gestão de pessoas e gestão de processos para a garantia de uma educação de qualidade.**2023.Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário São Camilo, 2023.

PAPPÁMIKAIL, Lia; PAZ-BEIRANTE, David; CARDOSO, Inês. **Conjunto de materiais: educação Inclusiva-Módulo 2**: **diversidade, equidade e Inclusão**. 2022.

PEIXOTO, Maria; CARMO, de Lacerda; PINTO, Jane Cristina da Silva. Marco regulatório da educação superior brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 32, 2021.

ROCHA, Sabrina Trica de. **Pessoas com deficiência no Brasil:** um estudo de caso. 2007

RODRIGUES, Jaqueline Fonseca et al. As adequações curriculares para a educação inclusiva através do Projeto Político Pedagógico da Escola. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA,** v. 8, n. 1, p. 46-58, 2017.

SALAMANCA, Declaração. **Princípios, políticas e prática em educação especial**. Espanha:[Sn], 1994.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Educação especial inclusiva e formação de professores: Contribuições teóricas e práticas.** Editora Appris, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Autores associados, 2019.

SILVA, Ana Paula; IDE, Maria. Estudo e análise do processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola localizada na Comunidade Quilombola de Agreste. **Educação, Escola & Sociedade,** v. 2, n. 2, p. 51-83, 2009.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas.** 2015.

SOUZA, Addan Tritty Rezende de.; et al. **A Educação do Campo e o Documento Curricular para Goiás Ampliado – Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Organização Curricular no Município de Itaberaí (2014–2024).** 2024.

SOUZA, Paulo Rogério**. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial inclusiva: histórico, políticas e desafios.** Editora Licuri, p. 48-60, 2023.

SOUZA, Raubete da Silva; PAIVA, Renata de Souza Ribeiro. Educação inclusiva: demandas, atribuições e desafios de profissionais da pedagogia com alunos do espectro autista. **Revista Científica Doctum: Educação,** v. 1, n. 11, 2024.

SOUZA, Vinícius Garcia Rodrigues; RODRIGUES, Thiago Donda. Direitos escolares e educação inclusiva. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR,** v. 23, n. 2, p. 847-864, 2023.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo**.** Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais**. Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 353-374, 2019.

UCHOA, Mikaela Almeida et al. **Análise documental das políticas públicas educacionais previstas na legislação brasileira voltadas para discentes autistas**. Especialização em educação e trabalho docente. IF Goiano, 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DE RESENDE RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papirus Editora, 1998.

VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. SciELO-EDUEL, 2010.

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.

[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.

ABSTRACT

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

LITERACY AND LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS WITH DOWN SYNDROME: AN INTEGRATIVE REVIEW

Keila Cristina Ribeiro Vale[1]
Vera Lucia Gomes[2]

RESUMO

A escassez de dados relacionados à alfabetização de jovens e adultos com SD, a recorrência de jovens e adultos com Síndrome de Down não alfabetizados foram os principais motivos para a escolha deste estudo. O objetivo da pesquisa foi identificar a produção científica/bibliográfica sobre a alfabetização e letramento de jovens e adultos com Síndrome de Down, uma vez que as informações disponíveis são, predominantemente, oriundas de relatos pessoais e experiências escolares, coletados de forma empírica, sendo ainda escassa em fontes acadêmico-científicas. Como procedimento metodológico, optou-se pela revisão integrativa de literatura, com a finalidade de conhecer/aprofundar os conhecimentos sobre acerca da alfabetização e letramento de jovens e adultos com Síndrome de Down, apontando possibilidades de outros estudos dentro do mesmo objeto pesquisado. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com o foco na inclusão escolar, alfabetização e letramento e Síndrome de Down, em artigos científicos, onde foram selecionados 8 (oito) artigos, sendo que 4 (quatro) desses atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos para o estudo. Observou-se que há um consenso quanto à necessidade de adoção de práticas educativas diversificadas, individualizadas, focando nas capacidades e adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno, buscando promover a inclusão educacional e social, de fato, de pessoas com SD. Há ainda a importância de professores qualificados e da participação da família e do próprio aluno no processo de alfabetização/educacional do aluno com Síndrome de Down. A utilização de materiais concretos, estímulos visuais, música, jogos e brincadeiras são bem recomendados pelos autores quando se trata da alfabetização de pessoas com SD, uma vez que a deficiência intelectual pode vir associada às dificuldades com conceitos abstratos. É possível concluir que as pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas com Síndrome de Down são voltadas, predominantemente, para a aprendizagem de crianças. Quando se refere a jovens e adultos, há uma significativa escassez de dados sobre alfabetização, escrita, leitura, dificuldades/processos de aprendizagem, níveis de escolaridade, alterações no desenvolvimento cognitivo, entre outros temas relacionados à escolarização de jovens e adultos com síndrome de down.

[1] Psicóloga. CRP-22/03255. Mestre em Sustentabilidade; TAE/UFMA/PROEN. Email: keila.vale@ufma.br
[2] Pedagoga, Mestre e Doutora em educação. Docente da UFMS/CPAQ. E-mail: vera.lucia@ufms.br

Palavras-chave: Síndrome de Down. Alfabetização. Jovens e adultos.

ABSTRACT

The scarcity of data related to the literacy of young people and adults with DS, and the recurrence of illiterate young people and adults with Down Syndrome were the main reasons for choosing this study. The objective of the research was to identify the scientific/bibliographical production on the literacy and literacy of young people and adults with Down Syndrome, since the available information comes predominantly from personal reports and school experiences, collected empirically, and is still scarce in academic-scientific sources. As a methodological procedure, an integrative literature review was chosen, with the purpose of knowing/deepening knowledge about literacy and literacy of young people and adults with Down Syndrome, pointing out possibilities for other studies within the same research object. Bibliographic and documentary research was used with a focus on school inclusion, literacy and literacy and Down Syndrome, in scientific articles, from which 8 (eight) articles were selected, of which 4 (four) met the inclusion criteria previously established for the study. It was observed that there is a consensus regarding the need to adopt diversified, individualized educational practices, focusing on the capabilities and adapted according to the needs of each student, seeking to promote the educational and social inclusion of people with DS. There is also the importance of qualified teachers and the participation of the family and the student in the literacy/educational process of the student with Down Syndrome. The use of concrete materials, visual stimuli, music, games and play are highly recommended by the authors when it comes to teaching literacy to people with Down syndrome, since intellectual disability can be associated with difficulties with abstract concepts. It is possible to conclude that research on literacy and literacy of people with Down syndrome is predominantly focused on children's learning. When it comes to young people and adults, there is a significant lack of data on literacy, writing, reading, learning difficulties/processes, education levels, changes in cognitive development, among other topics related to the schooling of young people and adults with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome. Literacy. Young people and adults.

1. INTRODUÇÃO

A crença de que pessoas com Síndrome de Down não conseguem aprender a ler e escrever, contribui significativamente para escassez e/ou ausência de dados relativos à alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual, neste caso específico, a Síndrome de Down. Segundo Rubin e Batista (2014, p. 4),

> Uma análise das mudanças que ocorreram no processo de educação das pessoas com deficiência intelectual permite observar que mesmo atualmente, apesar das mudanças na legislação, ainda predominam concepções que enfatizam as incapacidades e as limitações dessas pessoas, devendo-se, desta forma, ensinar-se o mínimo às mesmas por apresentarem um déficit cognitivo. Assim, independentemente da época, a concepção de deficiência intelectual sempre traz em seu bojo, aspectos relacionados à "incapacidade" e "improdutividade" [...] as limitações inerentes à deficiência intelectual, não podem justificar a não capacidade para a aprendizagem.

O acesso educacional às escolas públicas das pessoas com deficiência, no Brasil, é garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Decreto nº 7.711/2011, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 04/2009, na Lei Brasileira de Inclusão nº 1.3146/2015, entre outros documentos, pareceres, portarias.

A Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerada o marco regulatório das diretrizes dos direitos das pessoas com deficiência, inclusos nestes, o acesso ao sistema educacional.

Com a identificação de novas e variadas demandas pessoais, educacionais, sociais, entre outras, deste público, não alcançadas pela legislação vigente à época, surge a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 06 de julho de 2015, ampliando os direitos das pessoas com deficiência, atualizando e superando algumas limitações da Lei nº. 7.853/1989, que não foi totalmente revogada, mas ampliada/atualizada.

Embora tenha representado um marco legal importante, os avanços na prática foram discretos, ainda carecendo de melhorias significativas para que, de fato, promova uma educação inclusiva e eficaz. Conforme menciona Alves (2024):

> Desafios relacionados à qualidade e ao acesso ao ensino são evidenciados pelo alto índice de analfabetismo entre pessoas com deficiência (20%), além da dificuldade de acesso aos prédios e equipamentos escolares (apenas 0,1% das escolas brasileiras são totalmente acessíveis). Faltam salas de recursos, docentes e equipe pedagógica capacitados e sobram dificuldades de convívio junto à comunidade escolar devido à discriminação e preconceito.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), a alfabetização consiste no domínio da escrita e leitura (decodificação), em consonância com o verbal (código oral) e contextualizada com práticas sociais de leitura e escrita. O letramento é a consolidação e ampliação das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais.

> A BNCC é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, de modo que sejam asseguradas essas aprendizagens e desenvolvimento conforme aponta o Plano Nacional de Educação (PNE). É um documento que está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e "está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (Brasil, 2017).

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2018, p. 69), o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento.

Nesse sentido, alfabetização e letramento são, desta forma, processos interdependentes, uma vez que devem ocorrer simultaneamente, conforme a BNCC (2018). Embora na prática, nem sempre ocorra de forma associada. Na educação de pessoas com deficiência intelectual, esta dissociação entre estes dois processos é bastante recorrente, assim como a não alfabetização, por falta de acesso e/ou visões preconcebidas de que a deficiência intelectual, por si só, já torna estes indivíduos incapazes de serem alfabetizados/letrados.

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998 *apud* Hermont *et al*., 2018, p. 3).

A escassez de dados relacionados à alfabetização de jovens e adultos com SD, a recorrência de jovens e adultos com Síndrome de Down não alfabetizados foram os principais motivos para a escolha desta temática para a presente pesquisa.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer o contexto da realidade brasileira, tanto para fins de embasamento de outras pesquisas relacionadas bem como para o planejamento de estratégias e políticas públicas voltadas para os alunos com Síndrome de Down, uma vez que a alfabetização constitui elemento fundamental no processo de inclusão efetiva da pessoa com deficiência, socialmente, e principalmente, no mercado de trabalho.

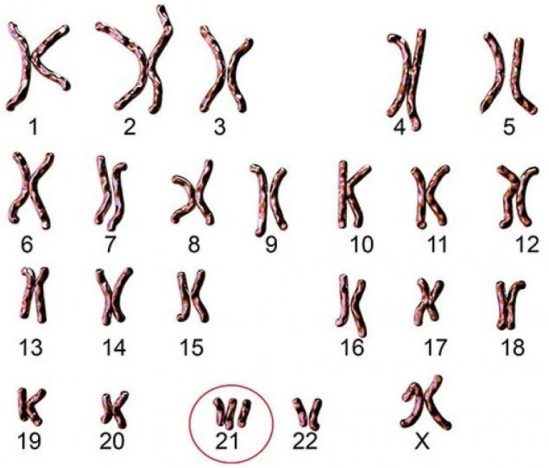
Este estudo compreende em uma revisão bibliográfica descritiva, onde foram utilizados quatro artigos científicos que abordam a alfabetização e letramento de jovens e adultos com Síndrome de Down, publicados entre os anos de 2019 e 2024. O objetivo desta pesquisa é identificar a produção científica/bibliográfica sobre a alfabetização e letramento de jovens e adultos com Síndrome de Down, uma vez que as informações acerca desta temática são, predominantemente, oriundas de relatos pessoais e experiências escolares, coletados de forma empírica, sendo ainda escassa em fontes acadêmico-científicas.

O presente artigo consiste no trabalho de conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.

2. CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

Segundo a *Down Syndrome International*, o termo "síndrome" significa um conjunto de sinais e sintomas. A palavra Down, refere-se ao sobrenome do médico pediatra inglês John Langdon Down, primeiro a descrever clinicamente a associação dos sinais característicos das pessoas com Síndrome de Down, em 1866. A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do cromossomo 21 é uma alteração genética atípica que ocorre na divisão celular durante a fase embrionária. Na Síndrome de Down, é o cromossomo 21 (o menor cromossomo humano) que possui três (trissomia) cromossomos, ao invés de dois.

Imagem 1: Divisão celular cromossômica na Síndrome de Down



Fonte: https://portal.wemeds.com.br/fisiopatologia-da-sindrome-de-down/

Conforme a *Global Down Syndrome Foundation* (Fundação Global da Síndrome de Down), apesar da origem da SD ser desconhecida, o cromossomo extra no par 21 é a alteração cromossômica mais frequente no mundo e a maior causa de déficit intelectual e de desenvolvimento.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021), há 300 mil (trezentas mil) pessoas com Síndrome de Down no Brasil. De acordo com o Departamento de Análise de Saúde e Doenças Não Transmissíveis do Ministério da Saúde (2021), foram notificados 1.978 casos de Síndrome de Down de 2020 a 2021. A prevalência geral da doença no Brasil, neste período, foi 4,16 por 10 (dez) mil nascidos vivos. Em relação às regiões com maiores prevalências, destacam-se o Sul, (5,48 por 10 mil) e o Sudeste (5,03 por 10 mil).

Com base na informação do IBGE retromencionada, assim como em outras instituições e bases bibliográficas, é de grande importância informar e destacar que, embora referenciada como

doença, a Síndrome de Down é uma condição genética caracterizada por uma alteração no cromossomo 21 e que a medicina não a classifica como doença.

Segundo o Conselho Regional de Medicina de São Paulo (CREMESP) (2000), o diagnóstico nosológico, ato privativo do médico, é resultado de um processo pelo qual se determina a natureza de uma doença, mediante o estudo de sua origem, evolução, sinais e sintomas.

> O conceito de doença compõe-se, segundo Häfner (1983), de dois componentes: o distúrbio de funções, grupos de funções ou de sistemas interpessoais; o estado não é proposital – "doença" implica incapacidade. Além disso ele é formado em diferentes níveis:
> 1. a manifestação; 2. o desenvolvimento da doença, que caracteriza o "estar doente" (*Kranksein*); 3. o conhecimento dos órgãos afetados e do contexto patológico, de forma a se compreender como os primeiros níveis se influenciam mutuamente; 4. o conhecimento das causas do contexto patológico. Somente quando todos esses níveis são conhecidos pode-se falar de nosologia.

A Síndrome de Down ainda não tem causa definida. É caracterizada por, além de alterações fenotípicas características, uma maior predisposição a doenças metabólicas (diabetes, hipotireoidismo, obesidade, entre outras); cardiopatias e doenças na visão e deficiência intelectual, onde o déficit cognitivo é variável entre indivíduos com a síndrome. Como não atende a todos os critérios nosológicos, no modelo biomédico, não pode ser caracterizada como doença.

> As síndromes provocam um conjunto de sinais e sintomas que ocorrem ao mesmo tempo e que podem ter causas variadas, assemelhando-se a uma ou a várias doenças. Costuma-se denominar também de síndrome, uma condição que ainda não tem uma causa bem definida, diferenciando-se das doenças, que têm causas conhecidas e sintomas específicos (Santos, 2023).

O Movimento Down, portal parceiro da *Down Syndrome International* e da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, revelou, no ano de 2019, que existem 74 (setenta e quatro) pessoas com a síndrome que concluíram o ensino superior. Esta informação pode levar a um questionamento quanto à importância da alfabetização/escolarização no processo de inclusão social da pessoa com SD. Este questionamento é baseado na proporção entre o número de pessoas com SD no Brasil, a quantidade de alunos, com a síndrome, matriculados no ensino regular da rede estadual de ensino de São Paulo e o percentual que conclui o ensino superior (74). O principal fator limitante para uma análise quantitativa mais robusta, assim como uma análise qualitativa mais abrangente, é a escassez de dados sobre a alfabetização de pessoas com SD no Brasil.

> Os números de pessoas com Síndrome de Down alfabetizadas não são evidentes nos bancos de dados disponíveis, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais ou do Ministério da Educação (MEC), ou de instituições especializadas (Assencio, 2022).

De acordo com dados do ano de 2022, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), mais de 67 (sessenta e sete) mil estudantes são elegíveis aos serviços da Educação Especial na rede estadual. Desse total de matriculados, cerca de 2.500 (dois mil e quinhentos) são alunos com Síndrome de Down, sendo 468 (quatrocentos e sessenta e oito) nos anos iniciais do ensino fundamental; 987 (novecentos e oitenta e sete) nos anos finais; 715 (setecentos e quinze) no ensino médio e 7 (sete) estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme Wandermurem (2024), o cenário de empregabilidade, mesmo com a exigência legal, não é favorável à pessoa com Down. De acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, enquanto 37% das pessoas com deficiência visual estavam empregadas, pessoas com deficiência intelectual, incluindo Down, não tiveram a mesma oportunidade. Apenas 5,3% delas trabalhavam na época.

> A síndrome de Down é classificada como dificuldade intelectual, porém, não se pode preestabelecer os limites do indivíduo, pois existe uma grande possibilidade de desenvolvimento cognitivo devido ao nível de déficit cognitivo variar imensamente. A maioria das pessoas com SD funciona no limite entre um déficit cognitivo leve e moderado (Schwartzman, 1999 *apud* Almeida *et al.*, 2020, p. 3).

Considerando que as pessoas com Síndrome de Down apresentam um déficit cognitivo variável, causado pela deficiência intelectual, característica da síndrome, as dificuldades na aprendizagem podem variar, em maior ou menor grau, no processo de alfabetização/escolarização de pessoas com SD. Desta forma, o processo de aprendizagem na SD ocorre de forma diferenciada também entre indivíduos com Síndrome de Donw. E esta diferença no desenvolvimento cognitivo pode estar relacionada ao tipo de trissomia do cromossomo 21 que cada indivíduo apresenta.

Conforme o Ministério da Saúde (2013, p. 12), na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a SD recebe o código Q – 90, que podem ser caracterizadas em três tipos principais de Síndrome de Down:

> - **Q 90.0 - Trissomia 21 simples** (93-95% dos casos): Todas as células do indivíduo têm 47 cromossomos. Representa entre 93 e 95% dos casos de Síndrome de Down;
> - **Q 90.1 - Mosaico** (1-3% dos casos): Apenas parte das células é afetada pela alteração genética, ficando algumas com 47 cromossomos e outras com 46.
> - **Q 90.2 - Translocação** (4-6% dos casos): O cromossomo extra do par 21 fica aderido a outro cromossomo;
> - **Q 90.9** - Síndrome de Down, não específica.

No mosaicismo, não são todas as células que apresentam três cromossomos (trissomia), podendo inclusive, esses indivíduos não apresentarem as características fenotípicas e/ou cognitivas comuns a pessoas com SD. O diagnóstico tardio é mais provável entre estes indivíduos que entre os outros tipos de manifestação da Síndrome de Down. Por não terem todas as células alteradas pela

trissomia, no mosaicismo, há uma tendência a uma maior expectativa de vida e desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas e marcos de desenvolvimento adiantados, se comparados aos indivíduos com Síndrome de Down não mosaico. Segundo (Rondal; Comblain, 1996 *apud* Bissoto, 2005, p. 81):

> [...] há diferenças no potencial intelectual e nas habilidades de linguagem entre os portadores de mosaicismo e os portadores da forma típica da síndrome, atribuindo essa diferenciação a um menor número de células neurais afetadas, no caso do mosaicismo; o que apoia as concepções mais frequentemente encontradas.

Estes dados possibilitam inferir que a SD não é determinante para que pessoas com a síndrome não possam ser alfabetizadas, como muito se difundiu no passado, (ainda que esta crença afete ainda hoje o processo de escolarização/inclusão destas pessoas) mas que com os recursos pedagógico adaptados, práticas curriculares específicas para as necessidades educacionais deste público, eles podem sim ser alfabetizados, sem deixar de considerar o nível de déficit cognitivo da pessoa, que pode variar consideravelmente entre os indivíduos com SD, bem como a presença de patologias associadas que podem atuar como agravantes do déficit cognitivo. O fato é que a estigmatização em torno do processo de aprendizagem da pessoa com SD dificulta de maneira importante as habilidades/aprendizados que esta poderá desenvolver. Autores como Feuerstein (1980), Mantoan (1997), Vygotsky (1998) acreditam que "[...] o desenvolvimento cognitivo decorre da interação da criança com o ambiente. Sugerem a solicitação do meio como mediador da aprendizagem, visando a um desenvolvimento significativo" (Silva; Kleinhans, 2006, p. 132).

Silva e Bolsanello (2000) investigaram crianças com Síndrome de Down, entre quatro meses e quatro anos de idade, que participavam de atividades de estimulação, procurando avaliar as construções cognitivas no período sensório motor.

> Eles destacam um atraso de um ano a um ano e meio nas crianças, mesmo em estimulação. No entanto, apontam uma criança que até os quatro anos de idade não havia sido estimulada, uma vez que essa criança ainda não andava e tinha idade cognitiva de cinco meses. As conclusões destacam que uma estimulação bem estruturada pode promover o desenvolvimento da criança com SD, minimizando suas dificuldades e evidenciando a possibilidade de plasticidade (Silva; Bolsanello, 2000 *apud* Silva, 2006, p. 132).

Para Josemar Marchezan *apud* Alves (2024), neurologista infantil e professor adjunto do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFRGS, houve uma grande evolução no entendimento das pessoas com SD, nos últimos anos. Instrumentos específicos de acompanhamento, como escalas de desenvolvimento e crescimento e protocolos, possibilitam o aprimoramento no cuidado global à pessoa com Síndrome de Down.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

Atualmente, o público da educação especial citado nos mecanismos legais, são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O público dessa pesquisa é aquele que apresenta Síndrome de *Down*, incluído na deficiência e caracterizado com "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).

Os instrumentos legais que regulamentam a educação brasileira coadunam que a educação é direito de todos, ao longo da vida, disponibilizando recursos, serviços, metodologias adequadas, professores com formação específica, acessibilidade, entre outros, para que os alunos participem da escola com igualdade e equidade, e assim acessem, participem e desenvolvam sua aprendizagem. No Brasil, o acesso das pessoas com deficiência à educação nas escolas públicas é garantido, entre outros documentos, pelas seguintes normativas legais:

I - Constituição Federal do Brasil de 1988, define a educação como direito público subjetivo a todas as pessoas, e no Art. 208, inciso III, prevê como dever do Estado a garantia do "III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988);

II - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em seu Capítulo V aborda a Educação Especial. No Art. 58, a educação especial é definida como modalidade de educação escolar, garantindo serviços de apoio especializado. No Art. 59, assegura aos sistemas de ensino:

> 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 [...]; 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 [...];

III - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que objetiva:

> 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).

IV – O Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Determina o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Estabelece diretrizes para a garantia da educação inclusiva e atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como define os objetivos e formas de apoio técnico e financeiro do governo federal, com vistas à ampliação da oferta da educação especial nos sistemas de ensino público e sem fins lucrativos.

V - Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 04/2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Para fins de implementação do Decreto nº 6.571/2008, esta Resolução estabelece que, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser ofertada a matrícula nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

VI - A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Constitui o dispositivo legal criado com o objetivo de promover e assegurar os direitos das pessoas com deficiência à inclusão social, educacional, desde a infância e ao longo da vida. No Art. 4. prevê que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. A LBI, Art. 28, atribui ao poder público a função de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> 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, 2019, p. 19).

Conforme Wolff (2024), há cerca de vinte anos, havia um discurso que as crianças com Síndrome de Down nem seriam alfabetizadas, não aprenderiam de forma alguma. Atualmente, com base em pesquisas e experiências mundiais, verificou-se que este público tem condições de se desenvolver de forma integral, dentro das suas possibilidades.

Para inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down na escola, é preciso considerar suas necessidades específicas, ofertar recursos e serviços e atendimento educacional especializado que complemente sua escolarização, além de utilizar estratégias que possam favorecer sua aprendizagem como adaptação do currículo, suporte concreto e visual, fragmentação de conteúdos, uso da linguagem clara, raciocínio abstrato e repetição, detalhada na imagem a seguir.

Na alfabetização de pessoas com SD, recursos educacionais como adaptação curricular (não supressão ou resumo, mas tornar o currículo acessível ao aluno); utilização de materiais didáticos concretos; a música como recurso pedagógico, assim como estimular a autoestima destes indivíduos, podem contribuir de forma significativa no processo de alfabetização e letramento destes jovens e adultos.

Imagem 2: Estratégias para inclusão das crianças com Síndrome de Down na escola



Fonte: Instituto Neurosaber (2024).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração desta pesquisa, optou-se pela revisão integrativa de literatura acerca da alfabetização e letramento de jovens e adultos com Síndrome de Down, com a finalidade de conhecer/aprofundar os conhecimentos já existentes sobre esta temática, bem como identificar necessidades de outros estudos dentro do mesmo objeto pesquisado. Para Cooper, 1984 *apud* Ursi e Gavão (2006, p. 37), a revisão de literatura integrativa (RI) tem como objetivo,

> [...] localizar e integrar as inferências de projetos de pesquisas individuais, tanto as premissas centrais na validação do conhecimento quanto as envolvidas na análise de dados originais, com o objetivo de apresentar o estado atual do conhecimento sobre aquele tópico específico ou lançar luzes sobre assuntos ainda não solucionados.

Considerando a escolha da revisão integrativa de literatura como metodologia, optou-se por utilizar as cinco fases do processo de elaboração da RI proposta pelo autor, que são: a formulação do problema, a coleta de dados, avaliação dos dados coletados, análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Etapas de Elaboração da Revisão Integrativa.

Etapas	Processos
Formulação do problema	Considerando as taxas significativas de analfabetismo entre jovens e adultos com Síndrome de Down, o que propõem as pesquisas relacionadas à alfabetização e letramento, como metodologias educacionais eficazes para a alfabetização deste público
Coleta de dados	Artigos científicos publicados nas plataformas Scielo Brasil, Portal CAPES, Google Acadêmico no período de (2019 a 2024).
Avaliação dos dados	Foram identificadas nos estudos selecionados: identificação (título, ano, local de publicação); procedimentos metodológicos e resultados
Análise e interpretação dos dados	Na análise e interpretação dos dados foram observadas: base teórica e conceitual; metodologia utilizada nos estudos e sua adequação à temática; deficiência intelectual na Síndrome de Down; práticas inclusivas na educação de jovens e adultos com SD
Resultado da Análise dos juízes	Verificar se os artigos respondiam à pergunta de pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com foco na inclusão escolar, alfabetização e letramento e Síndrome de Down, em artigos científicos.

> A determinação de quais serão os critérios de inclusão e exclusão devem estar alinhados a necessidade de satisfazer a questão norteadora e ao mesmo tempo garantir a representatividade dos dados. É frequentemente adotado como critérios de inclusão o idioma (português, inglês, espanhol), recorte temporal atual (últimos cinco anos), acesso na íntegra,

> artigos primários. A inclusão de todos os artigos ou apresentação aleatória da seleção é ideal, porém se esta conduta se tornar inviável pela quantidade de trabalhos é indispensável que os critérios e circunstâncias que definiram a amostra sejam descritos claramente (Soares, 2013 *apud* Dantas *et al*., 2021, p. 34).

Os critérios de inclusão adotados para a elaboração deste estudo foram os seguintes:

I) Artigos relacionados à alfabetização e letramento de pessoas jovens e adultas com Síndrome de Down, educação inclusiva na SD;

II) Texto completo disponibilizado para leitura; Artigos publicados entre os anos de 2019 a 2024, buscando utilizar literatura mais atualizada, que já contemplem os avanços nos estudos e métodos de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, mais especificamente, a Síndrome de Down;

III) Artigos científicos publicados nas plataformas Scielo Brasil, Portal CAPES, Google Acadêmico, em Língua Portuguesa do Brasil.

Após pesquisa realizada, foram encontrados 8 (oito) artigos, sendo que 4 (quatro) desses atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos para o estudo e serão discutidos na sessão seguinte. Cabe ressaltar a dificuldade em encontrar pesquisas que abordem a alfabetização de jovens e adultos com SD. Os artigos escolhidos foram acessados na íntegra.

5. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

As quatro publicações que fundamentaram a análise dessa pesquisa foram: Planejamento de ensino para jovens com Síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS), Síndrome de Down: uma revisão integrativa de literatura (2005-2020), Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras e A importância da educação inclusiva para alunos com Síndrome de Down na Educação de Jovens e Adultos, conforme quadro a seguir.

Quadro 2: Artigos científicos analisados na pesquisa

Título	autor	Ano	Local de publicação
Planejamento de ensino para jovens com Síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS)	Polyane Gabrielle de Freitas; Márcia Duarte Galvani	2020	Revista Educação Especial, v. 33, Santa Maria, 2020.
Síndrome de Down: uma revisão integrativa de literatura (2005-2020)	Rafael Soares Silva et al	2021	Research, Society and Development, *[S. l.]*, v. 10, n. 17, 2021.
Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	Gabriela Molina Moura	2021	Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Araraquara, 2021

A importância da educação inclusiva para alunos com Síndrome de Down na Educação de Jovens e Adultos	Fabiana Marília dos Santos et al	2021	Anais do IV CINTEDI 2021. Plataforma Espaço Digital.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A pesquisa de Freitas e Galvani (2020), com o título "Planejamento de ensino para jovens com Síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS)" teve como objetivo avaliar a intensidade de apoio nos comportamentos adaptativos de jovens com Síndrome de Down e aplicar em colaboração com o professor, um planejamento de ensino a partir da necessidade de apoio.

Como procedimento metodológico foi utilizada a abordagem qualitativa descritiva pautada na investigação ação. Foram participantes uma professora de Educação Especial, dois jovens com Síndrome de Down e seus respectivos pais. A coleta de dados foi realizada em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de um município de médio porte, localizado no interior do estado de São Paulo e na residência dos participantes. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Intensidade de Apoio –SIS, desenvolvida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), tendo como respondente os pais dos jovens com Síndrome de Down e um roteiro para elaboração do planejamento de ensino. Os dados foram organizados em duas categorias de acordo com os temas abordados: necessidade de apoio nos comportamentos adaptativos dos jovens com Síndrome de Down e elaboração e aplicação do planejamento de ensino a partir da necessidade de apoio.

Como resultado do estudo, a autora verificou que a área em que os jovens com Síndrome de Down necessitavam de maior apoio era em aprendizagem ao longo da vida. Após o planejamento de ensino, houve modificações positivas no envolvimento nas atividades propostas, interação com colegas, professora e pesquisadora.

A pesquisa de Silva (2021), com o título "Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020)" teve como objetivo revisar a literatura que discute as despeito das dificuldades que passam ou que possam interferir na aquisição e desenvolvimento da linguagem da pessoa com Síndrome de Down. Na metodologia foi realizada uma Revisão Integrativa (RI) de literatura sobre aspectos, tendências e avanços relacionados à Síndrome de Down publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2020.

O autor concluiu que pessoas com SD apresentam consideráveis dificuldades no desenvolvimento da linguagem, bem como da família e dos professores em lidar com esse sujeito, assim, é indispensável que a família, escola e outros profissionais que acompanham a criança com Down construam uma relação baseada no trabalho colaborativo, de modo que os diversos saberes

sejam considerados possibilitando situações de aprendizagem significativa no que se refere à aquisição da linguagem.

Dentre as estratégias identificadas, destacou-se: a importância da família na construção de diálogos; influência da leitura diária para que a criança aumente seu vocabulário e compreenda as organizações sintáticas da língua; trabalho com gêneros textuais pelos professores; possibilitar à criança com SD o contato com outras crianças com e sem a síndrome, para que tenham contato com diferentes linguagens por meio de brincadeiras, jogos, danças e músicas; caso necessário, fazer uso de comunicação alternativa.

A pesquisa de Moura (2021), com o título "Alfabetização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de produções acadêmicas brasileiras" teve como objetivo identificar e analisar o que dizem as teses e dissertações sobre a alfabetização de alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental I, a partir de 2008.

Foram utilizados os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e se pautou na abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020 e foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de um portal de domínio público e por conter um acervo de suma importância para a disseminação de pesquisas nacionais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a autora optou pela abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. Concluiu que os métodos mais utilizados foram o sintético, pautando-se nas habilidades fônicas, e o global, enfatizando a discriminação visuoespacial. Ainda, não houve consenso sobre a melhor estratégia de ensino, sendo ressaltado nessas pesquisas a importância da formação do professor para atuar em contextos inclusivos, aprender a agir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, organizando-os em grupos de acordo com seus diferentes saberes, propor projetos e atividades específicas e diferenciadas, levando em consideração as características dos estudantes com SD, associando estímulos visuais e sonoros na sua alfabetização e estimulá-los desde a Educação Infantil.

A pesquisa de Santos, Araújo e Alves (2021), com o título "A Importância da educação inclusiva para alunos com Síndrome de Down na Educação de Jovens e Adultos" teve como objetivo o fazer uma reflexão sobre os estudos e pesquisas que contribuem com a Educação Inclusiva voltadas para este público na modalidade "Educação de Jovens e Adultos" (EJA). O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, de caráter descritivo.

A autora concluiu que, para que haja a inclusão escolar, é fundamental o uso de estratégias educacionais como: incremento de práticas de aprendizagens inclusivas, a busca por novas

possibilidades de transmissão do conhecimento de forma diversificada, estimulando a criatividade dos profissionais e focando nas capacidades e não nas deficiências do indivíduo. Ressalta ainda que a abordagem desse tema possibilita sua problematização, o que corrobora para a qualificação da prática educativa, especialmente no que se refere aos alunos com Síndrome de Down. Favoreceu-se também, compreender o papel das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas, pois, essas valorizam as capacidades individuais dos alunos em detrimento de seus déficits.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Sobre o que propõem as pesquisas relacionadas à alfabetização e letramento na SD, como metodologias educacionais eficazes para a alfabetização deste público, questão norteadora deste estudo, observou-se que há um consenso quanto à necessidade de adoção de práticas educativas diversificadas, individualizadas, focando nas capacidades e adaptadas de acordo com as deficiências de cada aluno, buscando promover a inclusão educacional e social, de fato, de pessoas com SD. Há ainda a importância da qualificação do professor e a participação da família e do próprio aluno no processo de alfabetização/educacional do aluno com Síndrome de Down.

Ainda é incipiente, em quantidade, qualidade disponibilidade, estudos que abordam, com a intenção de informar corretamente e desmistificar preconceitos, a alfabetização/educação de jovens e adultos com Síndrome de Down. Esta lacuna teórico-prática, associada às crenças limitantes criadas em torno da capacidade de aprendizado de pessoas com deficiência intelectual, neste caso, a SD, podem influenciar de forma significativa e bastante negativa, a inclusão/permanência destas pessoas na escola, no mercado de trabalho e, principalmente, no bem-estar geral destes jovens e adultos.

De acordo com Vasconcelos (2024, p. 5708),

> a invisibilização de pessoas com Síndrome de Down no Brasil é um fenômeno que reflete tanto estigmas sociais quanto a falta de políticas públicas eficazes [5]. Comumente, as pessoas com Síndrome de Down, de acordo com Silva [6], esbarram na exclusão social e falta de oportunidades, perpetuando assim, estigmas e preconceitos contra essa população.

A utilização de materiais concretos, estímulos visuais, música, jogos e brincadeiras são bem recomendados pelos autores quando se trata da alfabetização de pessoas com SD, uma vez que a deficiência intelectual pode vir associada às dificuldades de lidar com conceitos abstratos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que as pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas com Síndrome de Down têm seu foco principal na aprendizagem de crianças. Quando se refere a jovens e adultos, há uma significativa escassez de dados sobre alfabetização, escrita, leitura, dificuldades/processos de aprendizagem, níveis de escolaridade, alterações no desenvolvimento cognitivo, entre outros temas relacionados à escolarização de jovens e adultos com SD.

Concepções equivocadas acerca da deficiência intelectual, crenças amplamente difundidas, inclusive por médicos, professores, de que a pessoa com SD não é capaz de ser alfabetizada e/ou que há um limite cronológico para o desenvolvimento intelectual, a partir do qual o aprendizado deixa de ocorrer, contribuem de forma significativa para que a pessoa com SD, com frequência, não tenha nem mesmo acesso à escolarização. Nas escolas públicas ainda há um foco no ensino de atividades profissionalizantes (artesanato, serviços de limpeza, empacotamento de produtos, etc.) em detrimento da escolarização.

Constitui um círculo vicioso onde as crenças limitam/impedem as oportunidades de acesso à alfabetização/letramento e sem alfabetização, as crenças vão sendo sustentadas, erroneamente, como verdadeiras.

Os estudos abordando a alfabetização de jovens e adultos com Síndrome de Down possuem lacunas significativas tanto no que se refere à quantidade quanto à diversificação dos tipos de pesquisa relacionadas ao tema. Predominam as revisões de literatura, não raro, de artigos com mais de 10 anos, com conceitos já ultrapassados e dados desatualizados.

Há uma vasta quantidade de pesquisas que ratificam a relação saudável entre acesso à educação e melhores índices de qualidade de vida. Índices mais elevados, quantitativos e qualitativos, de educação tendem a produzir melhores condições de saúde e bem-estar populacional para todos os indivíduos.

Na Síndrome de Down, a falta de educação/acesso à informação pode potencializar as dificuldades já existentes em lidar com: estigmas/preconceito; exclusão social, inclusive no ambiente familiar; dificuldades de acesso ao mercado de trabalho; a baixa autoestima, que é, de forma concomitante, causa e consequência de todo este conjunto de obstáculos, uma vez que pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, bem como os aspectos social, profissional destes jovens e adultos, impactando toda a qualidade de vida destas pessoas. Segundo Vasconcelos (2024, p. 5715), as problemáticas sociais podem causar baixa autoestima e problemas com autoimagem nos indivíduos com Síndrome de Down, fazendo com que seu bem-estar fique comprometido.

> ..."O apoio familiar e social é fundamental para o desenvolvimento da autoestima em crianças com Síndrome de Down". Além disso, os autores ressaltam que é abrangente não só na infância, mas em todo o ciclo da vida, e que adolescentes com Síndrome de Down frequentemente apresentam desafios na autoimagem, o que impacta diretamente no bem-estar. (Vasconcelos, 2024)

Há a urgente necessidade de conhecer o contexto da realidade brasileira, para fins de embasamento de outras pesquisas relacionadas e para o planejamento de estratégias e políticas públicas voltadas para este público, pois apesar dos avanços na legislação e do acesso aos serviços de saúde, inclusive especializados, ainda há muitas lacunas na aplicabilidade eficaz dos direitos que garantem a inclusão efetiva e bem-estar digno de pessoas com SD. A alfabetização/letramento constitui elemento fundamental no processo de inclusão efetiva da pessoa com/sem deficiência em todas as esferas da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daiane Rodrigues de; BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; MARTINS, Rosemari Lorenz. Alfabetização e síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, São Paulo, v. 25, p. 1–13, 2020.. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4910. Acesso em: 04 out. 2024.

ASSENCIO, Claudia. **Jovens com Síndrome de Down buscam mercado de trabalho e pais relatam importância da alfabetização para inclusão social**. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2022/03/21/jovens-com-sindrome-de-down-buscam-mercado-de-trabalho-e-pais-relatam-importancia-da-alfabetizacao-para-inclusao-social.ghtml. Acesso em: 12 set. 2024.

ALVES, Raquel. **Síndrome de Down, a inclusão e o respeito no sistema educacional – SINPRO-DF**. 2024. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/sindrome-de-down-a-inclusao-e-o-respeito-no-sistema-educacional/. Acesso em: 12 set. 2024.

BISSOTO, Maria Luísa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-88, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v4/v4a09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais [...]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2011/decreto/d7611. Acesso em: 20 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p. il.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão nº 1.3146 de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Senado Federal. **Brasil tem 300 mil pessoas com a Síndrome de Down**. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/sis/noticias-comum/brasil-tem-270-mil-pessoas-com-a-sindrome-de-down. Acesso em: 13 de ago. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA (São Paulo). **Parecer n. 26855**. Ementa: Revogação parcial da Consulta s/no/99, no trecho em que versa sobre a competência para a realização de exames audiológicos e diagnósticos. São Paulo: CREMESP, 2000. Disponível em: http://www.cremesp.org.br. Acesso em: 1 fev. 2025.

DANTAS, Hallana Laisa de Lima *et al.* Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. **Recien- Revista Científica de Enfermagem,** São Paulo, v. 12, n. 37, p. 334-345, 2021.

FISIOPATOLOGIA da Síndrome de Down. Disponível em: https://portal.wemeds.com.br/fisiopatologia-da-sindrome-de-down/. 2023. Acesso em: 1 fev. 2025.

FREITAS, Polyane Gabrielle de; GALVANI, Márcia Duarte. Planejamento de ensino para jovens com síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS). **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v. 33, p. e50/ 1–24, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44225. Acesso em: 4 dez. 2024.
.

HERMONT, Arabie Bezri. *et al.* Oficina de alfabetização e letramento para adultos com deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Galoá, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos/oficina-de-alfabetizacao-e-letramento-para-adultos-com-deficiencia-intelectual?lang=pt-br. Acesso em: 15 jan. 2025.

MOURA, Gabriela Molina. **Alfabetização de alunos com Síndrome de Down**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. Orientadora: Luci Pastor Manzoli. 2021. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Araraquara, 2021.

RUBIN, Maria Helena; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. O processo de construção da leitura e da escrita por jovens e adultos com deficiência intelectual. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos, 2014. Curitiba: SEED/PR, 2016. p. 1-24. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edespecial_artigo_maria_helena_rubin.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

SANTOS, Fabiana Marília; ARAÚJO, Isailma Rocha de; ALVES, Maria Dolores Fortes. A importância da educação inclusiva para alunos com síndrome de Down na educação de jovens e adultos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTED, 4., 2021, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81708. Acesso em: 17 jul. 2024.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Diferença entre doenças, síndromes e transtornos**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/doencas/diferenca-entre-doencas-sindromes-transtornos.htm. Acesso em: 1 fev. 2025.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 123-138, jan. 2006.

SILVA, Rafael soares *et al*. Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020). **Research, Society and Development**, [*s. l.*], ano 2021, v. 10, n. e125101724409, ed. 17, p. 1-17, 20 dez. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24409. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357301625_Sindrome_de_Down_uma_revisao_integrativa_da_literatura_2005-2020. Acesso em: 10 out. 2024.

URSI, Elizabeth. Silva; GAVÃO, Cristina Maria. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 124-131, jan./fev. 2006.

VASCONCELOS, Dhenne Pereira; SANTOS, Edméa Maria de Paiva dos. Síndrome de Down: uma revisão de literatura acerca do desafio no enfrentamento social e na busca pela qualidade de vida. **Revista Sociedade Científica**, vol.7, n. 1, p.5706- 5718, 2024.

WANDERMUREM, Isadora. **Incidência e ensino superior**: o que dados recentes revelam sobre pessoas com síndrome de Down. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/incidencia-e-ensino-superior-o-que-dados-recentes-revelam-sobre-pessoas-com-sindrome-de-down, Acesso em: 12 ago. 2024.

WOLFF, Eduardo. **Como aprendem os alunos com Síndrome de Down**. 2024. Disponível em: https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/pedagogico/autonomia-e-aprendizado-como-sao-em-alunos-com-sindrome-de-down/. Acesso em: 10 out. 2024.

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

O ENSINO DE FILOSOFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HEGELIANA

TEACHING PHILOSOPHY TO PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS FROM A HEGELIAN PERSPECTIVE

Thiago Moura Castro[1]
Rubia Corrêa Ottoni[2]

RESUMO

A presente pesquisa busca contribuir para o ensino de pessoas com deficiência visual a partir da perspectiva hegeliana. O público de pessoas cegas e com baixa visão é na maioria das vezes desassistido do acesso ao conhecimento filosófico, já que é dado pouco espaço para o mesmo no sistema regular de ensino. Outrossim, muitos professores que trabalham com atendimento especial, especialmente pedagogos, acabam por tratar de temas como Ética e Teoria do Conhecimento, sem o devido rigor filosófico para abordá-los. Neste sentido, buscamos através do conceito de professor-filósofo em Hegel a figura de um mediador adequado e com condições de promover o acesso aos conhecimentos filosóficos a este público. Dessa forma, a hipótese aqui defendida, é que encontramos na obra hegeliana uma metodologia que pode contribuir com o ensino inclusivo, já que segundo o pensador alemão, o aprendizado é necessariamente uma atividade mediada, sobretudo através da linguagem.
Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Pessoa com Deficiência Visual. Linguagem.

ABSTRACT

This research seeks to contribute to the teaching of visually impaired people from a Hegelian perspective. Blind and visually impaired people are often denied access to philosophical knowledge, as they are given little space in the regular education system. Furthermore, many teachers who work with special needs, especially pedagogues, end up dealing with subjects such as Ethics and Theory of Knowledge without the necessary philosophical rigor to approach them. In this sense, we are looking to Hegel's concept of the philosopher-teacher to find a suitable mediator who can promote access to philosophical knowledge for this audience. Thus, the hypothesis

[1] Mestre em Ensino de Filosofia – CEAM/AHS – E-mail: thiagomourac@hotmail.com
[2] Especialista em Educação Especial – AEE – UFMS/CPAq – E-mail: rubiaottoni@gmail.com

defended here is that we find in Hegel's work a methodology that can contribute to inclusive teaching, since according to the German thinker, learning is necessarily a mediated activity, above all through language.

Keywords: Philosophy teaching.Visually Impaired People . Language.

1. INTRODUÇÃO

Estamos na chamada Era Contemporânea, neste tempo, pensar na Educação Inclusiva e Acessível é importante e urgente. É preciso estarmos atentos para não reproduzirmos em nossas práticas pedagógicas ações e falas excludentes. Ao revisitar obras antigas, de grandes pensadores como Platão e Aristóteles, ainda que suas contribuições tenham um valor inestimável para a humanidade, constatamos que os mesmos repercutiam os preconceitos da sua época. São erros que não queremos cometer.

De acordo com o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, a produção do conhecimento segue o caminho da própria consciência, se reconhecendo a cada momento, confrontando contraditórios em busca de novas sínteses, promovendo sua constante atualização. Neste sentido, vemos a atualidade da obra hegeliana, por nos mostrar que cada passo de nossa consciência foi importante e necessário para nos trazer até aqui. Vamos a Hegel:

> A ciência apresenta esse movimento de formação cultural em sua atualização e necessidade (...), A meta final desse movimento é a intuição espiritual do que é saber. A impaciência exige o impossível, ou seja, a obtenção do fim sem os meios. De um lado há que suportar as longas distâncias desse caminho, por que cada momento é necessário. De outro, há que demorar-se em cada momento, pois cada um deles é uma figura individual completa (Hegel, 2021a, p.39).

De forma que, mais do que passar por cada uma dessas etapas de desenvolvimento, que se constituem como figuras da consciência, é preciso experienciá-las e aprender com elas. O exame dedicado de cada uma dessas etapas nos levar ao *saber* (*Wissen*[3]), entendido como a meta última do espírito. A partir disso, podemos inferir que as obras até aqui produzidas revelam o próprio desenrolar da consciência na história.

Buscamos compreender o roteiro do desenvolvimento de nossa consciência em relação a história universal, não apenas estudar ou compreender o passado. Buscamos dar um passo atrás, tal como alguém que se propõe a recuar para pegar impulso. Sim, buscamos nos impulsionar, ou impulsionar nossa consciência para que ela se coloque em movimento possibilitando novas descobertas e experiências. Através do qual buscamos novamente a possibilidade de "estranhamento",

[3] *Wissen* significa "saber, não ser ignorante de", próximo do francês *savoir*. Pode ser seguido por um nome (por exemplo, "o modo certo"), "de" (von), "acerca de" (um), "como" ou uma cláusula-que (dass). O substantivo verbal (das) *Wissen* ("o saber, a erudição") é usado em frases convencionais (por exemplo, "até onde me é dado saber"), para o conhecimento de algo ou num campo particular, e para o saber em geral (por exemplo, "Saber é poder"). É usado por Hegel para "Saber Absoluto" (Inwood, 1997, p.87).

do novo, ou seja, buscamos identificar os primeiros passos do caminho que coloca a consciência em um movimento lógico[4] e dialético[5].

Nosso itinerário inicia-se com pessoas com deficiência visual, ou seja, pessoas cegas e/ou com baixa visão. Pessoas estas, que são atendidas pelo Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos Florivado Vargas – ISMAC[6]. Fundado em 1957, o instituto é uma referência no tratamento, reabilitação e apoio pedagógico a adultos e crianças com deficiência visual na Região Centro Oeste do Brasil. Em relação aos adultos, grande parte perderam a visão ao longo dos anos, em decorrência de algum acidente ou pelas mais diversas questões de saúde, e uma pequena parte nasceram cegos. Já as crianças, em grande maioria nasceram com alguma questão genética, que culminou por priva-las da visão. Todos acabaram sendo encaminhados ao instituto, seja através das escolas que frequentam, ou pela rede pública ou privada de saúde.

Façamos aqui três importantes considerações a respeito do itinerário de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, quando passamos a acompanhar os trabalhos do instituto ISMAC, percebemos que as pessoas atendidas não contavam com aulas de Filosofia, ainda que lhes era ofertado o ensino e apoio pedagógico em várias outras disciplinas, tais como português, matemática, etc. Desta forma, em sua grande maioria eram privados do acesso aos conhecimentos filosóficos, necessitando de aulas de Filosofia. Porém, antes de ofertarmos as aulas, nos deparamos com a necessidade de elaborar um método que nos possibilitasse promover o acesso dessas pessoas, com deficiência visual, aos conhecimentos filosóficos, que fosse inclusivo[7] e não fizesse uso de ferramentas, por assim dizer,

[4] A lógica, para Hegel, é dividida em três partes principais: 1) *Ser*: Esta é a fase inicial, onde a ideia se apresenta de forma mais imediata e indeterminada. Aqui, os conceitos são abstratos e não diferenciados; 2) *Essência*: A segunda fase é a da reflexão, onde os conceitos começam a se diferenciar e a se relacionar entre si. A essência é o domínio da mediação e da contradição, e; 3) *Conceito*: na terceira fase, a ideia alcança a totalidade concreta e a autoconsciência. O conceito é a síntese dialética das fases anteriores, onde a ideia se torna plena e autorreferente. Ou seja, na filosofia hegeliana, a lógica é a ciência da ideia pura, diferentemente da lógica formal, que trata das formas abstratas sem considerar seu conteúdo, a lógica em Hegel é uma lógica que considera o desenvolvimento interno e a auto-superação dos conceitos. Hegel nos apresenta detalhadamente em à "Ciência da Lógica" (1812-1813).

[5] Na apresentação da 9ª edição da obra *Fenomenologia do Espírito,* publicada pela Editora Vozes em 2021 (com tradução de Paulo Menezes), pontua Henrique Claúdio de Lima Vaz: é sobretudo a descrição de um caminho que pode ser levado a cabo por quem chegou ao seu termo e é capaz de rememorar os passos percorridos" (Vaz, 2021, p.11). E ainda: "A intenção de Hegel na Fenomenologia é articular com o fio de um discurso científico – ou com a necessidade de uma lógica as figuras do sujeito ou da consciência" (Vaz, 2021, p.11).

[6] De acordo com seu Estatuto Social: O Instituto Sul-Mato-Grossense Para Cegos Florivaldo Vargas - ISMAC, inscrito na receita federal no CNPJ/MF sob nº 03.271.764/0001-00, é uma associação civil, autônoma, sem fins lucrativos, fundada a 04 de fevereiro de 1957, com sede à Rua 25 de Dezembro nº 262, Jardim dos Estados, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. De duração indeterminada, composta de número ilimitado de associados, sem quaisquer distinções de sexo, crença, raça ou categoria social, da qual cuida o presente estatuto, obedecendo ao novo código civil (lei nº. 10.406, de 10 de janeiro de 2002) artigos 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60 e 61. Disponível em https://ismac.org.br/estatuto-social/. Acesso em: 12 ago. 2023.

[7] Ensino Inclusivo: de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, segundo 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. "A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que

visuais.

Em segundo lugar, encontramos no referencial hegeliano fenomenológico[8], a indicação de que tudo está em constante movimento, em busca de novas contradições a serem superadas, também nossa pesquisa se movimentou, assim como nossas pretensões. A partir de então, nos vimos em uma dinâmica triádica, dentro da qual, se por um lado, tínhamos em desenvolvimento o esqueleto de um método de Ensino de Filosofia para adultos cegos e com baixa visão, por outro lado, tínhamos outro público que não poderia ser privado desses conhecimentos: crianças deficientes visuais. Este impasse gerou uma atualização, a saber, uma metodologia de Ensino de Filosofia passível de ser aplicada também para o público infantil.

Nossas aulas começaram a ser ministradas no instituto, em caráter investigativo. Fazíamos avaliações diagnósticas de cada atendimento (aula), para compreender quais os conteúdos e qual metodologia se mostravam mais fecundos.

O presente trabalho, não tem a pretensão de encerrar qualquer debate sobre o tema Ensino de Filosofia para adultos e crianças deficientes visuais. Pelo contrário, visa promover o debate sobre novas tecnologias com a finalidade de tornar o ensino mais inclusivo e acessível. Da mesma forma, somos levados a crer que essa pesquisa não parará por aqui, uma vez que esse movimento dialético já fora iniciado. Dessa forma, poderá em breve - através de seu próprio movimento -, promover o surgimento de uma nova síntese, através da elaboração de um novo método ou abordagem de Ensino de Filosofia, voltado para pessoas com outro tipo de deficiência, ou para um público de outra faixa etária e assim por diante.

O desenvolvimento da pesquisa também revelou que a *linguagem* se tornava, cada vez mais, o caminho e o veículo[9] através do qual era manifesto o desenvolvimento dessas consciências. Dessa forma, também abordaremos essa temática mais detalhadamente no capítulo I. Dito isto, não pretendemos aqui fazer um estudo da integralidade da obra *Fenomenologia do Espírito*, nem ainda realizar um estudo sistemático da primeira parte da obra, intitulada *Consciência*. Mas sim encontrar, através da - e que possa ser manifesto pela - *linguagem*, um primeiro momento que coloque a consciência em movimento de busca pelo conhecimento, essa alienação-estranhamento

avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas" (Brasil, 2007, p. 01).

[8] Dentre as muitas possíveis citações para a ideia de movimento em busca de atualização, destacamos a seguinte: "O começo do novo espírito é o produto de uma ampla transformação (...), o prêmio de um itinerário muito complexo, e também de um esforço e de uma fadiga multiformes" (Hegel, 2021a, p.29).

[9] Lima, afirma no artigo *A Linguagem do Pensamento e o Pensamento da Linguagem*: "A linguagem é, portanto, a um só tempo, o meio e o produto da contraposição interior/exterior" (Lima, 2013, p.181).

(*Entfremdung*). Entendida aqui pelo anseio, a necessidade e disposição para a busca de novas experiencias, para que com elas, possa se desenvolver.

Em tempo, advertimos que nossas escolhas, seja pelo referencial teórico hegeliano, seja pelo nosso público de pessoas com deficiência visual, serão devidamente justificadas no decorrer no trabalho. Bem como, cabe alertar ainda, que não pretendemos fazer uma análise de toda a *concepção hegeliana de linguagem*, nem de todo *movimento fenomenológico da consciência*, também não pretendemos fazer uma comparação da linguagem presente na *Fenomenologia do Espírito*, com outras concepções filosóficas de linguagem, já que nos concentramos em partes bastante específicas da obra. A pretensão de nosso trabalho pode ser descrita a partir das premissas em que nossa pesquisa está circunscrita, ou seja, a partir do pensamento hegeliano, sobretudo demonstrado na primeira parte da obra *Fenomenologia do Espírito*, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, identificar o momento primeiro de desenvolvimento da consciencia e uma forma de superá-lo. Para, através dele, promover o início do movimento dialético de desenvolvimento da própria consciência a ser utilizado em nosso método de Ensino de Filosofia.

A obra *Fenomenologia do Espírito*, tem como um de seus objetivos mostrar as etapas de desenvolvimento da *consciência*. Segundo Vieira, que fez um estudo sistemático da obra hegeliana, "[...] a *Fenomenologia do Espírito* (FE) tem também como objeto as diversas etapas de desenvolvimento fenomênica ou 'consciência natural'" (Vieira, 2008. p. 17.). Desta forma, cremos ser legitima a tese defendida[10] por Vieira (2008), segundo a qual as estações do desenvolvimento da consciência expressam usos de linguagem específicos para cada uma de suas etapas.

2. EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA EM HEGEL

Faremos aqui uma breve apresentação do pensamento hegeliano sobre Educação e sobre o Ensino de Filosofia. Ela será dividida em três partes: primeiramente procuraremos mostrar a intrínseca relação do filósofo com a Educação, em seguida destacamos a busca e a importância de/por uma formação integral do homem, entendido como ser humano. Por fim, mostraremos como as premissas do pensamento de Hegel vem ao encontro das necessidades de Educação Especial para pessoas com deficiência visual no ensino de filosofia.

[10] Publicada no Brasil em 2008, com o título *A desdita do discurso*. Nas palavras do autor, a obra: "é uma convergência entre um estudo sistemático sobre a Fenomenologia do Espírito, por um lado, e a magnitude alcançada pelos estudos sobre a linguagem e o discurso em nossos dias, por outro." (Vieira, 2008, p.11). O trabalho é fruto de um estudo que buscou identificar o discurso formulado pela consciência natural ou fenomênica em cada uma de suas figuras.

2.1. O Professor-Filósofo

Há quem faça a questão de lembrar, que Georg Wilhelm Friedrich Hegel, não publicou nenhuma obra exclusivamente sobre Educação. Ocorre que quando analisamos seus textos, encontramos em cada um de seus escritos, um altíssimo nível de comprometimento com o processo de formação do homem. O filósofo alemão foi preceptor, professor de ensino básico, diretor de ginásio, professor universitário e consultor do governo para assuntos educacionais. Ou seja, Hegel foi um profissional da Educação. Não se trata aqui de buscar colocar uma atmosfera pedagógica na obra hegeliana, mas de explicitar que a temática educacional esteve presente na vida e obra do filósofo.

Também devemos destacar que Hegel escreveu e apresentou - ainda que não tenha publicado em vida - vários textos sobre o tema, como por exemplo: Discurso ao Reitor Schenckem 1809; Discursos de encerramento dos anos letivos de 1809, 1810, 1811, 1813 e 1815 no Ginásio de Nuremberga. Período em que se tornou responsável por todas as atividades educacionais da cidade quando assumiu o cargo de conselheiro escolar. No mesmo ano deixou estas funções para se dedicar ao ensino universitário, assumindo uma cátedra na universidade de Heidelberg e mais tarde, em 1818, substituiu Fichte na universidade de Berlim, onde permaneceu professor de filosofia até à sua morte em 1831. Antes disso, deixou também evidente seu interesse pela questão educacional em uma carta a Immanuel Niehammer, Conselheiro Escolar Sênior do Reino da Baviera, escrita em 1821, na qual declarava que pretendia escrever um livro dedicado especificamente aos problemas da educação e da pedagogia política.

Trazemos aqui estas informações para destacar que os temas abordados por Hegel durante toda vida permeiam exatamente ambas as questões, a formação integral aliada ao ensino de Filosofia. Destaca-se também em sua obra a especial atenção para a formação (*Bildung*), tanto teórica quanto prática, como um processo de libertação racional e de identificação do sujeito com a história, acompanhada sempre por um momento negativo, que venha a requerer uma posterior superação. De acordo com Inwood (1997), *Bildung*[11] pode ser entendida como formação ou cultura, no qual, Hegel toma de empréstimo dos *Bildungsroman*[12] da sua época. Tal conceito é fundamental para a

[11] O idioma alemão tem duas palavras comuns para *educar* e *educação*: *bilden* e *erziehen, Bildung* e *Erziehung*. De maneira que *Bilden* também significa *formar, moldar, modelar, cultivar*. Mas *bilden* e *Bildung* enfatizam o resultado da educação, *erziehen* e *Erziehung* o processo" (Inwood, 1997). A respeito dessa *formação geral*, o autor da FE nos diz nos diz nos *Discursos Pedagógicos* "mas a formação geral está, (...) ligada, do modo mais íntimo, à formação moral, (...) a uma honradez geral, a uma boa intenção e disposição honesta, mas antes de acreditar que só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral" (Hegel, 1994, p. 49), no Discurso de Encerramento do ano de 1810.

[12] Um gênero romance de cultura ou educação, no qual o protagonista adquire educação através de uma série de experiências e encontros. A obra-prima do gênero é de Wilhelm Meisters Lehrjahre (*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, 1759-60) de Goethe. O *Bildungsroman* influenciou, e foi influenciado por obras filosóficas, que frequentemente

compreensão do processo de formação da consciência na obra *Fenomenologia do Espírito*. Segundo ela, o espírito precisa passar por todas as etapas em sua formação, de forma que, durante o próprio percurso vai assimilando as aquisições da História, etapas que se mostram como que fundamentais, cada uma delas, para o desenvolvimento do mesmo. Neste ponto, destacamos a importância atribuída ao momento negativo de cada etapa do processo, um momento de auto alienação, necessário durante todo processo de formação.

Dessa forma, o processo implica necessariamente uma alienação, para a partir dessa divisão buscar uma nova síntese. Neste sentido "a formação é sempre um processo difícil e laborioso" (Hegel, 1994, p. 14). Da mesma forma que não podemos deixar de dizer, que este processo educacional está intrinsicamente ligado a formação ética do sujeito. "Assim como não se pode separar a cabeça do coração, assim também a formação ética está intimamente ligada a formação intelectual" (Hegel, 1994, p.15).

Destarte, a educação, aqui também entendida como o processo de formação do espírito, se estabelece mediante uma prática. "Para Hegel não há teoria que se estabeleça senão por meio de uma prática". (Novelli, 2001, p. 77). Ou seja, só faz sentido a educação, se o processo educacional estiver alicerçado na ética e tiver como finalidade uma vivência prática.

O professor-filósofo Hegel, ainda mostra preocupação com tendências da pedagogia moderna, na mesma linha de nosso problema de pesquisa. Segundo ele, eram priorizados métodos de ensino em detrimento dos conteúdos a serem ensinados. Vamos a Hegel: "De acordo com a obsessão moderna, especialmente da pedagogia, não existe a necessidade de ensinar o conteúdo da filosofia". (Hegel, 1991[13], p. 66). E compara isto ao fato de: "viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc" (*ibid.*). E para deixar ainda mais claro que o ensino de filosofia deve necessariamente ser realizado com conteúdos filosóficos, continua: "assim, quando alguém aprende o conteúdo da filosofia, não apenas aprende a aprender a filosofar, mas aprende de fato a filosofa" (*ibid.*).

Dito isto, o papel do professor no sistema hegeliano torna-se de suma importância. Já que ele é o agente responsável por fazer com que os alunos tenham contato com as riquezas do saber e da cultura. "O tesouro da cultura, do conhecimento e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade". (Hegel, 1994, p. 22). Também é possível dizer que, em Hegel, a cultura é o elemento fundante da formação, bem como aquilo que caracteriza o homem. Neste sentido é preciso fazer com que os alunos acessem a cultura para se inserirem na história. Este percurso de preparação, deve passar necessariamente pelos

tinham forma e propósito semelhantes.

[13] Utilizamos a obra *Escritos Pedagógicos* em espanhol, da Editora Fondo de Cultura de 1991 (tradução nossa).

clássicos.

> O espírito é o fim do nosso estabelecimento é a preparação para o estudo erudito, e com efeito, uma preparação que está edificada na base dos gregos e dos romanos. Desde alguns milênios é este o solo no qual se assentou a cultura, do qual toda ela brotou e com o qual toda ela brotou e com o qual esteve em permanente conexão. (...)Assim como Anteu[14] renovava suas forças pelo contato com a mãe terra, assim cada novo desenvolvimento e fortalecimento da ciência e da cultura veio à luz a partir do retorno à Antiguidade (Hegel, 1994, p. 29).

Com relação a este tema, Hegel quer evitar que o ensino da filosofia se restrinja a um mero exercício de reflexão sobre algo. Como nos diz Gelamo:

> postula que modos mais elevados de pensamento sejam oferecidos aos alunos, para que, assim, tenham a oportunidade de se desprender do mundo sensível e experimentar novas maneiras de pensar: a dialética e a especulativa. Com isso, a intenção de Hegel é criar um campo próprio para o ensino da filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando, justamente, que ele seja feito de modo voluntarioso (Gelamo, 2008, p. 4).

Isso posto, antes de ensinar temas filosóficos para pessoas com deficiência visual é necessário refletir sobre quais métodos, abordagens e conteúdos são mais adequados a serem adotados, como fizemos em nossa pesquisa. Já que no processo de formação, Hegel propõe uma abordagem que valoriza as relações intersubjetivas, do reconhecimento e respeito mútuo e de um desenvolvimento moral necessariamente em comunidade. O estabelecimento dessas premissas, nos proporcionam a base para o desenvolvimento de um ensino inclusivo e acessível, centrado em uma formação ética, que considera as dimensões sociais e intersubjetivas dos estudantes. Aqui temos os fundamentos conceituais para o desenvolvimento de um método de ensino de filosofia para pessoas com deficiência visual.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Abordamos aqui as características do ensino para pessoas cegas e com baixa visão[15]. Antes disso, trazemos algumas considerações importantes quanto às características do nosso público. Comecemos pelas diferenças entre cegueira e baixa visão. A baixa visão é uma deficiência que requer a utilização de estratégias e recursos específicos[16], especialmente para garantir uma melhor qualidade

[14] Anteu (em grego clássico: Ανταίος), segundo a mitologia grega era um gigante filho de Poseidon e Gaia. Era muito forte quando estava em contato com o chão (ou a Terra, sua mãe), por outro lado, ficava extremamente fraco se fosse levantado ao ar. O gigante vencia todos os adversários que enfrentava, até que apareceu Hércules, que forá educado nas artes, na filosofia e na ciência e conhecia o segredo de Anteu, levantou seu oponente do chão e o matou.

[15] Conforme o Artigo 5º, alínea C, do Decreto Federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, o qual regulamenta as Leis Nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores.

[16] De acordo com estudo publicado pela Secretaria de Educação Especial do MEC (2010), são recursos possíveis: 1)

de ensino. Conforme Domingues (2010):

> A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas (Domingues *et e tal*, 2010, p. 8).

A propósito, de acordo com a estimativa da Organização Mundial de Saúde - OMS, cerca de 70% da população considerada cega possui alguma visão residual aproveitável, ou seja, possui os chamados resquícios visuais. Nesse ponto, há necessidade de uma avaliação quantitativa e qualitativa que vise a possibilitar o uso eficiente e a funcionalidade de qualquer percentual de visão.

Já com relação à cegueira, segundo Domingues (2010):

> A imagem socialmente construída acerca da falta da visão é a de que pessoas com cegueira vivem nas trevas, imersas em uma espécie de noite eterna. Geralmente, a cegueira é associada à ideia de escuro e da mais absoluta falta de luz. Há pessoas que utilizam eufemismos com a intenção de evitar ou suavizar as palavras cego e cegueira. As crenças e os mitos que povoam o imaginário social sobre a falta da visão transparecem em falas, gestos e posturas das pessoas, o que reflete o desconhecimento das peculiaridades da cegueira e de suas reais consequências. Além disso, estas ideias errôneas e concepções fictícias tornam-se barreiras que dificultam ou impedem a aproximação e o relacionamento (Domingues *et e tal*, 2010, p. 26).

Neste sentido, alguns desses mitos são e concepções errôneas acabam por serem reproduzidas também dentro do contexto educacional. De acordo com estudo publicado pela Secretaria de Educação Especial do MEC (2010)[17], "não raro, quando uma pessoa com cegueira está com alguém que enxerga, as perguntas sobre seu nome, sua idade, suas preferências, interesses e outras indagações são dirigidas ao guia ou acompanhante como interlocutor", invalidando os saberes e até mesmo a existência de pessoas DV, e continua: "como se os cegos não fossem capazes de se expressar ou tomar decisões. Quando alguém fala diretamente para a pessoa com cegueira, costuma elevar o tom da voz como se ela não ouvisse bem" (Domingues *et e tal*, 2010, p.26).

No ano de 2008, foi realizado um Curso de Formação de Professores para o Atendimento

Auxílios Ópticos: lentes, lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios. Recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto - não devem ser confundidos com óculos comuns -. Sendo que a prescrição desses recursos é da competência do oftalmologista que define quais são os mais adequados à condição visual do aluno. 2) Auxílios não-ópticos, referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem, também, auxílios de ampliação eletrônica e de informática. 3) Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tais como aplicativos e recursos nativos dos computadores que permitem, por exemplo, à ampliação, ao contraste, à edição de texto e à leitura via áudio, além de softwares de leitura de tela, etc. (Domingues, *et e tal*, 2010, p. 8).

[17] A esse respeito também foram consultados *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (1994); *Política Nacional de Educação Especial* (1994); *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001) e; *Inclusão: Revista da Educação Especial* (2005). Vide referências.

Educacional Especializado – AEE. O curso foi desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do Ministério da Educação. Participaram desta formação aproximadamente 1.800 professores, de 161 municípios brasileiros. Através desse programa, foram coletados mais de 400 registros individuais sobre as ideias preconcebidas dos educadores a respeito da cegueira, dos quais trazemos alguns representativos das concepções expressas nas seguintes respostas:

> 1) Os cegos não podiam ser independentes das pessoas normais, teriam muitas dificuldades para aprender a ler e escrever mesmo em Braille e não podiam associar o concreto com o lúdico por não conhecer o mundo visual;
> 2) Considerava-os limitados e incapazes de aprender até mesmo o básico;
> 3) Supunha que apresentavam dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual e incapacidade de executar qualquer tipo de trabalho;
> 4) Para mim, a falta da visão afetava o cérebro, comprometia a inteligência e os cegos deveriam ser tratados como coitadinhos;
> 5) Acreditava que os cegos não conseguiam aprender pelo fato de não associarem o nome ao objeto;
> 6) Imaginava que o suporte para a educação do aluno cego se limitava ao Braille e a atividades que estimulem o tato e a audição. (Domingues *et e tal*, 2010, p. 29)

É possível depreender das respostas dadas pelos educadores entrevistados neste estudo, um conjunto de mitos fortemente enraizados na sociedade e cultivados também, lamentavelmente, no contexto educacional. Esses mitos, acabam por enquadrar a pessoa com cegueira ou baixa visão em uma condição de inferioridade, incapacidade, infantilização e passividade. Neste contexto, torna-se necessário desmistificar a deficiência visual, rever concepções, desenvolver métodos mais eficazes no sentido de desvincular o ver do conhecer. Somente assim será possível ensinar e aprender com ou sem visão.

Elencadas no primeiro capítulo as premissas para nosso trabalho, a saber: a consideração de que podemos extrair da obra hegeliana um método de ensino; que este método deve buscar promover uma educação integral do ser humano, e; que o método deve necessariamente estar associado a conteúdos filosóficos. Nosso trabalho, conforme supracitado, parte para o enfrentamento do seguinte problema: como ensinar adequadamente Filosofia para pessoas cegas e com baixa visão? Um público que na maioria das vezes é desassistido do acesso a conhecimentos filosóficos, já que lhe é dado pouco espaço no sistema regular de ensino. Permanecendo em termos hegelianos, em um mundo alienado de si, ainda que a alienação em Hegel seja, por assim dizer, também uma etapa necessária.

Mas antes de irmos ao método, façamos algumas considerações importantes concernentes a *Educação Especial e Inclusiva*: nela, o professor precisa oferecer os recursos necessários para que o aluno alcance seu maior potencial, de forma a assumir um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Estamos falando de um público que foi historicamente negligenciado do ponto de vista educacional, já que os diferentes tipos de atendimentos necessários às pessoas deficientes, ainda estão em construção e não são compartilhados por diferentes grupos sociais. De acordo com Rosa (2007),

as concepções iniciais sobre pessoas deficientes, geralmente vinculadas a crenças na Antiguidade e na Idade Média, tal como o fato de a pessoa ser ou ficar deficiente ser considerada uma "punição divina"[18] foram se dissipando e dando lugar a outros preconceitos. Com o advento de revoluções, como o caso da revolução burguesa no século XV, que implicaram em mudanças no sistema econômico e social. Pessoas deficientes foram consideradas pela sociedade como economicamente improdutivas, fator que reforçou estereótipos e distanciou muitas dessas pessoas do processo educacional.

Façamos aqui uma outra importante consideração, a educação em Hegel é em si inclusiva, em comunidade e relacional: "ao ser ensinado em comunidade com muitos, aprende a atender aos outros, a ter confiança em si mesmo na sua relação com eles, e, do mesmo modo, a iniciar-se na formação e na prática das virtudes sociais (Hegel, 1994. p. 62). Também é importante destacar que, ainda hoje, existe uma indefinição quanto à estratégia pedagógica a ser adotada no ensino de filosofia para o público com deficiência visual, que acaba por promover uma reflexão filosófica sobre o próprio ensino. Muitos professores que trabalham com inclusão e acessibilidade acreditam que o domínio do conteúdo a ser ensinado garante a qualidade do ensino. Por outro lado, especialmente pedagogos, defendem técnicas de ensino a serem utilizadas independente do conteúdo, servindo, portanto, para qualquer disciplina.

Dessa forma, os primeiros ignoram questões pedagógicas, fixando-se somente no conteúdo. Já os demais, conforme afirma Smith (2016) acabam por falar sobre o que não entendem, uma vez que muitos se aventuram tratando de temas como Ética, Política e Teoria do Conhecimento, sem o devido rigor filosófico ou preparo para ensiná-los. Promovendo justamente o que era uma preocupação de Hegel:

> os métodos deficientes, muitas vezes reduzidos a um mecanismo generalizado, a aquisição negligenciada de muitos conhecimentos importantes e de aptidões espirituais, destituíram a pouco a pouco o conhecimento[19] (...) da sua pretensão de valer como ciência principal e da sua dignidade, afirmada a muito tempo (Hegel, 1994, p. 30).

Para superar esta indefinição, procuramos extrair da obra hegeliana elementos a fim de contribuir com o ensino filosófico inclusivo, sobretudo através da linguagem. Um método que nos permita promover a saída do indivíduo da clausura da simples consciência até o alcance de uma plena

[18] Uma série de trabalhos versam sobre esta temática, encontramos em (Pereira, 2017), um estudo sobre a *Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.* Já Rosa (2007) nos apresenta um estudo tendo como base de discussão dentro da cultura religiosa judaico-cristã (bastante influente no pensamento ocidental) que trata a deficiência física como um mal, segundo algumas interpretações. Considerando ainda um castigo divino em consequência de pecado cometido, e vinculam sua cura ao perdão, baseando-se em trechos bíblicos. A pesquisadora também faz uma análise do mito greco-romano, que apresenta Hefesto ou Vulcano, como o único deus deficiente do Olimpo, descrito como feio e disforme e que compensou sua deformidade física coma habilidade no trabalho. A pesquisa se propõe a auxiliar na compreensão da construção do imaginário sobre a deficiência física.

[19] Hegel refere-se ao ensino do latim, contudo, tal afirmação pode aplicada para os conhecimentos, como diz o autor, importantes para o desenvolvimento do espírito

consciência-de-si através do contato com o conhecimento filosófico. Essa discussão é realizada a partir das etapas de desenvolvimento da consciência previstas na obra *Fenomenologia do Espírito*, especialmente no início de seu caminho em busca pelo saber.

Nossa hipótese, é que encontramos em Hegel uma metodologia que pode contribuir com o ensino inclusivo, naturalmente não apenas na FE, ainda que seja nossa bibliografia primária. Daí a necessidade de fazer um resgate, ainda que bastante incipiente do pensamento hegeliano. Segundo o pensador alemão o aprendizado é necessariamente uma atividade mediada. De acordo com Gelamo: "Aprender é aprender com alguém, por intermédio de alguém, isto é, por um processo necessariamente mediado. Sem intervenção não se pode esperar que a educação se realize" (Novelli, 2005, p. 134, apud Gelamo, 2008, p. 13). Deste modo, o papel do professor no pensamento hegeliano assume um lugar fundamental no desenvolvimento e na formação do sujeito. Essa proposta vem ao encontro das necessidades de pessoas cegas e com baixa visão no que diz respeito a inclusão educacional.

Neste sentido, as práticas hegelianas serviram de elemento norteador para a elaboração de nossas próprias aulas. Tal como exposto na *Introdução*[20] da obra hegeliana *Discurso sobre Educação*:

> Assim, o método de estudo proposto não se afastava da forma com que o próprio Hegel orientava as suas aulas, segundo o testemunho de seus antigos alunos. Em relação a cada tema, Hegel ditava um parágrafo, em seguida prosseguia a explicação oral, recorrendo também ao questionar de vários alunos. O ditado teria de ser passado a limpo e a explicação oral devia ser resumida por escrito. No início de cada aula o aluno apresentava uma síntese oral da aula anterior. Os alunos podiam sempre interromper para colocarem suas dúvidas (Fernandes, 1994, p.13).

Um leitor precipitado ou desatento de Hegel, poderia dizer que o mesmo dá ao professor uma posição clássica demais, porém:

> uma leitura mais atenta chegará certamente a outra avaliação. Hegel afasta-se das soluções fáceis e unilaterais, a fidelidade ao seu tempo nunca se confunde o seguidismo de modas pedagógicas. Os textos, (...), parecem-nos sobretudo um convite ao rigor na reflexão sobre as questões pedagógicas. A fecundidade da lógica hegeliana encontra aqui no campo da aplicação [este ponto foi fundamental para nós, em cada áudio descrição, etc.]. A filosofia mostra-se como um solo seguro para apoiar uma orientação neste campo tão disputado – a educação (Fernandes, 1994, p.13).

Tomamos, dessa forma, a filosofia como base de nosso método de ensino, bem como, o rigor filosófico na reflexão a respeito das práticas pedagógicas. Procurando promover encontro de saberes e experiências dos próprios estudantes, buscando fazer com que os estudantes manifestassem, para que, a partir da linguagem pudessem constatar que a Certeza Sensível nos dá respostas provisórias e baseadas nos limites próprios dos sentidos. Nesta fase inicial do processo, todos os conhecimentos são considerados importantes. Naturalmente tanto os advindos da Certeza Sensível, quanto aqueles

[20] Tradução e Apresentação feita por Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Edição Portuguesa, publicada pela Faculdade de Letras de Lisboa, *Coleção PAIDEIA*, 1994.

proporcionados pelo senso comum. Cada fala dos alunos, cada manifestação, inclusive silenciosa – entendida aqui também como linguagem, bem como, um momento necessário para reflexão – é importante para que o professor possa fazer uma avaliação diagnóstica a respeito da turma, com vistas a identificar o perfil de cada estudante – falantes, silenciosos, reflexivos, etc. Procurando a melhor forma para atendê-los.

Em nossas aulas ministradas no Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos - ISMAC, estabelecemos então uma dinâmica: todos os participantes, inclusive o professor, diziam seus nomes e breves considerações a respeito do dia, por exemplo: "- Meu nome é 'Fulano' e eu vou falar[21]! Hoje eu caminhei até o instituto com minha bengala, ou vim de ônibus, etc." Um momento de fala livre, com a finalidade dos alunos identificarem todos os que estavam presentes na sala ou auditório. Em seguida, era feito um aquecimento vocal[22], já que a voz, após o pensamento, era nosso principal instrumento de trabalho.

As experiências plurais do ministrante[23] permitiram a construção de um processo interdisciplinar, focado em uma produção vocal integrada: corpo, mente[24] e espaço. Os exercícios de aquecimento e jogos vocais exploravam os fundamentos da produção vocal: postura e relaxamento, respiração e articulação. Aspectos da fonação: ataque vocal, intensidade, altura, tessitura, qualidade e intencionalidade. Conscientização da relação corpo-mente-voz.

Destacamos, que os alunos, sendo frequentadores do instituto, já recebiam algum tipo de

[21] A adoção a frase "Meu nome é 'fulano' e eu vou falar" - para além da identificação dos participantes - se mostrou importante e significativa para o andamento dos trabalhos. O uso do noma da pessoa é utilizado tanto para *significação* quanto para *intuição*. Em relação a isso recorremos a obra *Filosofia alemã de Kant a Hegel* (2013) publicada pela ANPOF. Contém um artigo intitulado *A Linguagem do Pensamento e o Pensamento da Linguagem.* Nele, nos diz Lima: "qual é a relação, pretendida por Hegel, entre a linguagem, em seus múltiplos aspectos, e a significação dos nomes? Signo é uma intuição (*Anschauung*) ou imagem (*Bild*) que recebeu em si mesma... uma representação independente (selbständige). (...) "Ativa nesta determinação, ela é [enquanto] se exteriorizando (*sich äußernd*), produzindo *intuição*" (Lima, 2013, p. 182).

[22] Os aquecimentos vocais foram retirados de artigos científicos tais como *Técnicas de Aquecimento Vocal utilizadas por Professores de Teatro* (2004), e *Dando Corpo À Voz: Práticas Interdiciplinares Na Preparação Vocal de Atores e Atrizes* (2013). Vide referências.

[23] Thiago Moura também é poeta - com livros premiados - e ator profissional (DRT: 0000223/MS). Seu trabalho artístico ganhou notoriedade a partir de intervenções poéticas realizadas em ruas e espações públicos de Campo Grande/MS. Sua trajetória virou filme: *O Vendedor de Livros* (vide referências), o curta-metragem foi uma realização do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul por meio de sua Fundação de Cultura, com recursos provenientes da Lei Federal de Emergência Cultural n. 14.017/2020 - Lei Aldir Blanc. Em abril de 2024, Thiago Moura recebeu o Prêmio *"Seu Agripino" MESTRE DOS SABERES* do governo do estado de MS, através de sua Fundação de Cultura. O Prêmio é um reconhecimento pelas atividades artísticas e culturais, desenvolvidas com notório reconhecimento público e longa permanência no estado de MS. A premiação é concedida aos formadores culturais que se tornam referências na prática cultural exercida. O nome do prêmio "Seu Agripino" é uma homenagem ao mestre popular Agripino Magalhães, que preservou o modo de fazer *viola de cocho* em Mato Grosso do Sul.

[24] De acordo com Bavaresco e Orcini (2021, p. 26), "a aplicação do termo 'mente' à Filosofia do Espírito de Hegel é um tanto arriscada, porque esse termo evoca todo um espectro de dualismos (os dualismos de mente e corpo, consciente e inconsciente, interno e externo) que o conceito de espírito busca dissolver. Porém, com os devidos cuidados, é legítimo usar o termo 'mente' para possibilitar uma interlocução crítica com a filosofia moderna e contemporânea, a fim de ressaltar a originalidade das soluções hegelianas aos problemas que ainda assolam a filosofia da mente. Para uma reconstrução sistemática da teoria hegeliana da mente".

atendimento, por exemplo, para o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade, parte essencial do processo educacional de qualquer pessoa com deficiência visual. Contudo, em sua maioria, não se sentiam totalmente seguros para discorrer sobre temas tais como o que é a *Vida* ou o *Mundo*, especialmente diante do grupo. A dinâmica adotada no início das aulas visou justamente promover o engajamento dos alunos e deixá-los à vontade para se manifestarem, sem a necessidade de obedecerem a uma lógica em sua apresentação ou discurso. Também eram bem vindas contribuições do tipo: "- Meu nome é 'Ciclano' e hoje eu não quero falar", ou seja, literalmente de fala livre. A única fala "obrigatória", por assim dizer, era o nome, já que é importante para a identificação dos alunos presentes.

Gradativamente foram inseridos os conteúdos filosóficos, a partir das falas dos próprios alunos, por exemplo, quando um participante se manifestou da seguinte forma: "- Meu nome é 'Fulano' e eu vou falar, hoje eu estou alegre". Em seguida, o professor questionava toda a turma a respeito de 1) O que lhe deixa alegre? 2) O que é alegria? Considerando que cada participante pudesse dar uma definição diferente de alegria, partíamos para um próximo momento, 3) Dentre as definições dadas, quais as características poderiam ser consideradas comum a toda a turma. Essa dinâmica não tinha a pretensão de esgotar o tema em questão, por exemplo, o que é alegria. Mas colocá-los os participantes em busca por "um outro conhecimento", um saber que não aquele opinado - manifesto - imediatamente. A propósito, os temas foram retomados recorrentemente pelos próprios alunos, que traziam novas definições a respeito de temáticas já investigadas, promovendo assim, uma busca pelo refinamento das definições dadas, visando o encontro com os conceitos.

Neste estágio, os resultados iniciais da pesquisa foram apresentados[25] no XIX Encontro Nacional da ANPOF - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia. Após o retorno, passamos a adotar uma nova metodologia em nossas aulas, ou ao menos em parte delas, o professor esteve com os olhos vendados. A proposta visou despertar os outros sentidos que não a visão, bem como, buscar se colocar o mais próximo possível no lugar do aluno e da aluna que recebe a aula.

Pontuamos que grande parte dos alunos, manifestaram um certo aprimoramento de um ou mais sentidos após se tornarem deficientes visuais, como uma forma de compensação. Em consonância com Ochaíta (2004), eles:

> não ouvem melhor nem têm maior sensibilidade tátil ou olfativa; contudo, aprendem a utilizá-los melhor ou para outras finalidades distintas do que fazem os videntes. Portanto, a

[25] Realizado de 10 a 14 de outubro de 2022, o evento teve como sede a cidade de Goiânia/GO. Nosso trabalho foi apresentado em forma de Comunicação Científica no *GT Hegel*, com o título *Linguagem e Intersubjetividade: O Ensino de Filosofia para Deficiente Visuais a partir da perspectiva de Hegel*. O encontro também foi importante, pois através das discussões científicas presenciadas no GT Hegel, tivemos acesso a uma obra que contribuiu imensamente para uma melhor compreensão da filosofia alemã. Trata-se da obra *Filosofia alemã de Kant a Hegel* (2013), com organização de Marcelo Carvalho e Vinicius Figueiredo. A mesma foi resultado de um trabalho conjunto das gestões 2011/12 e 2012/3 da ANPOF e contou com a colaboração dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação filiados à ANPOF e dos Coordenadores de GTs da ANPOF, responsáveis pela seleção dos trabalhos que versam sobre a temática.

> compensação refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilizar em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativas que as usadas pelos videntes (Ochaíta, 2004, p. 152).

Dessa forma, é importante buscar utilizar suas potencialidades da melhor forma possível. Por isso, a abordagem interdisciplinar aqui se mostra adequada, já que possibilita o uso de ferramentas como música ou poesia, por exemplo, durante as aulas. Tais ações pedagógicas tornaram as aulas mais interessantes e envolventes até que foi possível nos dedicarmos quase que *exclusivamente*, por assim dizer, às abstrações e busca por conceitos.

4. NOSSO ROTEIRO

Traremos aqui, um detalhamento das ações pedagógicas. A proposta do título "roteiro", tem em vista a orientação hegeliana sobre a importância de vivenciar as experiências, comparando-as a uma viagem (Hegel, 1991). Para além disso, o *termo* visa chamar atenção para a escolha das palavras, em alusão à obra *Roteiro para ler a Fenomenologia do Espírito*[26](1985), escrita por Menezes, tradutor da obra do idioma alemão para o Brasil. Uma leitura importante para o desenvolvimento deste trabalho, bem como, para grande parte das pesquisas que versam sobre a mesmo no país. Já que foi escrita pelo tradutor da edição de mais utilizada em nosso país.

Inicialmente, "visando" conhecer melhor nosso público, realizamos uma pesquisa-ação, visando além de compreender todo o processo, propor "ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas" (Severino, 2013, p. 94). Porém, antes de abordar diretamente a metodologia aplicada mais detalhadamente, façamos aqui outra consideração: a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, é uma é uma referência no ensino de pessoas cegas e com baixa visão na Região Centro-Oeste. Fundado em 1957, o Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos Florivaldo Vargas - ISMAC, dispõe de vasta biblioteca de livros em *Braile* e áudio books, laboratórios, estúdio de gravação e gráfica própria. O centro educacional também oferece apoio pedagógico, ensino do sistema *Braile* e soroban, além de aulas de informática, música e esporte, entre outras atividades. Deste modo, passou a contar também com aulas de filosofia, oferecidas gratuitamente para todas as pessoas atendidas no Estado do Mato Grosso do Sul.

Retornando à questão metodológica, procuramos observar e acompanhar outras atividades realizadas pelo instituto, com o objetivo de investigar e desenvolver melhores estratégias educacionais para o ensino de filosofia para pessoas com deficiência visual. Para isso, objetivamente, seguimos as

[26] A obra apresenta a seguinte sinopse: Este roteiro foi elaborado com finalidade didática. O único caminho para entender um filósofo como Hegel é a leitura meditada de sua obra. No entanto, o primeiro contato com a Fenomenologia é árduo e esta obra quer ajudar o leitor a superar essas dificuldades iniciais, para que assim possam ser capazes de encontrar clareza insuspeitadas no texto hegeliano. Utilizamos a edição impressa de 1985.

seguintes etapas: 1) Identificamos e analisamos as estratégias educacionais utilizadas para o ensino de pessoas com deficiência visual atendidas pelo Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos – ISMAC, nas mais variadas disciplinas. 2) Desenvolvemos atividades didático-pedagógicas visando favorecer o trabalho do professor-filósofo no papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem de filosofia a partir do referencial hegeliano. 3) Iniciamos a elaboração de um áudio book[27] sobre temas filosóficos, tratados em sala de aula. Tal como: O que é a Vida? Quem somos nós? O que é o Mundo? Para que este material seja utilizado como ferramenta pedagógica a fim de introduzir pessoas com deficiência visual em conteúdos filosóficos. Inicialmente fizemos o uso de poesias, já que o conteúdo do audiobook ainda estava em desenvolvimento. Trazemos a seguir dois exemplos, retirados da obra *SONSNÊTOS EM LUA CHEIA*[28]:

ME CONTE UMA HISTÓRIA
Diga pra eu ir logo te ver
Ou venha você e leia pra mim
Se encoste, sinta o prazer
De uma prosa, daquelas sem fim
Chegue bem perto
Me conte uma história
Vamos inventar um dialeto
Pra ele ficar em minha memória
Fale da natureza, de uma folha
Do passarinho que voa no vento
Da cachoeira, da água, da bolha
Aí, então, eu ouço atento!
Pode ser real ou fictícia,
Ouvir história é uma delícia!
(Moura, 2021, p. 10)

Em seguida, solicitávamos aos estudantes, que manifestassem uma palavra que consideraram mais importante, ou que lhes chamou atenção. Pelo que opinaram aleatoriamente: História! Conversa! Memória! Entre outros. Em seguida, foi declamada outra poesia:

FUTURO BEM-VINDO!
Não vejo a luz clara por onde ir
Mas vejo o que está por vir

[27] Disponível em formato MP3 no link: https://linktr.ee/deficientesvisuais

[28] A obra foi desenvolvida dentro do contexto da Educação Especial e pensada para atender vários públicos. Dessa forma, foi publicada em formato acessível (04 formatos): impressa, e-book, audiobook e em *Braile*. O projeto da obra foi contemplado pela Lei Aldir Blanc (2020), através da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Campo Grande/MS – SECTUR. A edição foi encaminhada para as bibliotecas da rede municipal de ensino de Campo Grande que atendem estudantes DV. Bem como, o audiobook disponibilizado gratuitamente para contribuir da alfabetização de crianças deficientes visuais atendidas pelo Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC. Posteriormente, visando promover maior inclusão e acessibilidade, parte da obra também foi interpretada na Língua Brasileira de Sinais e no ano de 2022 foi disponibilizada pelo canal *Filopoesia* do You Tube, através do projeto independente *POESIA EM LIVRAS*.

E sei que posso seguir
Pois mais do que ver, é preciso sentir
Existem muitas formas de enxergar
Pelo toque, os sentidos, o coração
Não se resume apenas ao olhar
Ouça o som dessa canção
Aquela que fala à alma
Comunica, se faz ouvir
Sempre está a transmitir
E é assim que eu sinto,
Meu futuro será tão lindo
E já chegou: seja bem-vindo!
(Moura, 2021, p. 36)

Neste momento, passamos a coletar depoimentos dos participantes, para que opinassem livremente a respeito dos significados dos temas abordados na aula. Trazemos aqui dois relatos colhidos:

1) Estudante ASS[29], de 68 anos. Perdeu a visão em decorrência de glaucoma sendo aluno assíduo nas aulas de filosofia, fez o seguinte depoimento ao final de uma das atividades: - *Meu cérebro trabalhou muito neste momento, não sei você chegou a perceber*? Perguntou, dirigindo-se ao professor. E continuou: - *Eu me emocionei mesmo. Porque eu estou tendo um "ganho de visão". Eu consegui te ver... Quando eu abro os olhos (...) parece que você brilha*[30].

2) Estudante JPC, de 34 anos. Perdeu a visão em função de descolamento de retina. O estudante recitou ***Versos Íntimos*** de Augusto dos Anjos. Em seguida fez o seguinte depoimento: - *Muito bom! Adoro as aulas de filosofia, tem ajudado a me reencontrar nesse novo mundo... Nessa nova fase da minha vida*[31].

Em nossas aulas, fizemos também uso dos clássicos e abordamos a História da Filosofia. É

[29] A pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas por comitês de ética em pesquisa e outras regulamentações nacionais e internacionais. Estas diretrizes exigem a proteção da identidade dos participantes e a obtenção de consentimento informado. Dessa forma, os nomes de todos os participantes foram substituídos por siglas. Essa prática metodológica reflete um compromisso ético com a proteção da privacidade, a conformidade com normas regulamentares, a criação de um ambiente de confiança, além da minimização de riscos e o respeito à dignidade humana. Essas medidas garantem que a pesquisa foi conduzida de maneira responsável e ética, promovendo a integridade científica e a credibilidade dos resultados obtidos.

[30] Informação concedida por estudante ASS, em forma de depoimento gravado em vídeo, em 14/09/2022. Perdeu a visão em decorrência de inflamação do nervo óptico originada por glaucoma em 2010. Aluno do Instituto ISMAC desde 2016, iniciou as aulas de filosofia em 2022.

[31] Informação concedida pelo estudante JPC. Dada por escrito, via mensagem ao professor em 23/11/2022. Diagnosticado com retinopatia falciforme, perdeu a visão em 2020 devido ao descolamento das retinas. Frequenta o Instituto ISMAC desde 2020, iniciou as aulas de filosofia em 2022. Trazemos informações a respeito do diagnóstico e do processo de perda de visão dos dois primeiros estudantes, buscando familiarizar o leitor/ouvinte com as características do público DV. Doravante, tais informações serão suprimidas.

importante lembrar, que segundo Gelamo (2008), Hegel demonstra grande admiração pelos clássicos e considera o estudo dos mesmos, fundamental para a formação de jovens e adultos. E indo diretamente ao autor, tal afirmação se torna ainda mais enfática. “Para o estudo mais elevado a base tem que ser e permanecer, em primeiro lugar, a literatura dos Gregos (...). A perfeição e a magnificência dessas obras primas deve ser o banho espiritual” e continua “penso que não afirmo demais quando digo que quem não conheceu as obras dos Antigos viveu sem conhecer a beleza.” (Hegel, 1994, p. 32).

Neste sentido, abordamos *O Mito da Caverna*. A passagem relatada por Platão no livro VII da *República*, contou com pequenas adaptações, conforme apresentada a seguir:

Imaginem pessoas vivendo dentro de uma caverna desde o nascimento. Em algum momento são acorrentados, mas isso ocorre tão precocemente que não se dão conta de que o foram. Eles não podem locomover-se, nem sentir em sua pele a luz do Sol. São prisioneiros da caverna, ainda que não saibam. Eles ouvem vozes, escutam conversas, de modo a acreditarem que o único ambiente que existe é aquele onde vivem. Certo dia, um dos prisioneiros, consegue se soltar das correntes... Tomado pela curiosidade, decide andar tateando pela caverna. Ele sente uma leve brisa e a segue, de modo a perceber que existe uma saída na caverna.

Entretanto, o caminho não é fácil, não existe uma escada, sem corrimão, dessa forma, ele cai e se machuca várias vezes ao procurar encontrar o caminho. Ainda assim, o prisioneiro não desiste e consegue sair da caverna. No primeiro instante ele sente o calor do Sol tocar a sua pele e gradativamente ouve uma enormidade de sons, como o barulho do vento que balança as folhas das árvores, o som de água corrente de um riacho que não fica distante da saída da caverna. Ao mesmo tempo, sente uma série de novos aromas, de flores e frutas. Ele caminha, tal como nunca fez em sua vida! Encanta-se, deslumbra-se, tem a felicidade de finalmente, conhecer verdadeiramente o mundo, descobrindo que, anteriormente em sua prisão, não tinha contato com coisas reais. Contudo, ao invés de ficar fora da caverna, ele lembra-se de seus companheiros e anseia por contar-lhes sobre o mundo exterior e libertar os demais. Assim como o caminho para a saída foi penoso, também o retorno será penoso, pois será preciso habituar-se novamente com o ambiente da caverna.

De volta ao seu lugar de origem, o prisioneiro é desajeitado, não sabendo mais se portar nem falar de modo compreensível para os demais. As experiências vivenciadas no exterior da caverna mudaram sua forma de pensar e sentir o mundo completamente. Dessa forma, não será acreditado por seus antigos companheiros e ao lhes falar que existe um mundo com inúmeras belezas “lá fora”, correrá o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna.

Essa adaptação foi apresentada aos estudantes DV participantes da *Aula de Pensamento*, em seguida, lhes foi perguntado quais os possíveis significados da Caverna de Platão.

Contudo, do ponto de vista educacional e de acordo com o referencial hegeliano, o ensino da filosofia não deve se restringir à História da Filosofia, tampouco à mera reflexão sobre algum tema proposto pelo professor. Dessa forma, procuramos proporcionar aos alunos novas formas de pensar, inserindo-os em uma espécie de *Oficina Filosófica*, dentro da qual eles deviam manifestar através da *linguagem* os conteúdos abordados, além das experiências vivenciados durante as aulas. Muitas vezes, partimos também para uma individualização no atendimento ao aluno, ainda que mantidos todos na mesma sala de aula. E pela adoção de uma metodologia flexível, capaz de operar com o rigor filosófico necessário e respeitar as etapas do desenvolvimento da consciência do aluno. Isso não significa o abandono de um método ou de uma ementa de conteúdos, pelo contrário, representa a busca por um método que permita o diálogo com outras áreas do conhecimento, caracterizado por uma forte diversificação de conteúdo.

Aqui trazemos um conto da tradição Hindu, utilizado em nossas aulas. A história fala sobre seis homens com deficiência visual que buscam conhecer um elefante, e após cada um tocar em uma parte diferente do corpo do animal passam a opinar sobre como seria o mamífero.

> Os seis homens cegos e o elefante.
> Seis homens cegos viviam em uma vila, há muito, muito tempo. Eram considerados sábios, pois podiam conversar com todos e dar conselho. Informados de que um elefante chegaria à vila, dirigiram-se à praça, para conhecer o famoso animal. Estavam muito curiosos. Diziam entre eles:
> - Vamos conhecer o elefante pelo toque.
> O animal, sendo domesticado e acompanhado do seu proprietário, permitiu ser tocado e manteve-se quieto enquanto um por um dos sábios dava a sua opinião. O primeiro, sendo um homem alto pegou em uma orelha do elefante:
> - Que bicho que nada, isso é um abano grande! Um leque para ventilar seu proprietário! O segundo, sendo um homem baixo, agarrou uma das pernas do elefante:
> - Puxa! Um bicho que se parece com uma árvore, o tronco de uma palmeira! Pode ser uma planta e não bicho.
> Mais um sábio se aproximou do animal e alcançou o tronco do bicho.
> - Acho que estamos diante do trono onde se senta um rei! O proprietário é um rei?
> O próximo sábio, o quarto, encostou o corpo no animal, junto aos quadris.
> - Cadê o elefante? Estou percebendo um muro. Alguém me leva ao elefante por favor! O quinto homem tocou em uma das presas do elefante se afastou rapidamente:
> - Isto é uma lança perigosa! Creio que estou em perigo!
> O derradeiro pegou no rabo do animal e deu uma gargalhada:
> - Nem muro, nem trono, nem palmeiras e muito menos uma lança ou abano. Estamos diante de uma corda.
> Seguiram discutindo muito tempo, sem chegar a uma conclusão. Enquanto isso, o elefante ia longe... Abanando suas orelhas e balançando o rabo (Condeixa, 2020, p.12).

Exemplos como este, foram utilizados para que os participantes pudessem inferir que nossa visão de mundo, ou dos objetos, advinda dos sentidos, é sempre parcial. Disto isso, a relação da concepção de história e sociedade presente na obra hegeliana, foi muito importante para o desenvolvimento de nossa noção de mundo. Já que, ainda que, alguns alunos não nasceram cegos, tendo, portanto, alguma memória visual, esta memória já não lhes servia para a relação atual deles com o meio. Era preciso então, desenvolver um novo entendimento de mundo, que não fosse baseado

na certeza sensível.

Ora, na busca de um método efetivo e processual para o ensino de filosofia para pessoas com deficiência visual, realizamos uma abordagem interdisciplinar. Na prática, o aluno tem a possibilidade de executar a partir da linguagem: a narração de ações, manifestar e reafirmar sua identidade, trazer à tona elementos de sua memória e de sua história.

Na proposta de abordar temas como: O que é a Vida? Quem somos nós? E o Mundo? Buscamos promover uma reflexão e colocar as consciências dos alunos, por assim dizer, em movimento. Em consonância com Hegel:

> Enquanto nos instalamos num tal elemento, não só acontece que todas as faculdades da alma são estimuladas, desenvolvidas e exercitadas, mas ao tempo que este elemento constitui uma *matéria peculiar* pela qual nos enriquecemos e preparamos a nossa melhor substância (Hegel, 1994, p.32).

Durante as aulas, após discorrermos sobre temas filosóficos, buscamos promover um diálogo entre os estudantes, para que confrontassem suas verdades opinadas, baseadas até então na certeza sensível, conseguimos assim nos colocar neste movimento dialético. A partir desse momento, o professor se tornou apenas um mediador e todos os participantes falavam de suas certezas, dispostos e conscientes de que, em breve, deveriam abrir mão delas e seguir para um novo ponto de entendimento e desenvolvimento da consciência.

Nesta etapa do processo, percebemos que para além do ensino de Filosofia, era necessário, de alguma forma, inserir os participantes na cultura. De modo a proporcionar às suas consciências, experiências para além daquelas vividas, por assim dizer, na sala de aula. Para sermos mais precisos, sentimos a necessidade de inseri-los na história e na cultura na qualidade de protagonistas. Não mais como agentes passivos, como ouvintes ou espectadores, mas como sujeitos conscientes da expansão de sua própria consciência através das próprias experiências vividas. Neste sentido, passamos a prepará-los com uma variedade de informações, com dados atuais sobre o local[32] e a sociedade dentro da qual estávamos inseridos.

Dessa forma, o entendimento de mundo de nossos alunos foi aumentando e fazendo-os buscar novas experiências, como por exemplo visitar outras salas, ainda que no prédio do instituto. Todas essas ações foram realizadas com vistas a promover experiências para as suas consciências. É importante destacar que não tínhamos pressa para vivê-las, desde tomar um café em frente ao instituto, até, por exemplo, trabalharmos “apenas” uma frase durante cerca de 02 (duas) horas de aula.

Ou seja, o método até aqui aplicado, também representa um laboratório experimental de estilos e

[32] Por exemplo: estamos na cidade de Campo Grande/MS, que possui cerca de 900 mil habitantes e um área territorial 8.082,978 km². As informações eram retiradas dos órgãos oficiais, como o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (https://cidades.ibge.gov.br).

abordagens, que garante total liberdade de manifestação do aluno, através da *linguagem*. Permitindo-lhe fazer uso da filosofia reflexiva, hermenêutica, empirismo e fenomenologia. Além de permitir ao aluno trazer elementos das mais variadas áreas de conhecimento, tais como a retórica, poesia, mitologia, teologia, historiografia, entre outras que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Façamos ainda outra consideração importante, o envolvimento com as atividades deveria ser voluntário, por parte dos estudantes. Os alunos recém chegados, portanto, buscavam informações com os que já frequentavam a aula a mais tempo, com a finalidade de obter, por assim dizer, ainda mais segurança em todo o processo. Além da própria dinâmica das aulas permitir e incentivar que os mesmos falassem como se sentiam, por exemplo, em relação à segurança, antes e depois de quaisquer atividades. Esse engajamento dos alunos se mostrou fundamental, bem como, o pensador alemão também refuta a possibilidade de uma aprendizagem passiva. Vamos a Hegel, "mas para que o ensino dado na escola dê fruto para os estudantes, para que estes, através desse ensino, façam progressos efetivos, para tal é necessária à sua própria aplicação pessoal (Hegel, 1994, p. 43), e continua: "a aprendizagem como mera recepção e assunto da memória é um aspecto altamente incompleto do ensino". (*ibid.*). E ainda "a recepção deve conduzir necessariamente ao esforço próprio, não como produção de uma invenção, mas como aplicação do que foi aprendido". (Hegel, 1994, p. 46).

Neste sentido, passamos a promover atividades fora do ambiente da sala de aula, garantido, contudo, o lugar de fala dos alunos, e não apenas do professor. As falas e apresentações versaram sobre os temas *Ensino de Filosofia Inclusivo*. Foram vivenciadas experiências pelos estudantes que nos trouxeram um importante retorno do ponto de vista educacional[33]. Procuramos dar um nome para cada atividade, embora todas versassem sobre o mesmo tema. Já que foram realizadas em diferentes momentos e, naturalmente, diferentes fases de desenvolvimentos de nossas consciências. Essa dinâmica facilitou a compreensão e fixação dos elementos que compunham as atividades, por exemplo, através do uso de áudio descrição dos cenários, quantidade de pessoas, se o ambiente era aberto ou fechado, etc.

O aprofundamento de nossa pesquisa tem revelado, cada vez mais, a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Que se mostrou cada vez mais necessário e proveitoso. Além disso, a promoção de uma livre associação de ideias e pensamentos, manifestos pelos alunos através da *linguagem*, coloca-os como verdadeiros protagonistas do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, podemos dizer com segurança, que este itinerário tem nos revelado um método de ensino de filosofia para pessoas cegas e com baixa visão, capaz de promover a saída do indivíduo da alienação

[33] 1) Visita a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, para uma exposição sobre Ensino de Filosofia para Deficientes Visuais; 2) Ida ao Jornal O ESTADO MS para entrevista e gravação de podcast, sobre como é para uma pessoa cega aprender Filosofia, e; 3) Apresentação no palco do evento cultural intitulado PRAÇA BOLÍVIA, sobre como é "*Ver com a Consciência*".

da simples consciência até o alcance da consciência-de-si e da busca pelo saber absoluto, a partir do referencial hegeliano.

5. O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino de filosofia para crianças cegas e com baixa visão, foi motivado por uma demanda que nos deparamos durante as aulas voltadas para adultos, conforme exposto nas considerações iniciais. Dessa forma, fomos surpreendidos com a seguinte demanda: a necessidade de atender também às crianças deficientes visuais. Façamos aqui uma breve descrição dos fatos:

Em um determinado dia, após terminar a aula com os adultos, notamos que uma pequena menina de cerca de dez anos, aguardava sentada próxima à porta da sala com o seu pai. Ao ouvir a voz do professor ela se aproximou, mostrando-se bastante falante e animada, e perguntou:

- Professor o senhor que dá aula de pensamento?

O termo utilizado pela criança chamou atenção, de modo que questionamos o porquê do "nome" *aulas de pensamento*. Então as pessoas que lhe acompanhavam explicaram que a menina, ouvia no sistema de caixas de som do instituto, o anúncio das aulas de filosofia. Uma vez que todas as salas possuem caixas de som, que informam o início das aulas, o horário, dentre outras coisas. Certa vez, ao ser anunciada a aula de filosofia, ela ficou curiosa e perguntou às pessoas próximas, o que se aprendia nas aulas de filosofia. Não sabendo exatamente como responder, alguém havia lhe dito: Filosofia tem a ver com o pensamento! Desde então, a pequena menina, aqui identificada pela sigla KLM, solicitou que fosse encaminhada até a sala de filosofia porque "ela também queria ter *aulas de pensamento"*. A solicitude e disposição da pequena KLM nos chamou bastante atenção, de forma que imediatamente fomos, juntamente ao seu pai, para uma sala adaptada para o atendimento de crianças, com piso tátil e alguns brinquedos. Lá estando, nos sentamos no chão e perguntamos a KLM o que ela queria aprender sobre o pensamento. Sem pestanejar ela respondeu:

- Professor, eu quero saber o que é uma girafa! Eu ouvi no desenho animado a palavra girafa, então eu quero saber o que é uma girafa!

Perguntamos a ela quais "bichos" ela conhecia, de forma que respondeu que conhecia formigas. Percebemos então que para ela, a palavra "bicho" remetia apenas a insetos. Perguntamos então se em casa ela teria algum pet, como um gatinho ou cachorrinho. De forma que respondeu positivamente:

- Eu tenho o Thor, é um cachorro!

Perguntamos se ela já havia colocado as mãos no Thor, pelo que respondeu:

- Sim, ele é peludo!

Perguntamos novamente se ela já havia colocado as mãos nas patas do Thor. Ela disse que só tinha colocado as mãos nas da frente, pois, ele não deixava colocar as mãos nas patas "de traz, pois ele podia morder". Pedimos então para ela demonstrar com as mãos qual era o tamanho das patas do seu cachorrinho chamado Thor. KLM demonstrou o tamanho tateando o braço do professor, colocando uma mão após a outra.

Dessa forma, o professor lhe falou:

- *Ótimo, você sabe o tamanho das patas do Thor, agora, iremos conhecer o tamanho das patas de uma girafa!*

Pegamos um cabo de vassoura e pedimos para que ela colocasse suas mãos e fosse tateando, tal como vez para mostrar o tamanho das patas de seu animalzinho de estimação. Ela colocou passou duas ou três vezes parou e perguntou:

- *Continua?*

Dizemos que sim. Tateou um pouco mais e perguntou:

- *Tudo isso?*

Informamos novamente que sim. Após percorremos todo o cabo de vassoura quatro vezes para demonstrar as patas dianteiras e traseiras da girafa. Perguntamos se ela sabia qual parte do corpo era o pescoço. Pelo que informou saber colocando a mão em seu próprio pescoço. Então falou o professor:

- *Já conhecemos o tamanho das patas da girafa, agora iremos conhecer o tamanho do pescoço*.

Percorremos novamente a extensão do cabo de vassoura, porém, antes um pouco de terminar, a estudante parou e exclamou:

- *Puxa, ela é tão grande que não passa nem na porta*.

Neste momento, percebemos que a consciência daquela menina estava elaborando o conceito de girafa. Bem como, a abordagem e linguagem utilizada com os adultos não seria adequada para o atendimento de crianças.

A partir de então KLM passou a ter as chamadas *aulas de pensamento*, dentro das quais era investigados uma série de conceitos. Essa experiência com a criança KLM, fez com que passássemos a chamar as aulas de filosofia dos adultos, também de *Aulas de Pensamento*. Bem como, é o título do audiobook e do livro em braile sobre temas filosóficos que faz parte da deste trabalho.

Ao levar a cabo uma pesquisa visando elaborar um método de ensino de filosofia para pessoas com deficiência visual, nos vemos envoltos em um grande desafio. Além da falta de uma literatura estabelecida neste sentido, e o fato de estarmos em um momento de transformações na educação institucionalizada. Procuramos então desenvolver uma metodologia que possa dialogar com diferentes culturas e momentos históricos. Um método que se mostre aberto à diversidade de subjetividades, em

outras palavras, que nos coloque em um movimento dialético de ensino-aprendizagem, considerando diferentes momentos de desenvolvimento das consciências, seguindo a lógica da própria consciência presente na obra FE.

> Na Fenomenologia do Espírito, Hegel não começa com um princípio fundacionista, mas começa descrevendo a experiência da contradição da consciência em oposição ao objeto, isto é, a discordância entre o que a consciência pretende saber e o que efetivamente alcança, entre a verdade buscada e a certeza enganosa à qual chega. Então, a experiência consiste em descobrir que, a consciência ao observar suas próprias regras de funcionamento e de leitura do objeto, entra em contradição consigo mesma. A consciência conhece o fenômeno, suprassumindo a contradição que separa o sujeito e o objeto, ou seja, a visão dualista que afirma que a verdade ou se encontra no sujeito ou então, no objeto (Bavaresco e Orcini, 2021, p.33).

Ora, é justamente a partir deste momento que levamos as crianças a se colocar em movimento dialético[34] de elaboração de conceitos. Na obra *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira* (2010), temos um interessante subcapítulo destinado a investigação da formação de conceitos em DV, pelo que os autores afirmam:

> Os conceitos formados por pessoas com cegueira congênita diferem qualitativamente dos conceitos construídos com base em experiências visuais. Se isso não for considerado e bem compreendido, corre-se o risco de a criança com cegueira repetir de forma automática o que ela ouve, sem atribuir sentido e significado (...). As crianças com cegueira têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que as outras crianças, embora alguns obstáculos ou barreiras dificultem esse processo. Entre elas, existem diferenças individuais significativas, assim como acontece com as crianças que enxergam. Essas crianças podem apresentar ou não dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, o que não é consequência da cegueira. Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão. Em outras palavras, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. (Domingues *et e tal*, 2010, p. 33)

Em seguida, os autores são categóricos: "as dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos" (*ibid.*). Neste sentido, procuramos proporcionar tais experiências às crianças com deficiência visual.

No que diz respeito ao ensino de filosofia para crianças, estamos cientes da obra de Matteew Lipman, que de acordo Lorieri:

> É um programa que se propõe a oferecer a crianças e jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de "pensar melhor" através da metodologia da "comunidade de

[34] Bavaresco e Orcini (2021, p. 33-35) atestam que Hegel usa a dialética em diferentes dimensões tais como: 1) dialética da contradição – Hegel critica os princípios enunciados em seu sentido apenas dualista e excludente; 2) dialética conceitual – explícita a forma e o conteúdo dos conceitos começando da qualidade mais imediata de uma categoria através de sucessivas mediações; 3) dialética relacional – Os conceitos são articulados como redes categorias relacionadas em estruturas reflexivas que diluem toda a realidade dada para que se torne efetiva; 4) Dialética do em si e do para si: A distinção entre em si e para si originou-se com a lógica e epistemologia kantianas, que separam a coisa em si e a coisa como aparece para nós; e, 5) dialética sócio-histórica – O desenvolvimento dialético articula- -se como um silogismo que permite conhecer na sociedade e na história o processo em que as particularidades de um contexto são incluídas na universalidade de uma estrutura singular quer seja, na Natureza ou no Espírito.

> investigação". Isto significa defender que as salas de aula devem ser espaços investigativos dialógicos ao invés de continuarem a ser espaços, apenas, de preleções e demonstrações (Lorieri, 2019, p. 254).

Neste sentido, ainda que sua teoria tenha questões convergentes com nossa pesquisa, que destacamos abaixo: 1) Possui o foco central no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo através do diálogo; 2) É uma abordagem flexível, passível de ser adaptada a diferentes contextos educacionais; 3) É uma teoria que distingue bem o ensino-aprendizagem da história da filosofia da prática da reflexão filosófica, priorizando a segunda.

Contudo, ela não versa sobre o ensino de filosofia para crianças com deficiência visual, não estando apta para ser utilizada com alguns públicos da chamada Educação Especial, como é o caso das crianças que formam nosso público alvo. Especialmente por se utilizar de um conjunto de procedimentos intitulados por Lipman como *Comunidade de Investigação*.

A esse respeito, nos diz Lipman:

> O fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p.61).

Dessa forma, partindo da premissa da figura do professor necessariamente como um mediador, em nosso entendimento, falta nela uma metodologia que seja fundamentalmente inclusiva, nos termos necessários e suficientes para transpor os obstáculos das crianças DV.

A adoção do programa de Lipman nos conduziria novamente ao cerne de nosso problema de pesquisa, a ausência de um método adequado. Já o método aqui apresentado, fora desenvolvido após a observação do(s) movimento(s) da(s) consciência(s), dessa forma, é passível de ser aplicado inclusive a pessoas com outras deficiências que não visuais, por exemplo, pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, ou ainda, pessoas com dislexia, idosos e neurodivergentes, como autistas[35].

A aplicação do método aqui exposto tem como pré-requisitos: 1) A existência de uma consciência que possa ser colocada em movimento dialético de desenvolvimento; 2) A possibilidade de comunicação entre um professor e do aluno[36] com essa consciência, e; 3) Que esse professor esteja disposto a levar os conhecimentos filosóficos para essa consciência, oportunizando que ela manifeste sua opinião (o seu *visar*), para juntos iniciarem seu próprio itinerário de experiências. Destacamos

[35] O autor do presente trabalho, Thiago Moura, é autista nível I de suporte.

[36] Enfatizamos que o nosso método de Ensino de Filosofia foi desenvolvido para ser passível de utilização com pessoas com múltiplas deficiências, inclusive uma pessoa surdo-cega, por exemplo, desde que atenda aos três (03) pré-requisitos aqui elencados.

ainda a possibilidade de uso com estrangeiros que não estejam totalmente familiarizados com o idioma, no nosso caso, português.

Precisamente no que diz respeito ao ensino para crianças encontramos resposta também em Hegel:

> Um dos preconceitos que se espalhou dos novos tempos[37] (...)foi o que os conceitos e as sentenças morais, assim como religiosas, não devem ser dadas precocemente à juventude porque esta não as compreenderia e receberia apenas palavras da memória. Mas considerando a coisa mais de perto, é fácil reparar que os conceitos éticos são bem compreendidos pela criança, pelo rapaz e pelo adolescente, à medida da sua idade. (Hegel, 1994, p. 60).

O autor deixa claro que não se trata apenas de fazer as crianças compreenderem. Mas promover, por assim dizer, fazê-los criar representações para que possam ser submetidas ao processo dialético. Neste sentido, defendemos que as crianças não devem ser privadas dos conhecimentos filosóficos. Segundo Hegel, os conhecimentos adquiridos na juventude são precisos. "Constituem um tesouro que tem vida em si mesmo, que se enriquece com a experiência, e se confirma cada vez mais para a intelecção e convicção." (Hegel, 1994, p.60). Não obstante, Hegel defende que não se deve aguardar para promover o acesso aos conteúdos filosóficos, com a seguinte afirmação:

> Se se quiser esperar, para familiarizar o homem com estes princípios, que ele seja plenamente capaz de captar os conceitos éticos em toda a sua verdade, poucos, e estes apenas no fim de sua vida, possuíram essa capacidade. Seria essa mesma falta de reflexão ética que retardaria a formação dessa faculdade de compreensão, assim como do sentimento ético." Passa- se aqui o mesmo caso que com outras representações e conceitos". Destacando que a compreensão inicia-se justamente por aquilo que é desconhecido. Dando o seguinte exemplo: "uma exigência análoga a de que apenas um general conheceria a palavra batalha porque apenas ele saberia verdadeiramente o que é uma batalha (Hegel, 1994, p.60).

Neste sentido, enfatizamos que mais do que um itinerário único de desenvolvimento, buscamos criar um método de desenvolvimento passível de ser aplicado em diferentes tipos de indivíduos e consciências. Pudemos constatar que os alunos cegos e com baixa visão se utilizam de objetos de referência para compreender as formas geométricas. Por conseguinte, os móveis de uma casa, uma porta ou uma mesa, por exemplo, eram possíveis de serem – mais facilmente - identificadas. Agora como faríamos com as coisas que não possuem um objeto de referência, por exemplo, o céu ou a beleza, dentre tantas outras coisas. Nesse sentido nos demos conta que uma só descrição não seria suficiente para retratar aquilo que precisava ser dito. Seria preciso que a própria consciência de quem deseja saber se colocasse em movimento dialético em busca do conhecimento, passando a *opinar* a respeito daquilo que desejava conhecer.

Em tempo, constatamos que além do trabalho intelectual, pode ser considerada tanto uma espera de trabalho corporal, como afetiva. Considerado sempre, como ponto de partida, o estágio da consciência que busca o conhecimento. Este estágio é manifesto pelo próprio estudante através da

[37] Hegel faz um aparte ao seu próprio texto, separado por hifens do argumento original.

linguagem. Entendemos também que é preciso considerar a comunidade dentro da qual os estudantes estão inseridos, quais as palavras[38] que lhe são familiares e - necessariamente - quais os objetos de referência utilizam. Para, a partir deles, promover circunstâncias voltadas para a produção do conhecimento. Dessa forma, nos deparamos com um método de ensino que se propõe a renovar constantemente a sua prática docente e filosófica, sempre em busca por novas conexões e diálogos.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, G. **A percepção na Fenomenologia do Espírito**. Revista Filogênese da UNESP. Vol. 15. P. 58-74. 2021. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/a-percepcao-na-fenomenologia-do-espirito.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2024.

BARBOSA, A. **Ciência e experiência: um ensaio sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

BAVARESCO, A. **Opinião pública, contradição e mediação: leituras hegelianas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

BAVARESCO, A. COSTA, D. **Transição da lógica à filosofia real em Hegel**, publicado na Revista Cognitio, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 243-256, jul./dez. 2014

BAVARESCO, A. ORCINI, S. **Epistemologia Hegeliana.** Socratically. (p. 29-49) Porto Alegre: Edipucrs, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/21003/2/Epistemologia_Hegeliana.pdf. Acesso: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Inclusão : Revista da Educação Especial.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

DOMINGUES, C; SÁ, E.; CARVALHO, S; ARRUDA, S; SIMÃO, V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução

[38] De acordo com Lima: "Não se trata, portanto, de transformar o interior em palavras, mas de reconfigurar espiritualmente o exterior, conferindo-lhe a interioridade espiritual de uma forma de vida (...). As palavras não são a exteriorização do interior no sentido em que fornecem as coisas do mundo suas etiquetas: as palavras se tornam um *ser-aí* vivificado pelo pensamento" (Lima, 2013, p. 183).

Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GELAMO, R. "**O ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel"**. Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 31, p. 153-166, 2008.

HEGEL, G. **Ciência da lógica. A Doutrina do Ser**. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Coordenador: Agemir Bavaresco. Petrópolis: Vozes, 2016.

HEGEL, G. **Ciência da lógica. A Doutrina da Essência**. Tradução de Christian G. Iber e Federico Orsini. Coordenador: Agemir Bavaresco. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEGEL, G. **Discursos sobre Educação**. Tradução de Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

HEGEL, G. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio**. Tradução de Paulo Menezes, com a colaboração do Pe. José Machado. São Paulo:
Loyola, 1995.

HEGEL, G. **Escritos pedagógicos**. Traducción e introducción Arsernio Ginzo. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

HEGEL, G. **Phänomenologie des Geistes**. Bayerische Staats Digitale Bibliothek. 1832.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Efken e José Nogueira Machado. 9ª ed. Petrópolis: Vozes e Editora Universitária São Francisco, 2021a.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Jose Barata-Moura e revisão de Isabete Polidoro Lima. Lisboa: Editora Avante, 2021b.

HEGEL, G. **La Phénoménologie De L'Esprit de Hyppolite**. Traduction de Jean Hyppolite. Éditions Montaigne, Tome I, Paris: Aubier, 1939.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MATTOS, D. **Experiência e verdade em Hegel: introdução a Fenomenologia do Espírito**. Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2020.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M. SHARP, A. M. OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, A. **Matthew Lipman, Filosofia e Ensino de Filosofia**. Ensino de – qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 253-278. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Oficinas de atendimento educacional especializado escolar.** Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do MS - SED/MS, 2024. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Oficinas-do-AEE-no-modelo-de-enriquecimento-escolar.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

MOURA, T. **Sonsnêtos em Lua Cheia**. Campo Grande: Live, 2021.

MENESES, P. **Para ler a Fenomenologia do Espírito de Hegel**. São Paulo: Loyola, 1985.

NOVELLI, P. **O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 28, n. 2, 2005.

NOVELLI, P. **O conceito de Educação em Hegel**. Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.65-88, 2001.

OCHAÍTA, E. **Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais**. Tradução de Fátima Murad - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, S. **A Justiça Divina e o Mito de Deficiência Física**. Revista Estudos, v. 04 n. 2, p 09-19, 2007. Disponível em https://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/304/245. Acesso em: 22 abr. 2024.

SELAU, B. DAMIANI, M. COSTAS, F. **Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 39, n. 4, p. 431-440, Oct.-Dec., 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6092179. Acesso em: 01 de ago. 2024.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SMITH, P. **O que é ensinar filosofia?** Coluna ANPOF, São Paulo, 31 out. 2016. Disponível em: https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-que-e-ensinar-filosofia. Acesso em: 23 de fev. de 2024.

VIEIRA, L.A. **A desdita do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

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

ELABORAÇÃO DE UM PERFIL DISCENTE DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DA EJA NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA-SE

DEVELOPMENT OF A STUDENT PROFILE FOR FINAL-YEAR EJA STUDENTS IN THE MUNICIPALITY OF AREIA BRANCA-SE

Tiago Fagundes Santos[1]
David Arenas Carmona[2]

RESUMO
Este artigo tem como objetivo construir um perfil do corpo discente da EJAEF no município de Areia Branca-SE, a fim de conhecer as principais dificuldades dos jovens estudantes do município, de (re)pensar metodologias de ensino a fim de contemplar, de maneira assertiva, o déficit apresentado pelo alunado, e de levantar dados para a capacitação dos professores do nível fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJAEF) do município. A escolha do tema desta pesquisa, foi feita devido à ausência de dados específicos do jovens e adultos que são estudantes do município sergipano. Para isso, a metodologia utilizada foi uma mescla de qualitativa e quantitativa, quanto à técnica aplicada foi a observação das aulas por um breve período de seis semanas e a coleta de dados por meio de um questionário com questões de múltipla escolha, o qual leva em conta não apenas faixa-etária, condição socioeconômica, como também as dificuldades enfrentadas por estes no processo de aprendizagem. A partir dos resultados obtidos, fica nítida a ausência do fator humano nesta e nas pesquisas realizadas sob esse método.
Palavras-chave: Educação de jovens e adultos (EJA). Perfil discente. Metodologias de ensino.

ABSTRACT

This article aims to construct a profile of the student body of EJAEF in the municipality of Areia Branca-SE to understand the main difficulties faced by young students in the region, rethink teaching methodologies to effectively address the learning deficits identified among the students, and gather data for the training of fundamental-level teachers in the Youth and Adult Education Program (EJAEF) of the municipality. The lack of specific data on young and adult students in this Sergipe

[1] Graduado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; jamesfag7@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-5118-3343.
[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

municipality drove the choice of this research topic. For this purpose, the methodology combines qualitative and quantitative approaches. The applied technique included classroom observation over a brief period of six weeks and data collection through a multiple-choice questionnaire, which considered not only age group and socioeconomic status but also the challenges these students face in the learning process. Based on the results obtained, the absence of the human factor becomes evident in this and other studies conducted using this method.
Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Student profile. Teaching methodologies.

1. INTRODUÇÃO

À vista das experiências didáticas na turma da primeira etapa do Ensino Médio da EJA do ensino fundamental do Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves, no período de estágio, senti a necessidade de me debruçar sobre as deficiências desta modalidade de ensino. Entre os pontos observados destaca o desinteresse proveniente da triste condição de trabalho que esses estudantes têm no decorrer do dia. Dessa forma, surge o interesse em compreender profundamente o perfil dos alunos da EJA e em colaborar com o desenvolvimento de soluções que beneficiem tanto o corpo docente quanto discente.

Para atender o problema, a presente pesquisa busca investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais (EJAEF) no município de Areia Branca-SE e, também, contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, cuja formação é prejudicada por fatores como desvalorização dos professores e falta de investimentos adequados na infraestrutura escolar.

Além disso, tal questão relaciona-se à carência de dados concretos sobre os obstáculos educacionais dessa modalidade de ensino, bem como a falta de metodologias de ensino adaptadas à realidade dos estudantes. Nesse sentido, Anjos (2021) destaca a falta de espaços, de materiais didáticos próprios e mesmo de recursos financeiros específicos para a formação continuada dos professores da EJA. Assim, o objetivo geral deste estudo é elaborar um perfil do corpo discente da EJAEF na localidade, a fim de compreender suas necessidades e propor intervenções pedagógicas adequadas.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem mista, com técnicas quantitativas e qualitativas, aplicadas em dois polos da EJAEF no município: a Escola Municipal José Romão do Nascimento e o Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves. Assim, a enquete de múltipla escolha foi aplicada a duas turmas do Pedro Diniz e a três turmas do José Romão dos anos finais da etapa fundamental da Educação de Jovens e Adultos, com questões fechadas, para traçar o perfil socioeconômico e educacional dos alunos. Nesse ínterim, os professores contribuíram com a pesquisa, trazendo um pouco dos relatos de alguém que convive com esses estudantes diariamente, algo que

será comparado às observações do autor desta pesquisa. A análise de documentos e dados escolares também foi outra importante ferramenta para a composição e o entendimento das dinâmicas de aprendizagem e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Este trabalho está seccionado da seguinte maneira: no primeiro capítulo será apresentada as instituições onde a pesquisa será realizada, levando em conta os dados oferecidos pelos projetos político pedagógicos das escolas. No capítulo dois, com intuito de levantar dados e informações que possam embasar a capacitação de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental da EJA, mapear as principais dificuldades dos estudantes da EJAEF no município por intermedio do relato dos professores e de um questionário com questões fechadas, nas quais os estudantes respondem informações como sexo, idade, raça, profissão, etc. A partir dos dados obtidos, no terceiro capítulo, serão discutidas metodologias de ensino que possam atender de forma assertiva ao déficit educacional apresentado por esses alunos.

2. ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM CONVITE AO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES

Tendo em consideração os preceitos determinados por Marconi e Lakatos (2017), é necessário trazer a uma pesquisa de campo fontes primárias e/ou secundárias. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico das instituições estudadas oferecem os dados necessários para estabelecer um background daquilo que pretendemos averiguar nesta pesquisa. Dessa forma, esta seção dedica-se aos dados, informações e legado das unidades de ensino dentro do município de Areia Branca-SE, buscando não apenas ressaltar as diferenças de legislação que rege cada uma das unidades de ensino, mas também conhecer as demandas atendidas por cada uma delas.

2.1 Escola Estadual Pedro Diniz Gonçalves

Criada no ano de 1948, anterior à emancipação política do município, a então Escola Rural iniciou suas atividades oferecendo apenas uma turma e uma estrutura que dispunha de uma sala de aula, um pátio e uma residência. Somente 18 anos após sua construção a instituição recebe sua primeira reforma de ampliação, ganhando mais uma sala de aula e sendo nomeada de Grupo Escolar Rural Pedro Diniz Gonçalves, nome esse que faz referência às demais escolas que seriam uma espécie de anexo em povoados da cidade recém fundada.

Ao longo dos anos a unidade educacional recebeu diferente denominações Grupo Escolar Pedro Diniz Gonçalves (1972), Escola de 1º Grau Pedro Diniz Gonçalves (1982) – de acordo com o PPP da instituição, devido à ausência de turmas do Ginásio, o Pedro Diniz volta à categoria de Grupo

Escolar, alçando a posição de escola em 1999 – Escola Estadual Pedro Diniz Gonçalves (1999) e Centro de Excelência Pedro Diniz Gonçalves (2023).

Estruturalmente, o Pedro Diniz ganha ares de unidade escolar somente com a reforma de ampliação de 1972, com a adição de três salas – totalizando cinco –, uma secretaria, dois blocos de banheiro, além de um pátio e de um depósito. No ano de 2011 é entregue a quadra poliesportiva, já entre os anos de 2014 e 2015 a escola é mais uma vez reformada. Atualmente, devido a implementação do ensino em tempo integral dos anos finais do nível fundamental, o prédio sofre adequações a fim de atender as necessidades que a modalidade exige a uma instituição.

No que diz respeito à composição social, a escola, no ano de 2020, contava com 496 alunos que se dividiam entre o Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJAEF, nível fundamental, e EJAEM, nível médio), além de ofertar quatro turmas para jovens e adultos do sistema prisional que ficam restritos ao prédio da Cadeia Pública de Areia Branca – porém, a unidade escolar responde apenas às demandas burocráticas. Outra modalidade de ensino ofertada pela escola foi a de ensino superior a distância entre os anos de 2007 e 2010, quando o polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil), a qual ofertava sete cursos de licenciatura, foi transferida, junto com seus discentes, para o polo de São Domingos. Não há muitos detalhes dos motivos pelos quais o polo Universidade Aberta Pedro Diniz Gonçalves deixou de existir.

A reprovação, a assiduidade e o abandono escolar entre os alunos da EJA é o principal problema enfrentado pela escola. Tal informação é relevante, pois é nesta modalidade onde, em 2020, está concentrada a maior parcela do corpo discente da instituição. Segundo o PPP (2020, p. 9), a escola atende jovens e adultos das zonas urbana e rural do município, sendo estes pertencentes "a famílias de agricultores, desempregados, pedreiros, empregadas domésticas, pequenos comerciantes entre outros" (2020, p. 9). Dessa maneira, a abordagem de diferentes metodologias de ensino e a relação entre os conteúdos programáticos e o contexto no qual esses alunos estão inseridos, são entendidos pelos relatores do PPP como forma de intervenção para esta questão.

De acordo com o documento, uma das metodologias adotadas é a de ensino híbrido, em que a aula é realizada momentos na sala de aula, momentos no laboratório de informática. Entretanto, o laboratório de informática não funcionam adequadamente, restando como alternativa o uso dos tablets disponibilizados pelo projeto Aula Digital, o qual oferece uma plataforma que possibilita recursos online, nas palavras dos autores do PPP, a plataforma "uma facilitadora desse processo ao permitir que o aluno encontre ali o que precisa para ter uma visão geral sobre o tema e possa aprender no seu ritmo, sem depender somente da explicação do professor." (p. 77).

Há, no documento, outras metodologias de ensino adotadas pela instituição, como a aprendizagem baseada em problemas – sem fundamentação teórica ou aprofundamento discursivo

– e a aprendizagem baseada em projetos, embora a maioria deles não contemple as turmas da EJA.

Com relação à formação continuada dos professores, o Projeto Político Pedagógico destaca as ações realizadas pela equipe diretiva da escola, tendo em vista a incompatibilidade entre os horários em que ocorrem os cursos/seminários da DRE 03 (Diretoria Regional de Educação) e a disponibilidade dos professores – os quais muitas vezes estão trabalhando.

2.2 Escola Municipal José Romão do Nascimento

Surgido no ano de 1978, o então Grupo Municipal José Romão do Nascimento, cujo nome homenageia o fogueteiro e trabalhador autônomo natural do município, inicialmente, ofertou a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do fundamental, implementando a 5ª e a 6ª séries no ano de 2000 e a 7ª e a 8ª séries no ano seguinte.

Estruturalmente, a unidade escolar conta com onze salas de aula, uma sala de recursos, um auditório, um laboratório de informática, um almoxarifado, uma sala de professores, uma cozinha, um depósito de alimentos, dez banheiros destinados aos alunos e outros dois banheiros para os professores. Funcionalmente, o José Romão tem uma diretora, dois coordenadores, três agentes administrativos, cinco agentes de serviços gerais, três vigilantes, quatro merendeiras e mais dois professores reabilitados. A instituição também possui um quadro de professores composto por 31 profissionais.

Em 2022, ano do último levantamento do PPP, a escola tinha 801 alunos matriculados distribuídos em 21 turmas nos 3 turnos. As turmas da EJA, juntas, totalizavam 82 alunos: 51 na 1ª Etapa e mais 41 estudantes na 3ª Etapa. Essa modalidade de ensino é exclusiva, assim como no Pedro Diniz, do período noturno, em razão do público ser, em sua maioria, trabalhadores: “a comunidade escolar apresenta um grande número de diaristas, prestando serviços em casa de família, lavradoras, vendedores em feira livre, profissionais autônomos, comerciários e funcionários públicos” (PPP, 2024, p. 10).

Nesse sentido, o documento traça um perfil desses alunos sem muita profundidade, assim sabemos que a instituição atende alunos não apenas da sede (Zona Urbana), como também os povoados que compõem a cidade e que a maioria possui renda salarial de até 2 salários mínimos.

Dessarte, os professores são orientados a levar em conta a realidade na qual esses alunos estão inseridos e a avaliá-los por via da “inclusão do educando, a valorização do ser humano, dando ao processo de aprendizagem mais produtividade, e tornando as aferições melhor aceitáveis do ponto de vista do aluno.” (PPP, 2024, p. 41).

Para tanto,

> A fundamentação desta proposta se alicerça na teoria sócio interacionista de Vygotsky.

> Segundo esta, o ser humano nasce com potencial para aprender, mas esta capacidade só se desenvolverá na interação com o mundo, na experimentação, com objetivo do conhecimento, na reflexão sobre a ação. A perspectiva vygotskyana sugere que o desenvolvimento da criança está imerso em seu meio histórico-social do qual emergirá o ser social, enquanto cidadão crítico, consciente e atuante. (PPP, 2024, p. 13).

Não tão diferente daquilo que vimos na Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves, no José Romão é ofertado ao docente um espaço formativo, chamado de Hora de Estudo do Professor, na qual o professor participa de uma reunião com o diretor e o coordenador a fim de discutir caminhos para superar a dificuldade de aprendizagem de seus alunos. O projeto, todavia, não se aprofunda na discussão acerca de referenciais teóricos, resultados, etc. Afora isso, a atividade se enquadra na carga horária dos professores, entre as obrigações fora da sala – dedicadas à preparação de aula, organização dos diários e correção de avaliações.

A equipe diretiva destaca, em seu projeto político, oito metas e discrimina as ações que serão adotadas para atender tais demandas. Dentre elas, ressalto o quinto objetivo: "desenvolver a capacidade intelectual e a autoestima do educando, buscando atividades lúdicas e dinâmicas que estimulem a permanência dos alunos matriculados na EJA" (PPP, 2024, p. 49). As ações planejadas são desde a oferta de "merenda diferenciada" e a realização de excursões até a orientação dos professores quanto ao planejamento inclusivo, levando em conta as especificidades de cada aluno.

3. DADOS DA EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A EJA NO BRASIL

No Brasil, a cada 10 anos, é realizado o Censo Demográfico pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE. Dessa forma, em 2022, foi realizado o último, o qual apontou um número de 11,4 milhões de pessoas – 7% da população do país – com idade a partir de 15 anos não sabe sequer escrever um simples bilhete. Ainda de acordo com esses mesmos dados, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é 2 vezes superior ao número de brancos.

Quadro 01 – Taxa de Analfabetismo segundo o Censo 2022

Posição	Estado	Analfabetismo (%)
1	Santa Catarina	2,7
2	Distrito Federal	2,8
3	São Paulo	3,1
4	Rio Grande do Sul	3,1
5	Rio de Janeiro	3,3
6	Paraná	4,3
7	Mato Grosso do Sul	5,4

8	Goiás	5,5
9	Espírito Santo	5,6
10	Mato Grosso	5,8
11	Minas Gerais	5,8
12	Rondônia	6,4
13	Amapá	6,5
14	Roraima	6,9
15	Amazonas	6,9
16	Pará	8,8
17	Tocantins	9,1
18	Acre	12,1
19	Bahia	12,6
20	Pernambuco	13,4
21	**Sergipe**	**13,8**
22	Rio Grande do Norte	13,9
23	Ceará	14,1
24	Maranhão	15
25	Paraíba	16
26	Piauí	17,2
27	Alagoas	17,7

Fonte: Censo Demográfico 2022 do IBGE.

Atualmente, o estado de Sergipe ocupa a sétima posição entre as unidades federativas com maior índice de pessoas sem nenhum nível de escolaridade e, consequentemente, Sergipe figura entre as últimas posições quanto ao nível de escolarização de sua população.

O Censo Demográfico de 2022, também, ressalta a impressionante queda dos índices de analfabetismo entre o grupo de idosos com mais de 65 anos, embora permaneça sendo o grupo social com maior número de analfabetos. Outro fator social destacado pelo Censo é a fragmentação dos dados a partir das regiões do país, sendo o Nordeste com o maior índice de analfabetismo: 14%, equivalente ao dobro da taxa de analfabetos do Brasil.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos em Sergipe

Conforme os números do Pnad Contínua, o estado de Sergipe apresentou uma queda quanto à taxa de analfabetismo, reduzindo de 223 mil para 203 mil pessoas analfabetas. Embora tal redução seja significativa, a quantidade de habitantes que não sabem ler e escrever ainda é alarmante, pois

representa algo em torno de 10% da população da unidade federativa.

Quadro 02 – Taxa de Analfabetismo em Sergipe ao longo dos Censos

Ano	Porcentagem
1990	45,4
2000	38,1
2010	18,4
2022	**13,8**

Fontes: IBGE, Mapa de Alfabetização no Brasil.

Tendo em vista esses dados, cerca de 66 municípios sergipanos firmaram, junto à União, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, cujo intuito é, sobretudo, superar o analfabetismo, bem como ofertar mais vagas para a EJA integrada à educação profissional. Entre as soluções para a evasão escolar – entendido como o grande problema da EJA – surge o programa Pé de Meia, o qual ainda não é elegível aos alunos do EJAEF.

3.2 O projeto de precarização da EJA

Uma entre as diversas questões enfrentadas pela EJA no país é a precarização e a invisibilidade desta modalidade de ensino. Historicamente, as pesquisas acerca do ensino de jovens e adultos, determinam como marco o processo de catequização nos primeiros anos de colonização do Brasil. Entretanto, convém lançar um olhar mais crítico quanto à maneira como o ensino de jovens e adultos tem sido realizado no país, a qual possui muitos pontos em comum com a obtenção e a perda de direitos pelo trabalhador brasileiro.

Desse modo, há uma normalização da ideia de determinismo, isto é, certos homens e certas mulheres estão irremediavelmente destinados às mesmas ocupações mecânicas e repetitivas, sugerindo a falta de oportunidades a essa classe social, como adequada à sua condição de adulto trabalhador e cidadão de direitos. Ao mesmo tempo, tais ações evitam qualquer alteração no status quo social, visto que dificilmente haverá ascensão social da classe trabalhadora sem ser por via da educação. Na visão de Gadotti e Romão (2011), “esse viés discriminatório reserva os privilégios e as decisões da humanidade apenas a um grupo, não oportunizando que o trabalhador da classe popular transforme seu esforço físico em trabalho inteligente”. (Alves; Silva; Rezi, 2020, p. 71-72).

Nesse sentido, os dados do último Censo do IBGE, realizado em 2022, confirmam tal ideia. Em todos os comparativos, os municípios do Norte e Nordeste do Brasil possuem os menores índices de alfabetização, enquanto o Sul e o Sudeste, regiões financeiramente privilegiadas, possuem os

melhores números da pesquisa. O Estado de Sergipe, em especial, possui 2 cidades na lista dos municípios com população entre 100 e 500 mil habitantes com maior número de analfabetos: Itabaiana e Lagarto.

Em sua pesquisa, Caio Vinicius de Castro Gerbelli destaca o papel do capitalismo para a precarização do trabalho e do aprendizado dos trabalhadores posteriormente:

> Com a retirada de direitos e com o consequente aumento do processo de precarização do trabalho, evidencia-se uma relação diretamente proporcional à educação. Quanto mais o trabalho torna-se precarizado, quanto mais a classe-que-vive-do-trabalho perde seus direitos duramente conquistados, mas temos, no que tange à EJA, um campo político, social, cultural e educacional precarizado, em que as condições reais da vida material dificultam ou impossibilitam o processo de escolarização e a inserção dos sujeitos nos espaços formais de educação. A EJA está sob a tutela dos interesses do capital. (Gerbelli, 2021, p. 130).

Tal perspectiva alcança representantes políticos de determinados grupos sociais, em especial aqueles que defendem jornadas de trabalho exaustivas como mais um mecanismo de manutenção do sistema capitalista. Como resultado temos a falta de atenção quanto à qualidade do ensino, das instituições, dos alunos, dos professores. Logo, é necessária a implementação de ações por parte dos gestores públicos voltadas à educação de jovens e adultos, conforme defendido por José Barros dos Anjos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de minhas experiências no decorrer dos estágios obrigatórios e mesmo da graduação, percebi um déficit na formação de professores para o ensino de jovens e adultos no Brasil. Esse fato só se confirmou no momento em que iniciei o levantamento de referências bibliográficas para este trabalho, tendo em vista a ausência de dados sobre a EJA no município de Areia Branca. À vista disso, a elaboração, a classificação, os critérios e os objetivos desta pesquisa serão apresentados neste tópico.

5. METODOLOGIA E CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Valendo-se de uma escassa bibliografia, foi realizada uma pesquisa de campo em dois pólos da EJAEF II na sede do município, a Escola Municipal José Romão do Nascimento e o Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves, por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa com vistas a traçar um comparativo entre os perfis discentes de ambas unidades de ensino.

A pesquisa aplicada no interior do estado da Paraíba, realizada pela Monica Bandeira Melo, foi tomada como referência para este estudo, desde as referências usadas até o questionário para a coleta de dados. Dessa forma um questionário com algumas questões de múltipla escolha foi

aplicado às turmas dos anos finais do nível fundamental da EJA, a fim de traçar um perfil dos estudantes, o qual leva em conta não apenas faixa-etária, condição socioeconômica, como também as dificuldades enfrentadas por estes no processo de aprendizagem. Diferentemente da pesquisa realizada por Melo (2014), essa pesquisa inclui um comparativo entre os dados obtidos nas duas instituições onde a pesquisa ocorreu, bem como os registros realizados durante a observação das aulas nessas turmas da EJA em ambas escolas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a diversidade de métodos de pesquisa promovem um panorama amplo acerca do objeto de pesquisa, de tal modo que "o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais. (Marconi e Lakatos, 2017, p. 114). Enquanto o método estatístico, por sua vez, oferece "uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado" (idem, p. 115).

As técnicas utilizadas foram a coleta de dados por intermédio de um questionário fechado, além dele, foi realizada uma breve observação da dinâmica presente nas turmas, o resultado disso constará entre os dados provenientes do questionário, exibidos aqui em gráficos e tabelas. Temos, então, uma pesquisa descritiva com uma abordagem quantitativa, quanto aos dados obtidos e tratados sob técnicas estatísticas; e qualitativa no que diz respeito a relação entre sujeito e o mundo real, segundo Melo (2014).

5.1 Perfil discente dos estudantes dos anos finais da EJA no município de Areia Branca-SE

De acordo com os dados divulgados pelo Educacenso de 2024, as turmas do nível fundamental Educação de Jovens e Adultos no município de Areia Branca, Sergipe, contam com 104 alunos no Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves e com 143 alunos na Escola Municipal José Romão do Nascimento matriculados. Entretanto, não há uma definição de gênero e idade desse alunado, por exemplo.

Segundo a Pesquina Nacional por Amostragem de Domicílios, o Pnad, em 2018 – números mais recentes – no nível fundamental prevalecia o sexo masculino entre o quantitativo de estudantes matriculados da EJA. Decorridos 6 anos da última pesquisa, os resultados nacionais não refletem a realidade do município sergipano.

Quadro 03 – Gênero do corpo discente da EJA

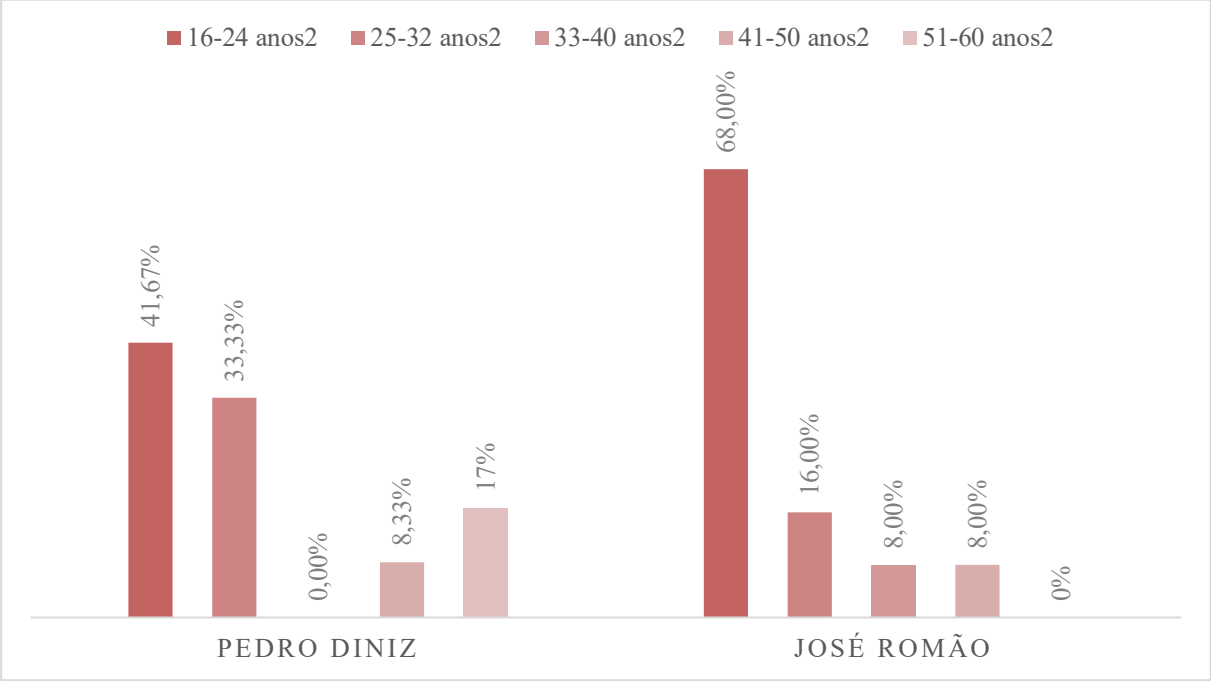
Instituição	Homens	Mulheres
C.E. Pedro Diniz Gonçalves	25%	75%
E.M. José Romão do Nascimento	56%	44%

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

No que diz respeito a faixa etária de nossos alunos, a nível nacional, o Pnad 2018 indica a

prevalência de jovens com idade de até os 24 anos, fato confirmado pelos dados obtidos pelo questionário. Aliás, uma das professoras do José Romão afirmou que os estudantes da EJA, não são aqueles alfabetizados por Paulo Freeire no interior do Rio Grande do Norte. Atualmente a EJA é entendida pelos gestores da escola e das secretarias da educação como turmas para a correção da distorção idade-série.

Quadro 04 – Faixa etária do corpo discente da EJA



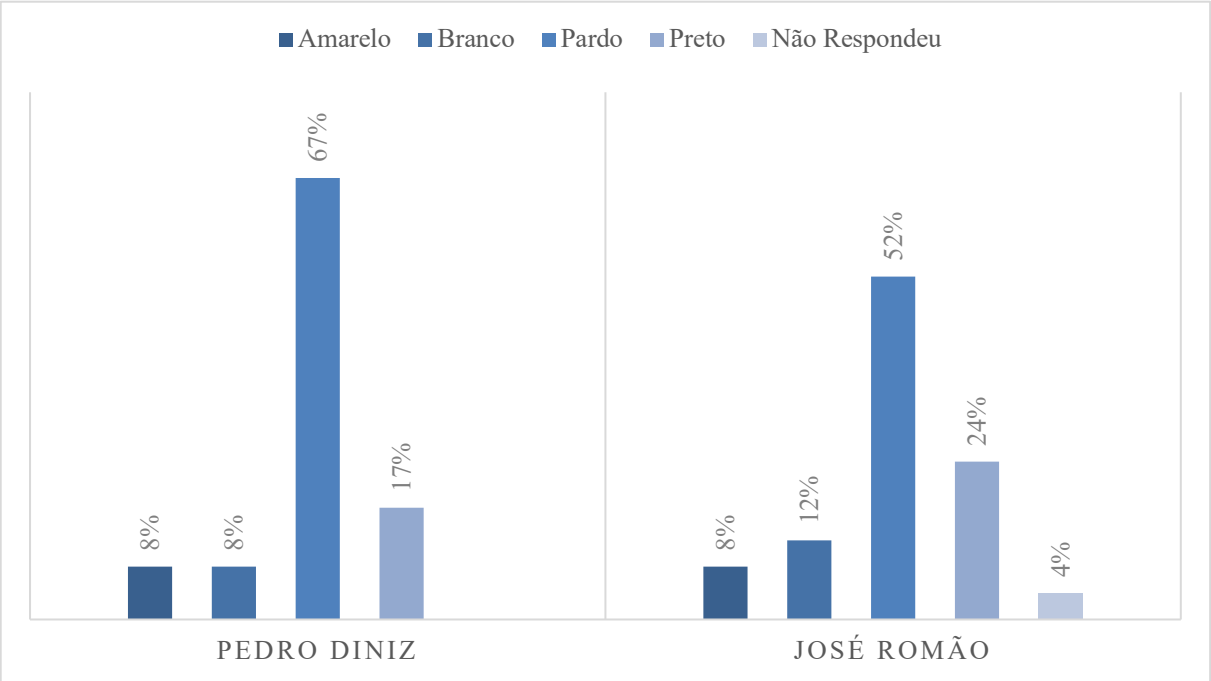
Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Um fator relevante para qualquer pesquisa, sobretudo na área da educação é a questão racial. Diferentemente da pesquisa realizada por Mônica Bandeira de Melo, no questionário respondido pelos alunos está presente a questão racial, afinal de contas o município surgiu a partir de escravizados que fugiam do Engenho Cafuz e que refugiaram-se no que hoje é conhecido como Povoado Manilha.

Outrossim, Passos e Santos (2018) ressalta a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com as questões de raça, gênero, classe social, etc. Tendo em vista a presença dessas garantias tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a LDB, como no Parecer CEB/CNE nº 11/2000.

> [...] a prática educativa vai experienciar em algum nível, o esforço por caminhar para a tentativa de superação da visão dos estudantes como alguém com carências de saberes e vai reconhecê-los como jovens e adultos em suas particularidades de condições sociais, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de geração, de classe, capazes de construir intervenções. Assim, a EJA passa a ser pensada como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida [...] (Passos; Santos, 2018, p. 5).

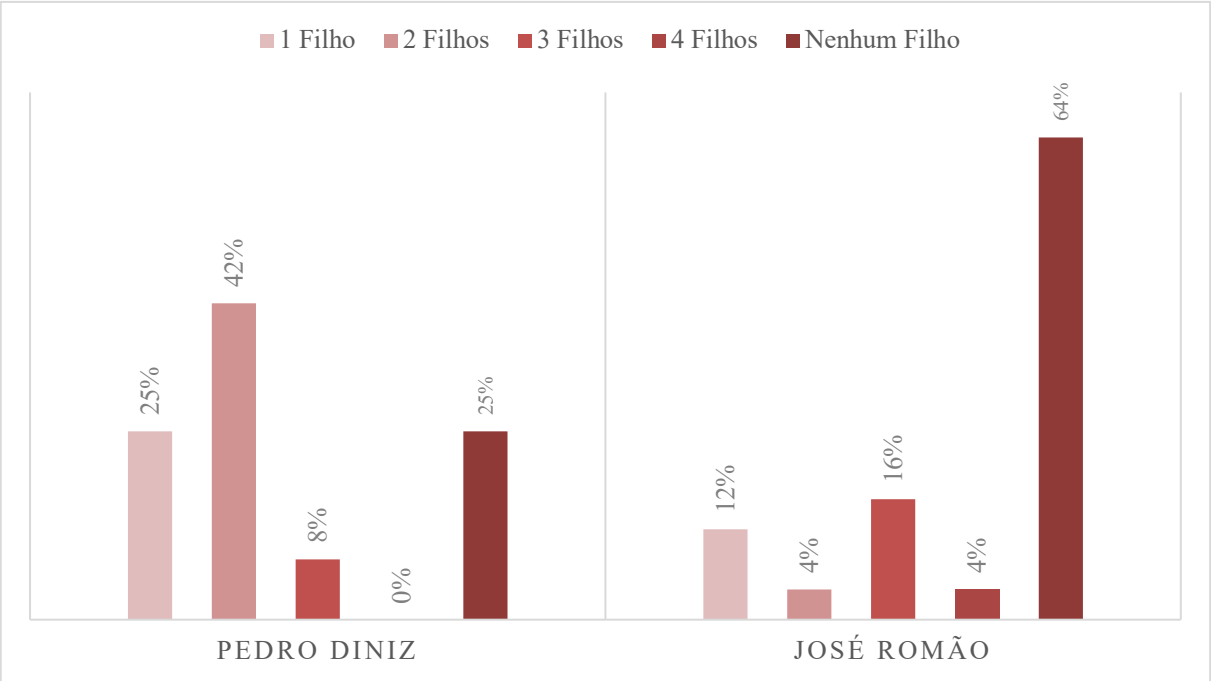
Quadro 05 – Índice de cor ou raça a partir da autodeclaração



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Além das questões raciais, de gênero e de etarismo, há a maternidade/paternidade como fator relevante para a permanência ou a evasão escolar. No gráfico 03, podemos ver, mais expressivamente entre os alunos da Escola Municipal José Romão do Nascimento, visto que nela predomina jovens entre 16 e 24 anos, como a geração atual, diferente de suas antecessoras, quase não tem filhos, fato distante da realidade de 10, 20 anos atrás.

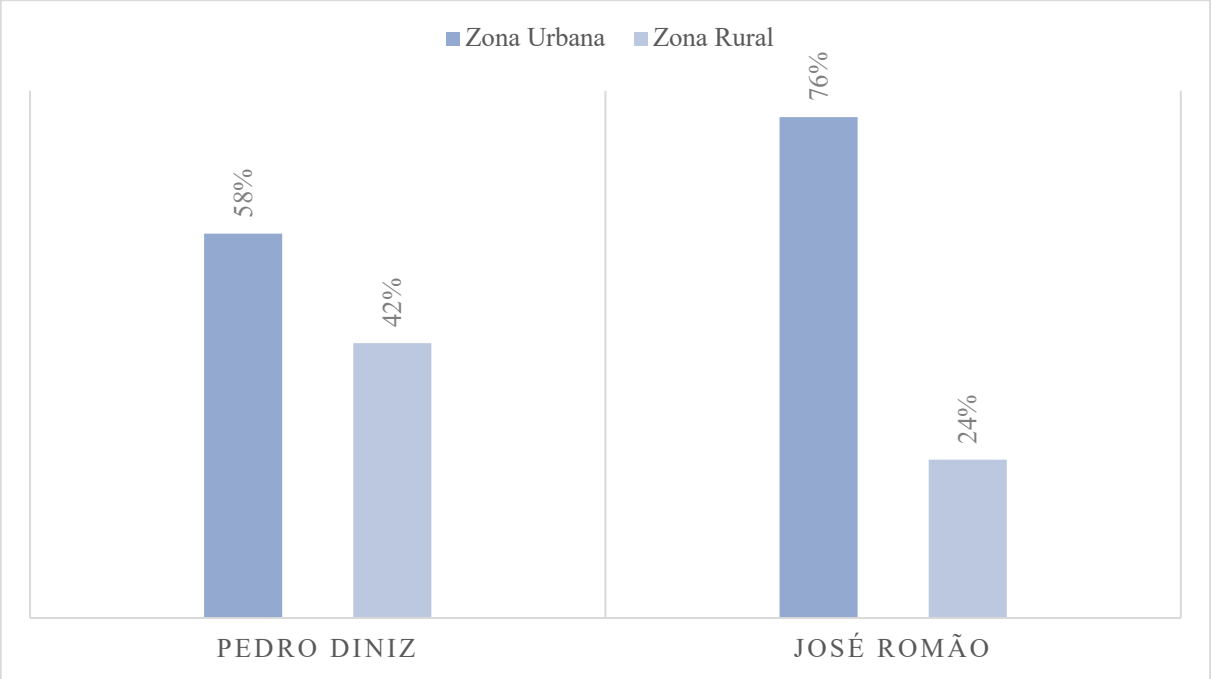
Quadro 06 – Quantidade de filhos por aluno da EJA



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Segundo a Secretária Municpal de Educação de Areia Branca, foram ofertadas turmas da EJA em três povoados da cidade: Guidinha, Pedrinhas e Junco, porém, as turmas compreendem o ensino fundamental menor, isto é, o período entre o 1º e o 5º ano levando os estudantes, portanto, a se deslocar da zona rural a sede do município.

Quadro 07 – Onde residem os alunos da EJA



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

As perguntas seguintes, sobre o trabalho e a profissão exercida pelos estudantes durante o dia enfatiza a diferença entre as gerações. Desse modo, enquanto entre o corpo discente do Colégio Estadual Pedro Diniz Gonaçalves prevalecem profissões como trabalhador rural – como são registrados os trabalhadores dos canaviais – e atendentes de loja, na Escola Municipal José Romão do Nascimento destaca-se as profissões de servente de pedreiro e de empregada domésticas/diaristas.

Quadro 08 – Os alunos da EJA que trabalham

INSTITUIÇÃO	TRABALHA	NÃO TRABALHA
C.E. PEDRO DINIZ GONÇALVES	66,67%	33,33%
E. M. JOSÉ ROMÃO DO NASCIMENTO	56%	44%

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Nota-se que as profissões informadas pelos alunos do Pedro Diniz não se repete naquelas exercidas pelos alunos do José Romão. A exemplo, no José Romão, não há trabalhadores envolvidos no corte e coleta da cana de açúcar, como no Pedro Diniz, o qual por sua vez, não possui empregadas domésticas, pintor, feirante como na outra instituição.

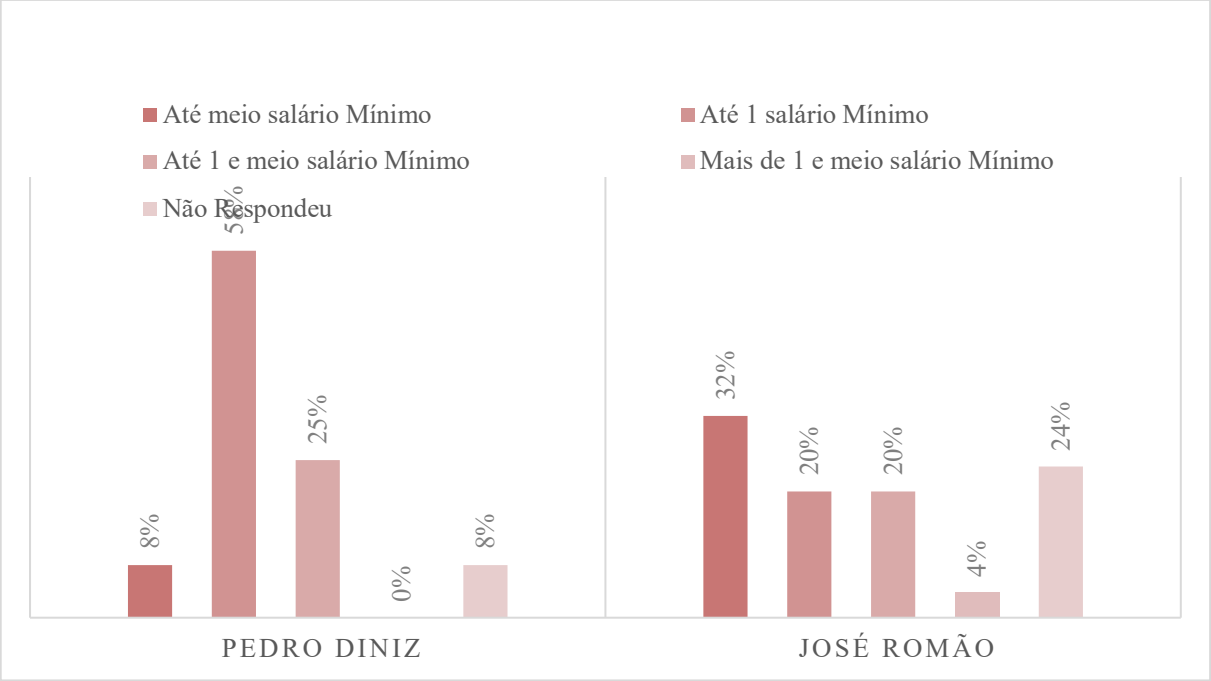
Quadro 09 – Quais as profissões dos alunos da EJA que trabalham

PEDRO DINIZ		JOSÉ ROMÃO	
Profissão	**Nº de alunos**	**Profissão**	**Nº de alunos**
Trabalhador Rural	2	Servente de Pedreiro	2
Atendente de Loja	2	Empregada Doméstica/Diarista	2
Agricultor	1	Manicure	1
Babá	1	Pintor	1
Cabeleireiro (a)/Manicure	1	Feirante/Comerciante	1
Motorista	1	Outra	3
Não informada	0	Não informada	1

Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

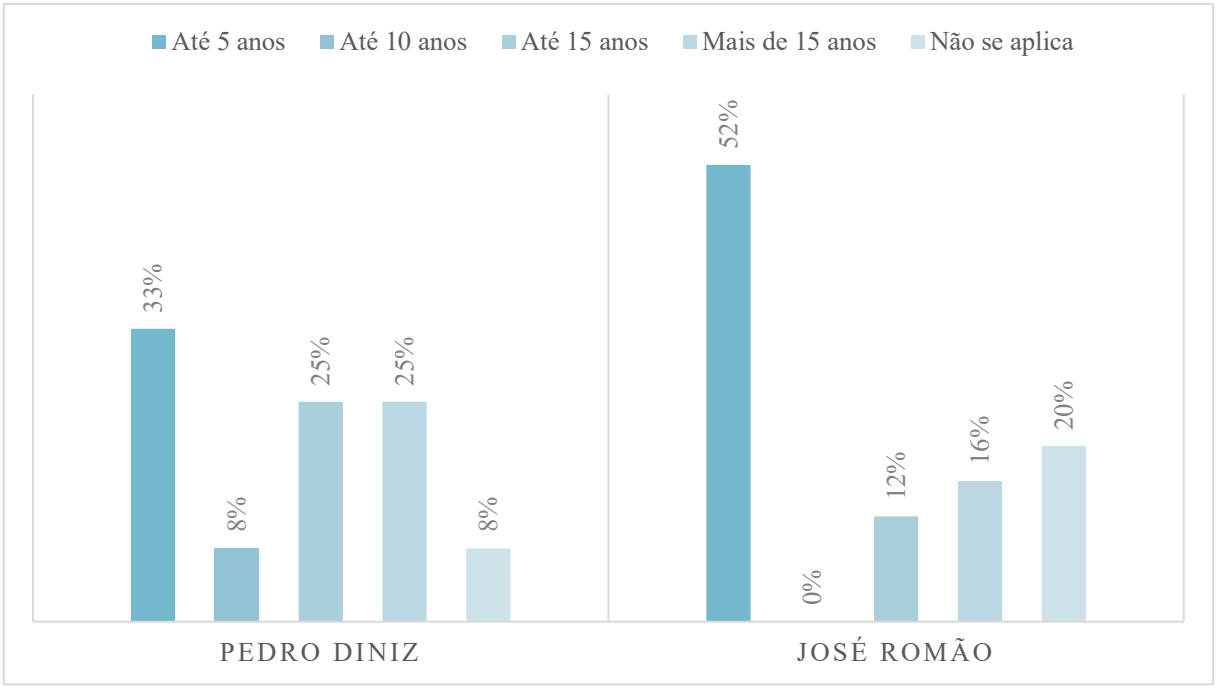
A renda familiar é mais um dado interessante para a composição de um perfil discente. A partir dele podemos traçar possiveis justificativas para o fato de que esses jovens não conseguem ter um rendimento escolar elevado, como no caso de turmas do ensino regular, tendo em vista a realidade da escola pública, evidentemente.

Quadro 10 – Renda fammiliar dos alunos da EJA



Fonte: dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

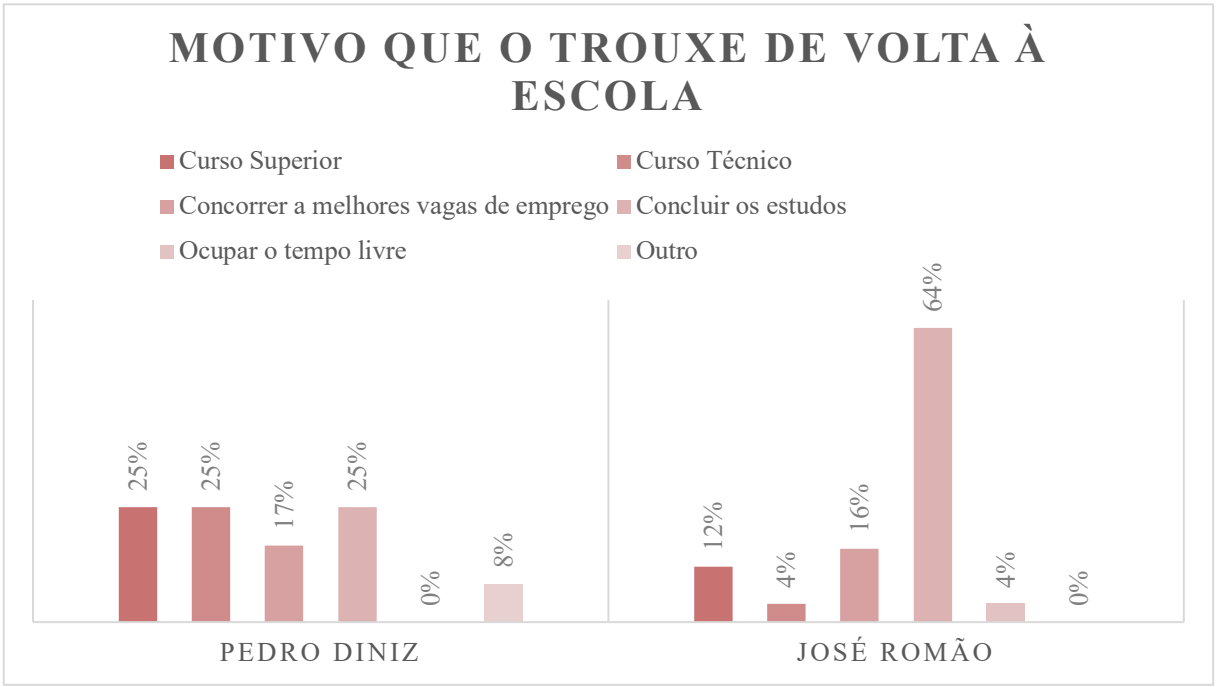
Quadro 11 – Tempo que os alunos da EJA ficaram fora da escola



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

No gráfico 05, temos os números referentes o tempo que os estudantes ficaram longe da sala de aula. Aliás, no período em que realizei a observação das turmas, escutei o relato de uma aluna que ficou 40 anos fora da escola, de outra que se envolveu com o tráfico de drogas, apanhou da polícia, conheceu outro homem, que desapareceu, e ficou grávida, tendo que criá-lo sozinha e aguardar ele crescer para voltar a estudar.

Quadro 12 – Motivo que trouxe os jovens de volta à escola

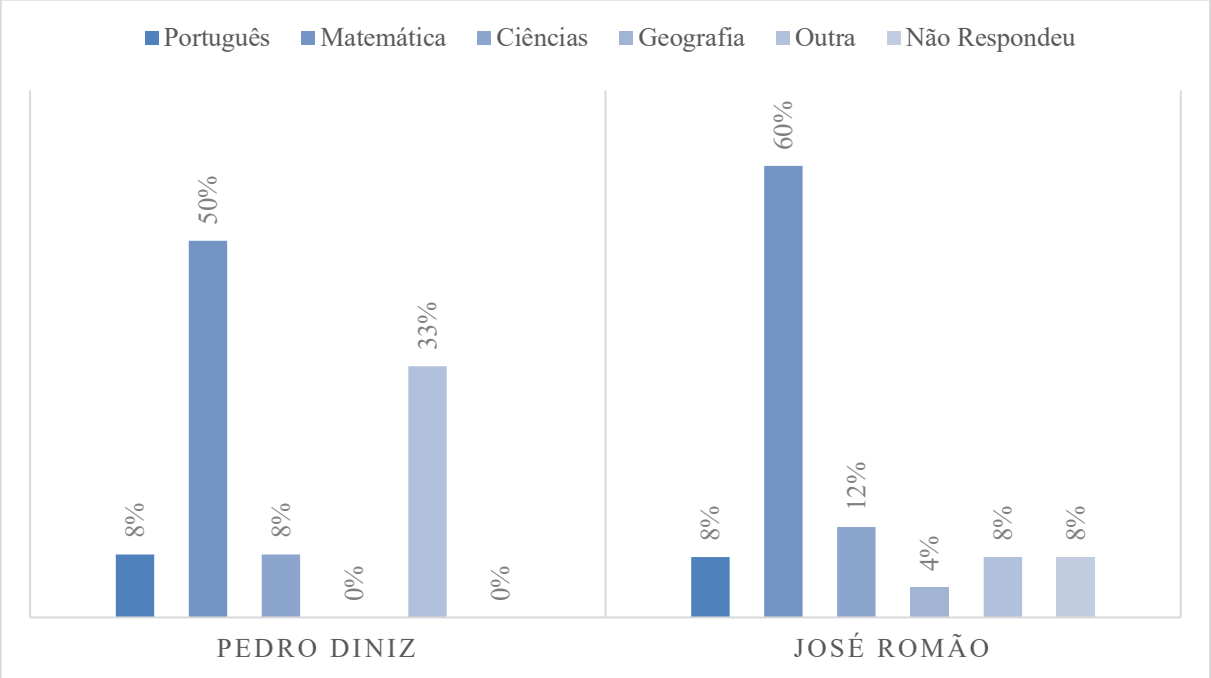


Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Os itens do questionário até o momento evidenciam dados sociais que mais do que justificam o retorno desses jovens ao ensino básico. Apesar de diferente, esse grupo entende que a educação ainda é um fator social necessária para qualquer tranformação social de sua realidade, em certa medida “, eles passam a adquirir a consciência da importância de concluir seus estudos para que tenham êxito em sua vida profissional e para que possam dar melhores condições de vida à sua família” (Gouveia; Silva, 2015, p. 751).

A décima terceira e a décima quarta perguntas do qestionário versa sobre a presença de deficientes e de pessoas com transtornos globais de aprendizagem e/ou de desenvolvimento consecutivamente. Enquanto a primeira resposta foi um uníssono NÃO, a segunda houveram dois SIM entre as turmas da EJA do José Romão, sendo um aluno autista e outro hiperativo. A seguir, os dados acerca das disciplinas em que os alunos mais encontram dificuldade.

Quadro 13 – Disciplinas em que os alunos da EJA mais encontram dificuldade



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário da pesquisa

Portanto, levando em consideração os dados gerais das escolas sediadas no município de Areia Branca, concluimos que a maioria do corpo discente da EJA é formada por mulheres, com idade entre 16 e 24 anos, não possui filhos, pretendem terminar os estudos – sem um objetivo específico –, residem na zona rural do município e possui dificuldade em matemática. Perceba, entretanto, como tal método reduz as especificidades de cada uma das escolas, apesar de tais dados refletirem a realidade da Escola Municipal José Romão do Nascimento.

Por fim, vale salientar que a pesquisa teve como amostra 12 alunos do Colégio Estadual Pedro Diniz Gonçalves e outros 25 estudantes da Escola Municipal José Romão do Nascimento, ou seja, um total de 37 alunos, porém, por opção do pesquisador, diferente do tradicional que apenas faz

uma análise total dos resultados, os dados foram comparados a fim de evidenciar que, independentemente do número de alunos ou mesmo de as escolas estarem situadas na zona urbana de um municipio, haverá sempre peculiaridades nos contextos socioespaciais, como podemos observar nos dados acima exibidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começou como uma simples composição de perfil discente da EJA em Areia Branca, Sergipe. Entretanto, o perfil inicialmente esboçado por este trabalho, levaria em conta apenas os dados gerais, estatísticos, desconsiderando o fator humano, as histórias de vida presentes nas salas de aula da EJA no Brasil, como é o caso da pesquisa realizada por

Nessa perspectiva, não cabe os diversos relatos dos estudantes, como a aluna que se envolveu com a comercialização de cocaína e que retornou à escola após apanhar de policiais, se envolver com um outro homem, engravidar dessa relação e criar sozinha o filho. De que maneira essa informação poderia ser exibida em números? Há espaço para isso nos estudos acerca da Educação de Jovens Adultos no Brasil?

Outro ponto que ficou de fora foi os relatos de alunos cansados da jornada cansativa de trabalho, mas que foram à escola com fito de proporcionar um futuro próspero para si, seus filhos, familiares, etc. Notavelmente, os professores tentam se adptar a essa realidade, planejando atividades que possam ser realizadas no período de aula, não há possibilidade de que esses alunos respondam questões de matemática, português durante o dia.

A esse respeito, Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva (2015) criticam a forma como o ensino de jovens e adultos tem sido visto como um mero preparo para o mercado de trabalho, desconsiderando o papel transformador da educação e deixando de formar indivíduos críticos. Tal perspectiva alcança representantes políticos de determinados grupos sociais, em especial aqueles que defendem jornadas de trabalho exaustivas como mais um mecanismo de manutenção do sistema capitalista.

Logo, reconhecer os dados obtidos por esta pesquisa, permite aos órgãos competentes a ciência dos desafios enfrentados pelas intituições e, sobretudo, pelos professores, a fim de que estes criem políticas públicas de permanência e de busca ativa dos jovens da EJA no município. Além disso, espera-se que a EJA seja “pensada como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida” (Passos; Santos, 2018, p. 5).

7. REFERÊNCIAS

ALVES, E. V.; SILVA, C. R.; REZI, V. A perspectiva cidadã da educação de jovens e adultos e os pressupostos freirianos. *In:* DANTAS, Tânia Regina, et al. **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ANJOS, José Barros dos. **Formação de professores da EJA**: práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem. Aracaju: Editora SEDUC, 2021.

BRASIL, MEC. **Mapa de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Inep, 2003.

Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. 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. Acesso em 20 de dez. de 2024.

COLÉGIO ESTADUAL PEDRO DINIZ GONÇALVES. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

DOCUMENTO BASE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE. Fórum Estadual de Educação. Sergipe: 2015. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf. Acesso em 25 de Set. de 2024.

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ROMÃO DO NASCIMENTO. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Areia Branca: Secretaria Municipal da Educação, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA: DILEMAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**, v. 17, n. 3, 2015, p. 750-767. DOI - http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170310.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELO, Mônica Bandeira de. **Reflexões sobre o perfil do aluno na EJA da E.E.E.F. Álvaro de Carvalho**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, p. 43, 2014.

Moura, G. B. de, Oliveira, D. M. de, Oliveira, A. B., Baptista, M. das G. de A., & Aveiro, J. F. H. O trabalho na educação de jovens e adultos: a precarização do docente. Brasília: **Linhas Críticas**, 29, e48218, 2023. https://doi.org/10.26512/lc29202348218.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 34, e192251, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192251.

PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:text=Em%202018%2C%20831%20mil%20pessoas,anos%2C%2032%2C3%25.&text=Em%202018%2C%20dos%208%2C5,foi%20similar%20ao%20de%202017. Acesso em 23 de jan. de 2025.

Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 23 de jan. de 2025.

Sergipe é o estado que mais aderiu ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/sergipe-e-o-estado-que-mais-aderiu-ao-pacto-nacional-pela-superacao-do-analfabetismo-e-qualificacao-da-educacao-de-jovens-e-adultos/#:~:text=Em%20abril%20de%202024%2C%20a,204%20mil%20(em%202023). Acesso em 20 de dez. de 2024.

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

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE ENTRE FAMÍLIA, EDUCADORES E TERAPEUTAS NOS CUIDADOS AS CRIANÇAS COM AUTISMO: EMPATIA, COMUNICAÇÃO RESPEITOSA E ACOLHEDORA

THE IMPORTANCE OF TEAMWORK AMONG FAMILY, EDUCATORS, AND THERAPISTS IN CARING FOR CHILDREN WITH AUTISM: EMPATHY, RESPECTFUL AND SUPPORTIVE COMMUNICATION

Maria Geciane da Silva [1]
Aparecida de Souza dos Santos [2]

RESUMO

Esta pesquisa analisa como o trabalho em equipe entre pais, educadores e terapeutas pode transformar os cuidados destinados às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de entrevistas qualitativas, foram analisadas as percepções e sentimentos de pais e profissionais sobre os desafios enfrentados nas relações de apoio, comunicação, capacitação e suporte recebidos. Os resultados evidenciaram impactos negativos, bem como uma sobrecarga emocional significativa entre cuidadores e profissionais quando a participação coletiva está ausente. Fundamentada nas teorias de Carl Rogers, a pesquisa destaca a importância da empatia, compreensão, escuta ativa e comunicação consciente para fortalecer vínculos, e nos princípios da Análise do Comportamento Aplicado (ABA), com foco na generalização de habilidades como base para promover autonomia e aprendizagens significativas e contínuas, enfatizando a importância da colaboração de uma equipe. Conclui-se que a construção de uma rede de apoio sólida, amparada em comunicação acolhedora, esforços compartilhados, compaixão e capacitação contínua, é essencial para potencializar o desenvolvimento das crianças com TEA e melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Rede de Apoio, Análise do Comportamento Aplicada.

1 Pós graduação, Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS- mgeciane@outlook.com.

2 Pedagoga, psicopedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ aparecida.sousa@ufms.com.

ABSTRACT

This research analyzes how teamwork among parents, educators, and therapists can transform the care provided to children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through qualitative interviews, the perceptions and feelings of parents and professionals were examined regarding the challenges faced in support relationships, communication, training, and the support received. The results highlighted negative impacts, as well as significant emotional overload among caregivers and professionals when collective participation is absent. Grounded in Carl Rogers' theories, the research emphasizes the importance of empathy, understanding, active listening, and mindful communication to strengthen bonds, and in the principles of Applied Behavior Analysis (ABA), focusing on the generalization of skills as a foundation for promoting autonomy and meaningful, continuous learning, emphasizing the importance of team collaboration. It is concluded that building a solid support network, supported by compassionate communication, shared efforts, compassion, and continuous training, is essential to enhance the development of children with ASD and improve the quality of life for all involved.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Support Network, Applied Behavior Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Para garantir um acompanhamento efetivo de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial uma rede de apoio social, Segundo Brito e Koller (1999), rede de apoio social é um "conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamentos recebidos e percebidos do indivíduo". Esse conjunto de pessoas possibilita atender às necessidades da criança e fortalecer o suporte, promovendo um desenvolvimento mais completo e significativo. Uma vez que o diagnótico de autismo gera mudanças cosideráveis nessa família e cuidados especiais. Segundo Marques (2000) os pais de crianças com autismo lidam com preocupações muito específicas, e Smeha e Cesar (2011) afirma que os pais tomam ciência de que o filho poderá não corresponder às expectativas criadas em torno deles e sabem que, a partir daquele momento, a dinâmica de suas vidas será modificada. A comunicação entre esses diferentes atores que comportam uma rede de apoio dessa criança é fundamental para promover o seu bem-estar e o seu desenvolvimento, uma vez que elas enfrentam dificuldades tanto para se comunicar verbalmente quanto para interagir socialmente.

Conforme proposto por Vygotsky (1993), a fala é um instrumento de mediação essencial na construção do pensamento e na educação, dito isto, compreender a fala como um elemento de linguagem e expressão torna-se crucial para melhoria da comunicação também entre a rede de apoio da criança com TEA, considerando os desafios que enfrentam. Goleman cita a preocupação empática onde, além de nos preocuparmos com a pessoa, fazemos de tudo para ajudá-la (Goleman,

2014). Nesse cenário, a empatia e a comunicação desempenham papéis fundamentais para o fortalecimento de vínculos, o que pode ser eficiente nas relações entre família, educadores e terapeutas. Taylor et al. (2019) definem o cuidado compassivo como um conjunto de comportamentos que demonstram empatia e visam aliviar o sofrimento dos outros. Horst et al. (2000) afirmam que interações positivas entre família e profissional e o cuidado centrado na família têm mais chances de levar a famílias empoderadas. Isso cria um ambiente colaborativo, onde esforços são alinhados em prol do bem-estar da criança. Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele Carl Rogers (1977). Uma rede de apoio fortalecida, baseada em comunicação clara e acolhedora, promove solidariedade e torna o suporte mais eficiente e humanizado. Rogers acreditava que a comunicação genuína e compreensiva cria um ambiente favorável para o crescimento e a resolução de problemas. Portanto, quando há empatia entre os envolvidos, as orientações terapêuticas e as práticas pedagógicas podem ser aplicadas de forma mais eficiente.

A utilização da aplicação de métodos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com o apoio de pais e professores devidamente instruídos e acompanhados por profissionais, promove um trabalho colaborativo essencial. O National Autism Center recomenda que as famílias sejam envolvidas nos planos de tratamento das crianças (National Autism Center, 2009, 2015). Após a fase inicial do tratamento, é fundamental que as habilidades adquiridas sejam estendidas a outros ambientes, ampliando os efeitos generalizados (Green, 1996). Isso significa que, o principio da generalização visa aplicar os comportamentos aprendidos em diferentes contextos e situações. Integradas às práticas pedagógicas, terapêuticas e familiares, propociona maior suporte e continuidade no processo de aprendizagem.

Assim, a rede de apoio torna-se indispensável para o desenvolvimento integral da criança com TEA, para que essas habilidades sejam adquiridas. Por meio de entrevistas com pais e profissionais, busca-se identificar as principais queixas e barreiras enfrentadas na comunicação e propor soluções que podem ser aprimoradas através de estudos continuos para criar um ambiente mais colaborativo e favorável ao desenvolvimento integral das crianças com autismo, valorizando a complementaridade dos papéis da família, escola e terapeutas de forma otimizada e sem sobreposições.

2. AUTISMO - BREVE CONCEITO

O Psiquiatra Leo Kanner, em 1943 foi o primeiro em sua publicação que apresentou a definição

do autismo em seu artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact,* publicado na revista *Nervous Children* (volume 2, páginas 217-250), destacando como característica central o "isolamento autístico", que ele observou estar presente desde os primeiros anos de vida, em sua pesquisa descreveu detalhadamente os casos de onze crianças que compartilhavam comportamentos como um isolamento extremo desde a infância e um forte apego à manutenção de rotinas, denominando-as "autistas".

> (...) estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com pessoas, biologicamente previsto (...). Se esta hipótese está correta, um estudo posterior (...) talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais de reatividade emocional (...) aqui temos exemplos puros de distúrbios autísticos inatos de contato afetivo. (Kanner, 1943/1997, p. 170)

Em 1944, um ano depois, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu crianças que enfrentavam dificuldades para se integrar socialmente, mas com características distintas das observadas por Leo Kanner. Asperger apresentou sua tese de livre-docência na Faculdade de Medicina, baseada em casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena. Ele identificou uma condição que chamou de Psicopatia Autística Infantil. Inserido no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica, o trabalho de Asperger era influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner e explorava a conexão entre psicologia e educação. Em contrapartida, os estudos de Kanner centravam-se no diagnóstico do autismo sob uma perspectiva psiquiátrica. Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-1).

Nessa primeira edição, os variados sintomas do autismo eram considerados parte de um subgrupo da esquizofrenia infantil, sem serem reconhecidos como uma condição independente e distinta. Compreender o autismo como um espectro foi uma ideia mais adiante em 2013, com a publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que deu conceito ao transtorno do espectro autista de forma oficial. O autismo é uma disfunção do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações das habilidades de interação social, dificuldades de comunicação e o engajamento em comportamentos repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2000).

Mais recentemente, A CID-11, que é a classificação internacional usada para diagnosticar doenças, foi atualizada em 2022 e trouxe mudanças importantes na forma de entender o TEA, agora reúne condições que antes eram classificadas separadamente, como o autismo e a Síndrome de Asperger. Essa atualização segue ideias parecidas com as do DSM-5, que é um manual usado principalmente nos Estados Unidos, mas existem algumas diferenças entre eles. Além disso, o termo

antigo "Transtorno Global do Desenvolvimento" não é mais usado e foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista". O Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos Estados Unidos relatou que aproximadamente 1 em 36 crianças foi diagnosticada com TEA em 2023, conforme dados do ADDM (CDC, 2023). A diversidade nos quadros clínicos de indivíduos com autismo englobados no CID-11, não anula no que se refere aos diferentes níveis de necessidade de suporte, o que demanda um trabalho colaborativo e atento por parte de todos os envolvidos nos cuidados da criança de forma individual. Compreender essa diversidade é fundamental para planejar intervenções que sejam realmente eficazes, levando em conta não apenas os aspectos clínicos, mas também os contextos sociais e ambientais que impactam diretamente na evolução e bem-estar da criança.

3. A IMPORTÂNCIA DA REDE DE APOIO: FAMÍLIA, ESCOLA E TERAPEUTAS

O trabalho colaborativo entre pais, educadores e terapeutas é fundamental para construir uma base de suporte que acolha as necessidades da criança com autismo e de sua família. Quando essas relações são estabelecidas com empatia e compreensão, criam-se oportunidades para que cada envolvido compartilhe suas experiências, contribuindo para soluções que respeitam as particularidades de cada criança. A qualidade das interações em diferentes contextos sociais tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores que comprovam o impacto positivo ou negativo das mesmas sobre a saúde física e emocional das pessoas (Brito e Koller, 1999; Cyrulnik, 2004; Yunes, Garcia e Albuquerque, 2007). Um apoio social, não apenas favorece o desenvolvimento da criança, promovendo sua inclusão e avanços e autonomia, mas também alivia as pressões sobre as pessoas que compõem essa rede. Por direito, o bem-estar da criança autista está garantido pelas normativas atuais, e precisa da colaboração de todos, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015):

> Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, socialeconômico (Brasil, 2015).

A inclusão, socialização e aprendizagem da criança com autismo começa no ambiente

familiar. A família exerce o papel de educadora, ela lança a criança no meio social, é ela que se empodera das leis, diretrizes, cartilhas para ajudar o filho, ou o parente a ter o direito de ser incluído em diversos ambientes sociais e educacionais, como a escola. (Matsumoto; Macêdo, 2012).

Portanto, criar uma rede inclusiva, de apoio humanizada, onde a escuta á família, o respeito e o cuidado sejam valores centrais, é essencial para garantir um desenvolvimento mais equilibrado e acolhedor, tanto para a criança quanto para todos que a acompanham, considerando que essa família é o intermédio das relações sociais dessa criança.

Sobre os beneficios do dialogo entre pais e escola pensando no melhor desempenho da criança, Parolim escreve que:

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (Parolim, 2003, p. 99 *apud* Marcolan et al., 2013, p. 5).

Portanto, essa preparação da rede de apoio é um pilar crucial para viabilizar o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no cuidado da criança com autismo. Tal relação equilibrada contribui para um ambiente mais acolhedor e eficiente, onde as necessidades da criança com TEA podem ser atendidas de maneira integral e inclusiva.

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].(Piaget 2007, p.50 *apud* Souza, 2009, p.6).

Essa perspectiva evidencia a relevância de uma relação próxima e contínua para potencializar o desenvolvimento da criança. Além da importancia da escola e família na vida da criança com autismo, a intervensão clinica também é incontestavelmente necessária, e se complementam. Essas terapias incluem Terapia Ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade, equoterapia, musicoterapia, hipoterapia, além de esportes, arte e diversas abordagens de intervensão para o autismo. Estudiosos (Hemmeter et al., 2001; McWilliam et al., 2003) ressaltam a importância de um conjunto de práticas que devem ser consideradas como "estruturas essenciais" para o processo de suporte a crianças com TEA.Pesquisas têm destacado a relevância de esclarecer as diversas abordagens de intervenção direcionadas ao TEA, com o objetivo de oferecer às famílias e profissionais uma base mais sólida para a seleção de programas de intervenção ((Center, 2011;

Howlin; Magiati; Charman, 2009; Hume et al., 2011; Warren et al., 2011). Propostas de intervenção terapêuticas deverão ser iniciadas o mais cedo possível, de forma intensiva e envolver as famílias de forma activa (Pereira, 1999). Entender essa condição cedo, ajudará no desempenho de habilidades sociais (FJA4).

Essa perspectiva reflete a importância de assegurar que as crianças com autismo encontrem, tanto na família quanto na escola e terapia os alicerces necessários para promover seu desenvolvimento pleno e sua inclusão na sociedade, com o objetivo de preparar a criança para enfrentar os desafios do mundo.

4. COMUNICAÇÃO EMPÁTICA VOLTADA A EQUIPE DE APOIO Á CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carl Rogers, psicológo americano, um dos principais teóricos da psicologia humanista, oferece uma abordagem que prioriza a empatia, congruência, aceitação incondicional e a autenticidade como pilares para uma relação eficaz e significativa, incorporada até hoje nas abordagens entre psicológo e paciente, a compreensão empática é caracterizada pela atitude de experimentar o que o outro está sentindo por meio de uma condição de “como se” estivesse no lugar dele, enxergando através da perspectiva do mesmo (Rogers, 1973). Carl Rogers também ressalta a importância de não apenas ouvir e entender as palavras das pessoas, mas o sentido. E que, isso cria um poderoso clima para mudança em que as pessoas se sintam verdadeiramente compreendidas.

Essas teorias de Calr Rogers centrada nas pessoas, oferece um caminho de comprrensão que rompe as defesas empregadas nas pessoas que se tornam reativas. Carl Rogers oferece uma perspectiva valiosa na abordagem entre pessoas, através de uma postura positiva, a comunicação se torna mais leve e pode ser devidamente aplicada entre as relação de uma rede de apoio á crianças com autismo. Em seu artigo, as condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica na personalidade (1957/2008), propõe seis condições que entre essas, três são frequentemente consideradas atitudes essenciais que o terapeuta deve adotar em relação ao cliente para promover uma mudança positiva na personalidade: Autenticidade (ou Congruência), Aceitação e Compreensão Empática. Fundamentalmente essas três condições no contexto do cuidado de crianças com autismo, são essenciais, para estabelecer uma relação de confiança, sendo necessário que os educadores, terapeutas e família passem a adquirir essa compreensão às intenções e sentimentos e aos acontecimentos do ambiente em que essa criança está inserida.

Uma condição essencial na abordagem humanista proposta por Rogers (1961/1987) é a Aceitação Positiva Incondicional, considerada uma das facilitadoras fundamentais no processo

terapêutico. Essa atitude está relacionada à confiança básica, definida por Rogers como "uma crença de que a outra pessoa é, de alguma maneira fundamental, digna de confiança" (Rogers, 1974/1977a, p. 149). Isso envolve compreender, acolher e aceitar o outro sem julgamentos. Além disso, segundo Rogers, a comunicação deve ser um processo colaborativo, onde as opiniões e preocupações de todos os envolvidos sejam ouvidas e respeitadas. A colaboração deve se basear na Compreensão Empática, na qual o terapeuta busca entender profundamente a perspectiva do cliente (Sampaio, Camino & Rozzio, 2009). Ao aplicar essa abordagem no apoio á criança com autismo, torna-se possível estabelecer um diálogo respeitoso e aberto, em que cada parte contribui para o bem-estar dessa criança. Trabalhando em conjunto, é possível atender às suas necessidades de maneira coerente com empatia e comprrensão. Rogers defende o potencial de cada indivíduo para o crescimento e a autorrealização. No contexto voltado a rede de apoio a criança com TEA, é fundamental que todos os envolvidos reconheçam e estimulem esse potencial da criança, oferecendo suporte para o desenvolvimento de suas habilidades auxiliando-as a encontrar seu espaço no mundo, de forma alinhada cada parte contribuindo com a mesma percepção e em hamonia o que é fundamental.

Os princípios rogerianos servem como alicerce para a construção de um ambiente que proporcione uma melhor escuta não apenas entre psicologo e cliente, mas no qual a criança está inserida, de maneira que se sinta valorizada, compreendida e respeitada em meio a um apoio cooperativo. Esse ambiente promove uma integração social mais significativa:

> constato [...] que ouvir traz conseqüências. Quando efetivamente ouço uma pessoa e ossignificados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras, mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem. (Rogers, 1983,p.6).

Isso reflete a importância da escuta ativa entre pais, educadores ou terapeutas como fundamental para o alinhamento nas estratégias de apoio. Rogers (1961/1997), sugere que a falta de comunicação consigo mesmo e com os outros prejudica o desenvolvimento emocional, como ele descreve:

> [...]A pessoa emocionalmente desadaptada, o ‘neurótico’, tem dificuldades, em primeiro lugar, porque rompeu a comunicação consigo próprio e, em segundo, porque, como resultado dessa ruptura, a comunicação com os outros se viu prejudicada. (Rogers 1961/1997, p.382).

Segundo Rogers (1961/1987), a empatia envolve a capacidade de compreender e sentir a dor ou o prazer de outra pessoa da forma como ela os vivencia. É importante destacar que a compreensão empática envolve se conectar com as experiências e percepções do outro, sem projetar nossas próprias vivências, um aspecto já ressaltado por Rogers ao enfatizar a importância da não-identificação.

Aprecia e avalia, tanto a sua vivência, como a vivência dos outros por aquilo que elas são. (Rogers, 1961b). As abordagens de Carl Rogers, pode ser aplicadas ao trabalho em equipe no cuidado de crianças com autismo e através dessa percepção ser possivel criar um ambiente mais harmonioso e eficaz, favorecendo o bem-estar e o progresso da criança.

5. A GENERALIZAÇÃO - UM DOS PRINCIPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), sigla em inglês para *Applied Behavior Analysis* é uma metodologia científica voltada para a compreensão e modificação de comportamentos humanos. Seu desenvolvimento teve origem nos Estados Unidos, fundamentado no trabalho de B.F. Skinner, um dos pioneiros da ciência comportamental, que publicou o influente livro *The Behavior of Organisms* em 1938, detalhando o conceito de condicionamento operante. Esse conceito estabelece os princípios fundamentais da ABA, como: reforço, punição, extinção, modelagem, encadeamento, generalização, discriminação e controle de estímulos, que são amplamente utilizados para ensinar habilidades, modificar comportamentos e promover a autonomia.

Em 1968, Donald Baer, Montrose Wolf e Todd Risley publicaram o artigo S*eminal Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*, formalizando a ABA como um campo científico distinto e estabelecendo suas sete dimensões fundamentais: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e generalizável. O avanço da ABA no tratamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi impulsionado em 1987, quando o psicólogo norueguês Ole Ivar Lovaas publicou o estudo *Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children*. Essa pesquisa destacou o impacto positivo das intervenções comportamentais no desenvolvimento de crianças com autismo, consolidando a ABA como uma abordagem essencial na promoção de comportamentos de relevância social e na inclusão educacional.

A Generalização, é um dos princípios centrais da ciência ABA, segundo Lovaas (1996) generalizar é a capacidade de transferir comportamentos ensinados em uma situação para outra situação ou ambiente. Esse processo é essencial para garantir que as crianças com autismo consigam utilizar os conhecimentos adquiridos em sua vida cotidiana de maneira funcional e ampla. De acordo com Lerman e Vorndran (2002) e Smith e Lovaas (2013), o foco está em ensinar novas habilidades, reduzir comportamentos desafiadores e promover uma melhora geral na qualidade de vida. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a generalização não ocorre naturalmente, para que ela seja efetiva, é indispensável um trabalho intencional e colaborativo entre os diferentes

atores envolvidos como: família, escola e terapeutas. Pesquisas têm demonstrado que crianças com Autismo podem aprender diversas habilidades, havendo uma cuidadosa programação de interações com o ambiente (Schreibman, 1988; Lovaas & Smith, 1989; Schreibman, Charlop & Milstein, 1993; Harris & Handleman, 1994; Koegel & Koegel, 1995; Green, 1996b). Quando a generalização é trabalhada com base em uma abordagem colaborativa, os resultados se tornam mais eficazes e duradouros. Depois dessa fase inicial, o tratamento pode e deve ser estendido a outros ambientes para que seja produzido um número maior de efeitos generalizados (Green,1996b). À medida que a terapia comportamental evoluiu, já com base em princípios e procedimentos comprovados, as pesquisas se tornaram gradativamente mais abrangentes com intervenções em escolas, em instituições terapêuticas e residências (Howlin & Rutter, 1987).

Com esse trabalho, a criança desenvolve maior autonomia e funcionalidade em diferentes aspectos da vida, enquanto a família e os educadores se sentem mais capacitados para apoiar o seu desenvolvimento, reduzindo estresse e frustrações. Além disso, a interação entre os diferentes ambientes favorece a inclusão e o bem-estar da criança, promovendo segurança e previsibilidade. A generalização se efetiva quando há cotinuidade das habilidades aprendidas na presença de outras pessoas, em outros ambientes para efeito continuo. Baer, Wolf e Risley (1968) recomendaram que não se deve passivamente aguardar a ocorrência da generalização. Esse trabalho colaborativo é essencial para que os ganhos obtidos no processo terapêutico sejam incorporados à vida da criança de maneira significativa e duradoura. A criança é incentivada a generalizar as habilidades aprendidas para diferentes ambientes e situações, ajudando a garantir que essas habilidades sejam úteis em sua vida diária (McEachin et al., 1993). Silva (2021) enfatiza a necessidade de capacitar os profissionais para lidar com as realidades do ambiente educacional, destacando que a ABA pode ser uma ferramenta eficaz. Nesse mesmo pensamento, Silva, Passeto e Barcelos (2022, p. 8) destacam o papel fundamental do professor como um dos agentes que viabilizam a inclusão por meio da aplicação da ABA. Cutler apresenta critérios para a flexibilizaçâo das escolas e as operacionalizações da inclusão das crianças com autismo, para a autora é necessário desenvolver um programa de educação paralelo a inclusão, propondo o modelo ABA (Cutler, 2005). Para Lovaas (1996), é improvável a ocorrência de generalização de um comportamento estimulado somente em um ambiente.

6. METODOLOGIA

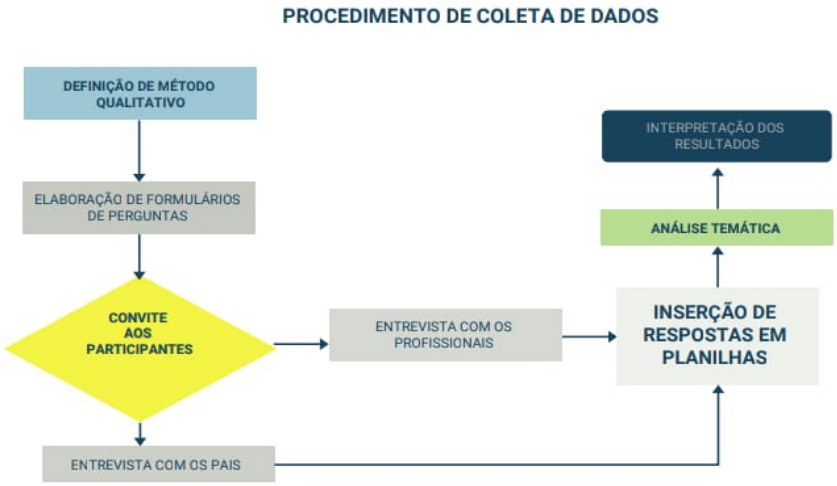
A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, adequada para explorar questões relacionadas às percepções, experiências e emoções presentes no contexto do estudo. Essa escolha fundamenta-se

na complexidade e singularidade das relações entre as técnicas qualitativas focalizando as experiências das pessoas e seus relativos significados, em semelhança a eventos, processos e estruturas, implantados em cenários sociais (Skinner; Tagg; Holloway, 2000). "Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58)". Assim, o objetivo principal da pesquisa qualitativa não está na obtenção de opiniões representativas ou mensuráveis de forma objetiva, mas sim no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a origem da pesquisa qualitativa está na sociologia, no estudo de vida de grupos humanos e na antropologia, com o início dos métodos de trabalho de campo. No entanto, através desse método essa pesquisa procura compreender as lacunas nas interações entre pais, educadores e terapeutas, destacando barreiras e oportunidades de fortalecimento do trabalho em conjunto no cuidado das crianças com TEA.

6.1 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas online, utilizando formulários criados no Google Forms. As entrevistas continham questões abertas, permitindo que os participantes compartilhassem suas experiências, dificuldades e sugestões para melhorar o alinhamento entre as partes. O fluxograma a seguir ilustra o procedimento adotado para a coleta e análise de dados, detalhando de maneira sequencial o processo utilizado:

Figura 1 – Fluxograma do procedimento de coleta de dados



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados obtidos foram organizados em planilhas, nas quais foram identificadas categorias emergentes a partir das respostas dos participantes. A análise foi feita com base nas principais temáticas que revelam tanto as dificuldades quanto as possíveis soluções no trabalho em equipe. A metodologia qualitativa permitiu explorar de forma profunda as histórias e sentimentos dos participantes, possibilitando a identificação de padrões e temas recorrentes através da análise temática.

6.2 Participantes

O estudo contou com a participação de 49 respondentes, divididos em dois grupos de 22 participantes e outro de 27 participantes:

Grupo 1: 27 pais ou responsáveis por crianças com autismo, cujas idades dos entrevistados variavam entre 26 e 67 anos, com filhos diagnosticados com TEA em diferentes níveis de suporte, conforme critérios do DSM-V (APA, 2013).

Grupo 2: 22 profissionais da área educacional e terapêutica, com idade entre 29 e 54 anos, incluindo pedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, professores e fonoaudiólogos, todos com experiência no atendimento a crianças com TEA.

Os participantes foram recrutados por meio de redes de apoio voltadas para o autismo como grupo de pais, profissionais que atendem essas crianças em clinicas e escolas em que elas estudam,

participaram de forma voluntária e anônima. As entrevistas foram estruturadas para promover um diálogo acolhedor e respeitoso, garantindo a proteção da privacidade dos respondentes e a diversidade de perspectivas.

6.3 Instrumentos de Coleta

Foram elaborados dois questionários através do Google Forms: um direcionado aos pais e cuidadores das crianças com autismo e outro aos profissionais da saúde e educação que atuam com essas crianças. As perguntas abertas permitiram explorar as diferentes percepções dos participantes sobre as dificuldades e oportunidades de colaboração e comunicação das equipes que formam uma rede de apoio.

Quadro 1: Aspectos investigados no formulário de perguntas aos pais:

Aspectos Investigados	Descrição
Reações iniciais ao diagnóstico de TEA	Explora os sentimentos e respostas dos pais ao lidar com o diagnóstico.
Orientações recebidas para lidar com o autismo	Investiga as informações ou suporte recebidos.
Dificuldades na comunicação entre pais, educadores e terapeutas	Identifica os principais obstáculos na comunicação e interação.
Sugestões para melhorar o trabalho em equipe	Coletar ideias para fortalecer a colaboração entre os envolvidos.
Impacto da comunicação na promoção do desenvolvimento e bem-estar	Avalia como a comunicação afeta o progresso da criança e o equilíbrio emocional dos envolvidos.
Experiências adicionais compartilhadas pelos participantes	Registra vivências e percepções adicionais dos participantes.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quadro 2: Aspectos investigados no formulário de perguntas aos profissionais da saúde e educação:

Aspectos investigados	Descrição

Suporte e orientação recebidos	Investiga como os profissionais avaliam o suporte recebido para trabalhar com crianças autistas.
Dificuldades na comunicação com pais e outros profissionais	Identifica os principais desafios na troca de informações sobre o desenvolvimento e necessidades da criança.
Sugestões para melhorar o trabalho em equipe	Coleta ideias para aprimorar a colaboração entre educadores, terapeutas e pais.
Impacto da comunicação no desenvolvimento das crianças	Avalia como a qualidade da comunicação afeta o progresso das crianças e o trabalho dos profissionais.
Estratégias para facilitar a colaboração	Reúne sugestões de práticas para melhorar a interação entre os envolvidos.
Experiências adicionais compartilhadas pelos participantes	Registra relatos pessoais relevantes para a pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a coleta dos dados foram organizadas e categorizadas com base nos tópicos mais recorrentes mencionados pelos participantes. A análise foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo (Minayo, Deslandes e Gomes, 2001), que permite a verificação e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. A triangulação dos dados foi realizada para comparar as percepções entre os diferentes grupos de participantes, destacando as convergências e divergências nos relatos. Esse processo assegurou uma visão ampla e integrativa sobre as barreiras de comunicação e suas possíveis soluções, alinhadas ao objetivo central da pesquisa.

7. ANÁLISE DE DADOS

7.1 Entrevistas com Pais de Crianças com Autismo

A análise dos resultados da pesquisa sobre a experiência de pais de crianças com autismo revela várias temáticas importantes que refletem tanto os desafios enfrentados quanto as necessidades percebidas por esses indivíduos. Abaixo, a tabela apresenta uma amostra das respostas dos participantes:

Quadro 3: Amostra dos pais respondentes

Amostra das Respostas dos Participantes
Reação ao Diagnóstico

Participante 1: Após o recebimento do laudo do meu filho, percebemos o quanto o mundo precisa entender o que é o autismo."
Participante 2: "No começo fiquei surpreso e não fui receptivo por não conhecer o autismo, mas depois busquei entendimento."
Busca por Informação e Capacitação
Participante 3: "Falta formação para os professores. Um diálogo mais aberto e saber que há momentos para aplicar seu profissionalismo e momentos para se colocar no lugar.
Participante 4: " Professores falta de qualificação. Não entendem as especificidades do autismo, de cada criança, as leis que regem o transtorno e não sabem adaptar as atividades e avaliações."
Desafios na Comunicação
Participante 5: " Se há comunicação entre os familiares e a equipe conseguimos redirecionar o que está sendo feito ou não. A criança se sente mais segura e acolhida."
Participante 6: "Um diálogo mais aberto entre pais e profissionais é fundamental para o desenvolvimento."
Importância do Trabalho em Conjunto
Participante 7: "A falta de interação que vemos ser necessária para entender a realidade das nossas crianças é preocupante."
Participante 8: "Sinto que um trabalho em conjunto seria mais eficiente, mas me sinto de mãos atadas."
Necessidade de Respeito e Aceitação
Participante 9: "Que possamos um dia ver as pessoas aceitando nossos filhos como são e não como querem que sejam."
Participante 10: "Infelizmente, o autismo virou um comércio forte e lucrativo, falta aplicar humanidade e empatia."

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essa amostra ilustra as experiências e percepções dos participantes em relação ao acompanhamento que recebem com a criança com autismo, destacando a importância da aceitação, da comunicação eficaz e da capacitação profissional. As respostas refletem um desejo por um sistema mais colaborativo e respeitoso, que atenda às necessidades das crianças com autismo e de suas famílias. Os resultados mostraram que, inicialmente, o diagnóstico provoca reações emocionais intensas, como medo, tristeza e preocupação, e que o impacto desse momento se estende as adaptações à nova realidade. A falta de uma rede de apoio adequada, frequentemente mencionada como insuficiente ou ausente, foi um ponto destacado por muitos, criando uma sensação de sobrecarga.

7.2 Entrevistas com Profissionais da Educação e Saúde

A pesquisa realizada com profissionais de diferentes áreas, como Terapeuta Ocupacional (TO), Psicólogo, Professor, Fonoaudiólogo, Coordenador Pedagógico, Monitor e Educador, também revelou uma série de desafios recorrentes. Abaixo está uma amostra das respostas dos participantes, organizada de forma a destacar algumas percepções e desafios mencionados:

Quadro 4: Amostra dos profissionais respondentes

Amostra das Respostas dos Participantes
Falta de Informação e Capacitação
Participante 1: "Sinto que não tenho suporte disponível por parte da gestão e principalmente dos pais."
Participante 2: "Um pouco despreparada, no meu município não tem capacitação."
Desafios na Comunicação com Pais
Participante 3: "Famílias que aceitam o diagnóstico, a terapia e o desenvolvimento são mais rápidos."
Participante 4: "A comunicação é essencial, caso não haja, dificilmente a escola consegue avançar com as crianças."
Importância do Trabalho em Equipe
Participante 5: "Acredito que encontros regulares, os pais estarem abertos a escutar o que a escola tem a dizer."
Participante 6: "Promover que os educadores trabalhem juntos de maneira colaborativa pode ajudar a superar barreiras e promover uma interação social mais eficaz.
Necessidade de Estratégias Personalizadas
Participante 8: "Cabe ao profissional encontrar estratégias de uma melhor prática que contextualize a realidade e ao ritmo de aprendizagem do aluno com autismo."
Participante 9: "Utilizar uma linguagem clara, direta e respeitosa, pois pessoas com autismo podem entender falas de forma literal."
Impacto da Gestão Escolar
Participante 10: "O apoio da gestão é fundamental."
Participante 11: "Sinto que não tenho suporte disponível por parte da gestão."
Experiência e Emoções dos Profissionais
Participante 12: "É bem complicado, frustrante e solitário esse 'suporte'."
Participante 13: "Temos muitas limitações principalmente com os pais, que muitas vezes limitam as crianças ao laudo."

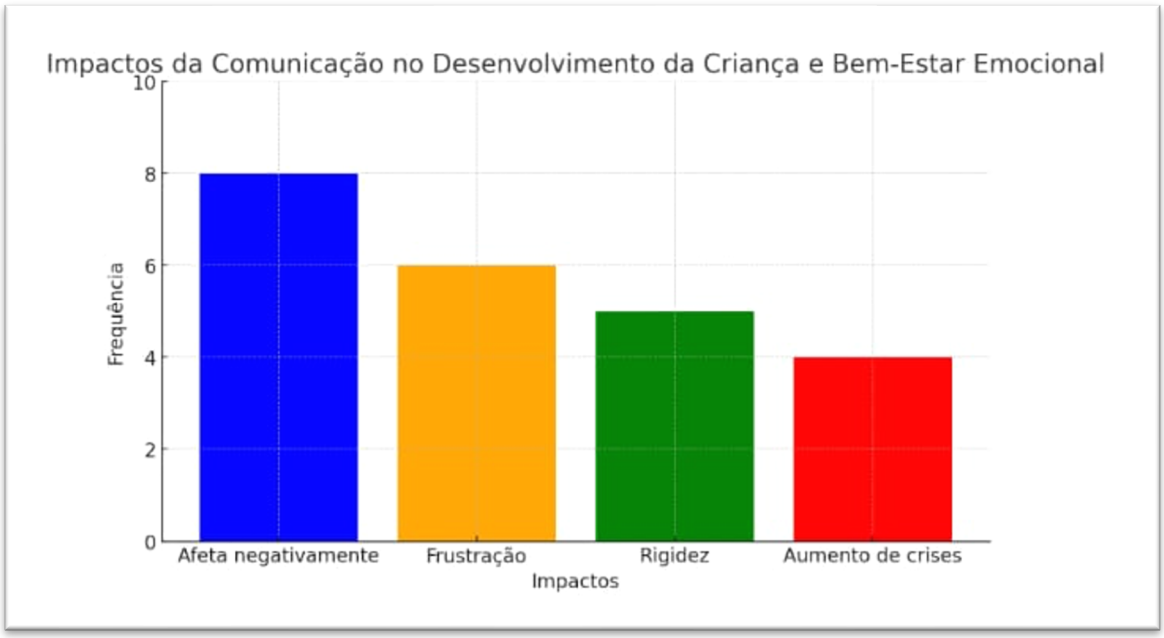
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As respostas dos participantes refletem a diversidade de experiências e desafios enfrentados

pelos profissionais que trabalham com crianças com autismo. A necessidade de uma melhora na comunicação e de suporte são temas centrais que emergem das entrevistas.

O gráfico abaixo representa a frequência das respostas dos participantes, pais e profissionais a respeito da comunicação (ou a falta dela) e no que afeta ao desenvolvimento da criança. Em cada barra representa um impacto distinto mencionados, também fornece uma visualização clara das experiências e percepções destacando áreas críticas que precisam de atenção e melhorias:

Figura 2: Impacto da comunicação colaborativa no desenvolvimento da criança de acordo com os participantes.



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nesse gráfico vemos a frequência em que é mencionado a ideia de que a comunicação sem escuta pode impactar diretamente o desenvolvimento das crianças com autismo, gerando consequências significativas tanto no comportamento quanto no bem-estar emocional. É frequentemente mensionado a ausência de diálogos claros e dificuldades na compreensão das necessidades individuais da criança, levando-as a rigidez comportamental, birras, crises além de frustrações não só da criança mas de todos que fazem parte desse ciclo.

A comunicação é vista como um fator essencial para promover segurança, acolhimento e redirecionar estratégias para atender melhor às demandas da criança. Do ponto vista de ambos, pais e profissionais, a falta de comunicação clara entre famílias e equipes escolares ou clínicas pode limitar as oportunidades de aprendizado e evolução da criança. Foi ressaltado também pelos profissionais que a aceitação do diagnóstico pelos pais são fundamentais para o progresso das crianças, enquanto

a resistência ou superproteção podem criar barreiras ao desenvolvimento da autonomia. E foi constantemente relatados pelo pais que a falta de clareza atrapalha nessa comunicação no tratamento das crianças e a falta de abertura para melhores dialógos.

7.3 Conclusão Integrada

A análise das entrevistas com pais e profissionais revelam falta de integração no trabalho em equipe. A troca de informações é vista como essencial por ambos para alinhar estratégias de intervenção, porém relatadas como insuficiente, ausente e desalinhadas como destacadas nas amostras. Os pais não se sentem compreendidos e estimulados a dar continuidade ao trabalho terapêutico, e apontam falta de capacitação e preparo dos profissionais tanto da área da saúde quanto da educação. Já os profissionais relatam que a aceitação do diagnóstico e participação ativa dos pais seriam fundamentais para o progresso das crianças, facilitando a implementação de intervenções adequadas e envolvimento no processo de estratégias que vem sendo ausentes.

No entanto, ambos enfrentam dificuldades na compreensão do outro, sejam os pais ou profissionais, é revelado nas entrevistas sequências de palavras que levam a uma desarmonia e falta de compatibilidade na comunicação, assim como ausênsia da compreensão recíproco.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa destacam a importância de um trabalho colaborativo entre pais, educadores e terapeutas no cuidado de crianças com transtorno do espectro autista. As entrevistas evidenciaram desafios como falhas na comunicação, falta de clareza e interação, ausência de empatia e compreensão correspondente, além da sobrecarga emocional vivenciada pelos envolvidos. O TEA exige uma rede de apoio bem estruturada, como já mencionado neste estudo: “A National Autism Center recomenda que as famílias sejam envolvidas nos planos de tratamento das crianças (National Autism Center, 2009, 2015)”.

A análise das experiências de pais e profissionais revelou dificuldades e desalinhamento nas estratégias de intervenção. Além disso, a ausência de reuniões regulares e a insuficiência de capacitação especializada foram apontadas como obstáculos significativos. Também se observou que a participação ativa das famílias é essencial para o progresso das crianças, mas muitas vezes não ocorre de forma efetiva. Diante disso, a pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem mais

coordenada e colaborativa, promovendo maior integração entre todos os envolvidos.

Para discutir essas lacunas, foram sugeridas conceitos das teorias de Carl Rogers, com foco na compreensão empátia, autenticidade na comunicação e aceitação incondicional e nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, com ênfase na generalização de habilidades. Esses dois conceitos combinam práticas de escuta ativa e estratégias consistentes. Rogers ressalta a importância da empatia e da aceitação para estabelecer um ambiente de confiança, sendo facilitadores para uma colaboração eficaz, e a Generalização de habilidades, um dos pilares da ciência ABA sendo incorporada como uma necessidade crítica para que as crianças com autismo consigam transferir o aprendizado terapêutico e educacional para seus contextos familiares e outros ambientes sendo incostestavelmente necessário a participação de todos nesse processo. A criança é incentivada a generalizar as habilidades aprendidas para diferentes ambientes e situações, ajudando a garantir que essas habilidades sejam úteis em sua vida diária (McEachin *et al.,* 1993). Na area educacional, com falta de preparo dos profissionais e o despreparo das escolas, frequentemente apontados pelos pais, destaca-se a urgência de maior capacitação sendo sugerido como ferramenta a aplicação do método ABA. A alfabetização de crianças autistas é um desafio, e a ABA surge como uma ferramenta poderosa para modificar comportamentos e promover o aprendizado, pois aborda as dificuldades individuais e ajusta as estratégias de ensino conforme as necessidades de cada criança (Júnior et al., 2024). A ABA também pode ser "definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos" (Rispoli 2013).

Conclui-se que um trabalho em equipe eficaz é fundamental para alinhar percepções e práticas entre pais, educadores e terapeutas, promovendo um suporte mais estruturado e acolhedor às crianças com TEA. Este estudo reforça que, por meio da empatia e de métodos organizados, é possível aprimorar a comunicação, fortalecer a inclusão social com compaixão e garantir um desenvolvimento mais consistente para a criança, beneficiando toda sua rede de apoio.

Em última análise, a colaboração se revela a chave para transformar desafios em oportunidades. Rogers (1974) já destacava que uma relação humana profunda é uma das necessidades mais cruciais da sociedade. Estudos recentes corroboram essa perspectiva, como o de Penney et al. (2023), que propõe a compaixão como a oitava dimensão da Análise do Comportamento Aplicada, enfatizando a necessidade de um olhar mais humanizado no suporte a indivíduos com TEA. Da mesma forma, Rohrer e Weiss (2023) ressaltam a importância de incluir o treinamento de habilidades de compaixão na formação de profissionais da Análise Comportamental, demonstrando que o desenvolvimento de competências como a empatia pode aumentar a eficácia das intervenções e

melhorar a interação com as famílias.

Assim como os estudos mencionados, esta pesquisa reforça a necessidade de uma comunicação mais acolhedora e colaborativa entre terapeutas, educadores e familiares. A inclusão ativa da família no processo terapêutico e educacional não apenas fortalece o desenvolvimento da criança, mas de seus cuidadores.

A continuidade de pesquisas nesse campo é essencial para aprimorar as práticas de intervenção e aprofundar a compreensão sobre o impacto de um suporte social bem estruturado. O reconhecimento da compaixão como parte fundamental da ABA pode representar um avanço significativo no desenvolvimento das crianças com TEA, garantindo que cada passo rumo à sua evolução seja guiado pelo acolhimento, pelo respeito e pelo compromisso compartilhado entre todos que fazem parte do seu suporte.

9. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BRUCHEZ, Adriane et al. **Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review.** Revista Espacios, Caracas, v. 37, n. 5, 2016. ISSN não informado.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

COSTA, Luana Marcia Barros et al. **Autismo e suporte familiar: Relações afetivas estabelecidas entre crianças com autismo.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano, v. 5, p. 25-44, 2020.

GERALDES, Sónia Alexandra. **Necessidades dos pais de crianças com perturbações do espectro do autismo: estudo desenvolvido em três instituições especializadas da cidade do Porto.** 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. [sn].

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Objetiva, 1999.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Ângela Mattar. **Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, p. 135-154, 2014.

KANNER, Leo et al. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: KANNER, Leo et al. Autismos. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170.

LEITE, Marcia Telma Lima et al. **Aquisição e generalização de mandos em uma criança com autismo**. 2005. Número de folhas não informado.

MACHADO, Mara Lúcia Salazar. **Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal.** 2001.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9., 2009, Paraná. Anais... Paraná: [s.n.], p. 6084-6096, 2009.

DE MATOS, Daniel Carvalho. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo. 2**016. Número de folhas não informado.

DE MOURA ALVES, Diogo; DA SILVA, Ana Flávia Soares; SEIBERT, Thalita Nunes Ruy**. O impacto da tríade família-escola-terapia no desenvolvimento de crianças autistas: um estudo de caso em Linhares-ES**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 6, n. 1, 2024.

NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldair. **Transtorno do espectro autista: discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho [em linha].** Set. 2019. Disponível em: <link>. Acesso em: dia/mês/ano.

PENNEY, Ashley M. et al. **Compassion: the eighth dimension of applied behavior analysis**. Behavior Analysis in Practice, p. 1-15, 2023.

RAMSON, Carl. **A importância da obra de C. Rogers.** Ano não informado.

RIBEIRO, Karen Adriana; FRANÇA, Luiza Favero; DE LACERDA FARIA, Maria Elisa. **A importância da participação dos familiares de pessoas com TEA na intervenção ABA.** Revista Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 10754-10769, 2023.

RODRIGUES, A.; SOUZA, F.; COSTA, A**. Análise de dados visuais: desafios e oportunidades à investigação qualitativa.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 4-15, 2017.

ROGERS, Carl R**. Terapia centrada no cliente**. Lisboa: Ediual-Editora da Universidade Autónoma de Lisboa, 2003.

ROHRER, Jessica L.; WEISS, Mary Jane. **Teaching compassion skills to students of behavior analysis: A preliminary investigation.** Behavior Analysis in Practice, v. 16, n. 3, p. 763-782, 2023.

ROMEU, Clariana Andrioli; ROSSIT, Rosana Ap Salvador. **Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com transtorno do espectro do autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, p. e0114, 2022.

DA SILVA, Simone Simões. **A importância da comunicação no desenvolvimento socioemocional**. Brazilian Journal of Development, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 23255-23264, 2022.

DA SILVA REIS, Helena Isabel; DA SILVA PEREIRA, Ana Paula; DA SILVA ALMEIDA, Leandro. **Da avaliação à intervenção na perturbação do espetro do autismo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 269-280, 2016.

DE SOUSA, Luiza Corbucci Filó Dias. **A importância da ciência ABA: As contribuições da terapia ABA na alfabetização em TEA**. Periódicos LATTICE, São Paulo, v. 1, n. 2, 2024.

DE SOUZA, Loraine Campos; HOKAMA, Paula de Oliveira Montandon; HOKAMA, Newton. **A empatia como instrumento para a humanização na saúde: lições de um curso de especialização para a prática profissional.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, n. 21, p. 148-167, 2020.

WAINBERG, Jacques Alkalai. **Comunicação e escuta**. E-Compós, Brasília, v. não informado, 2018.

ZANATTA, Elisangela Argenta et al. **Cotidiano de famílias que convivem com o autismo infantil.** Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 28, n. 3, 2014.

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

CONTRIBUTOS DA ARTETERAPIA NAS RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS INCLUSIVAS: O FOCO PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CONTRIBUTIONS OF ART THERAPY TO INCLUSIVE INTERPROFESSIONAL RELATIONSHIPS: THE FOCUS FOR CHILDREN FROM ZERO TO SIX YEARS OLD WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Cleilze Costa e Silva[1]
Ana Lúcia Gomes da Silva[2]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízos expressivos nas áreas cognitiva, de linguagem e interação social manifestados na primeira infância, tem requisitado de relações interprofissionais inclusivas. A arteterapia, se constitui como um recurso terapêutico eficaz nesses aspectos, com vistas à melhoria da qualidade de vida dessas crianças. Acredita-se que o diagnóstico precoce e correto, as intervenções especializadas, adaptadas com respeito à singularidade de cada sujeito, sirvam de pressupostos inerentes à efetividade desse processo. O presente estudo justifica-se pelo interesse em investigar os contributos da arteterapia para as relações interprofissionais inclusivas à criança com TEA, a partir de experiência profissional exercida na área. Objetivamente, esse empreendimento visa contribuir nas dimensões acadêmica e social, enriquecendo a referida discussão. A problemática evidenciada, consiste na seguinte indagação: como a arteterapia, enquanto recurso terapêutico pode contribuir nas relações interprofissionais inclusivas às crianças com TEA? O estudo tem sua materialidade voltada à perspectiva do atendimento integral, holístico e coletivo com foco no cuidado, no apoio e na superação de barreiras pertinentes às demandas desafiadoras na vida da criança com TEA, implicando na segregação, exclusão social e dificultando o pleno exercício da cidadania, autonomia, participação social, independência e emancipação, e, sobretudo, a participação efetiva dessa criança como sujeito social, detentor de direitos, podendo tornar-se membro ativo da sociedade vigente.

Palavras-chave: Arteterapia; Atendimento Interprofissional; Transtorno do Espectro Autista.

[1] Pós Graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial pela UFMS. Graduada em Serviço Social e Pedagogia. E-mail: cleizelimacosta-pedagogia@hotmail.com
[2] Doutora e Pós Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Graduada em Artes Plásticas e Pedagogia. Arteterapeuta. Professora aposentada pela UFMS/Campus de Aquidauana. Conselheira no Instituto de Diversidade Intercultural-IPEDI. Mentora nos Cursos Atualiza e Diretora do Espaço Eco Pantaneiro. E-mail: analucia.sc@hotmail.com

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD), defined as a neurodevelopmental disorder characterized by significant impairments in cognitive, language, and social interaction areas, manifested in early childhood, has necessitated inclusive interprofessional relationships. Art therapy constitutes an effective therapeutic resource in these aspects, aiming to improve the quality of life of these children. It is believed that early and accurate diagnosis, as well as specialized interventions adapted to respect the uniqueness of each individual, are inherent assumptions for the effectiveness of this process. This study is justified by the interest in investigating the contributions of art therapy to inclusive interprofessional relationships for children with ASD, based on professional experience in the field. Specifically, this endeavor aims to contribute to academic and social dimensions, enriching this discussion. The problem highlighted is as follows: How can art therapy, as a therapeutic resource, contribute to inclusive interprofessional relationships for children with ASD? The study focuses on a perspective of comprehensive, holistic, and collective care, emphasizing support and overcoming barriers related to the challenging demands in the life of a child with ASD. These challenges often lead to segregation, social exclusion, and hinder the full exercise of citizenship, autonomy, social participation, independence, and emancipation, and, most importantly, the effective participation of these children as social subjects with rights, enabling them to become active members of society.

Keywords: Art therapy; Interprofessional Care; Autism Spectrum Disorder**.**

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico, a dinâmica social vem demonstrando inúmeras transformações em face às condições de vida de pessoas com deficiência. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado um trantorno do neurodesenvolvimento, com impactos biopsicossociais, tem requisitado investimentos voltados a intervenções coletivas integrais em prol da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos diagnosticados e acompanhados já na primeira infância.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação de Psiquiatria (DSM-5) (2023), o autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento com características que “tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”.

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade da vigilância familiar constante na observância ao atraso nos marcos de desenvolvimento (interação social, comportamento, linguagem, distúrbio alimentar, transtorno sensorial), no intuito de iniciar o processo de insvestigação junto ao neuropediatra ou psiquiatra infantil para a possibilidade do diagnóstico

precoce e correto, e, principalmente o encaminhamento à equipe de profissionais especializados para intervenções possíveis: psicólogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, arteterapeutas, educadores físicos, fisioterapeutas, além da hipótese de introdução de terapia medicamentosa.

Diante disso, o escopo desse objeto pauta-se, a priori, na discussão sobre as contribuições da arteterapia como recurso terapêutico às crianças com TEA. Adiante, enfatizamos a consistência desta, nas relações interprofissionais inclusivas voltadas à esse público alvo. Acreditamos que as intervenções vão desde o acolhimento de tais demandas até as investidas para a integralidade das ações intrinsecamente relacionadas a esses sujeitos, com vista à ampliação do repertório de assistência e cuidado.

A proposta da arteterapia como recurso terapêutico sob a ótica da interprofissionalidade inclusiva vem se mostrando cada vez mais exitosa nos espaços de atendimento de crianças com TEA, e corroborado com a soma de esforços coletivos em prol da integralidade na atenção e no cuidado assertivo favorecendo a criatividade, a lideranças das emoções, dos sentimentos, da liberdade de expressão e a oportunidade para o autoconhecimento.

Vale ressaltar que a arteterapia impulsiona para uma projeção facilitadora da melhora progressiva dessas crianças em todas as áreas do desenvolvimento humano. Nesse intuito, o recurso terapêutico não ficou estanque aos profissionais da área da saúde, essa vazão tem possibilitado às diferentes especialidades a oportunidade de inseri-lo nos espaços de atendimento às crianças, em especial as crianças de zero a seis anos. Nossa defesa recai sobre os benefícios coletivos em adaptar os objetivos, refletir sobre os avanços e possíveis adaptações, reconhecendo que o atendimento com crianças nesses perfis é único e que o recurso terapêutico aqui apresentado demanda ampla contribuição nas relações interprofissionais inclusivas.

Nessa proposição, metodologicamente, o escopo desse artigo pauta-se nos moldes da pesquisa qualitativa, conforme assegura Minayo (2009), dada a dinâmica social que permeia o universo da mesma. A instigação de objetos de estudo como este, para nós, enquanto pesquisadoras constitui-se como fonte inesgotável de conhecimento, como adverte Neto e Castro (2017), visto que, elucida ainda mais o valor da investigação científica em voga, emergida, de forma mais específica a partir das experiências das autoras. A primeira autora no Centro de Atendimento ao Autista (CAA), em um município do Estado do Maranhão, como assistente social, junto a uma equipe multidisciplinar, em seguida a segunda autora nas vivências arteterapêutica em Aquidauana-MS.

No decurso destas jornadas citadas somos desafiadas a empreender competências técnicas, artísticas, sociais e pedagógicas junto às crianças com TEA. O atendimento à esse público nos levou à adequação de ações para o conhecimento de mundo singular e coletiva voltada às crianças

com TEA. Então, a partir da imersão na execução do processo desenvolvido pela equipe multidisciplinar, tendo como base a arteterapia fomos requisitadas a pesquisar alternativas viáveis às crianças autistas por via deste recurso terapêutico.

A revisão de literatura de críticos da temática, elencados aqui, somam-se às fontes visitadas em prol da qualificação profissional que cada ocorrência nos solicitou. Os avanços significativos notórios na vida dessas crianças a partir dessas relações interprofissionais trouxeram à tona a principal interrogação deste objeto: quais as contribuições da arteterapia para as relações interprofissionais inclusivas às crianças com TEA de zero a cinco anos de idade?

Assim emergiu a necessidade de ampliarmos o diálogo sobre as contribuições da arteterapia nas relações interprofissionais inclusivas destinadas às crianças autistas. Certamente, essa proposta nos levará à posteriores discussões na esfera social, da saúde, pedagógica e artística, possibilitando inferência de novas hipóteses relevantes para uma proposição integral, holística e colaborativa, com vistas à autonomia e bem-estar destas, proporcionando melhoria significativa da qualidade de vida na infância.

2. A ARTETERAPIA COMO RECURSO TERAPÊUTICO À CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS COM TEA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), inaugura na sociedade brasileira a garantia da proteção integral, constituindo-se como mecanismo legal que enfatiza as tratativas sobre o rol de direitos inerentes ao nosso público em situação peculiar de atendimento, atribuindo-se a obrigatoriedade de responsabilidade aos agentes elencados no dispositivo: família, sociedade e Estado, definidos legalmente à supervisão e exercício contínuo de um ambiente pleno de desenvolvimento.

A criança com Transtorno do Espectro Autista, é considerada Pessoa Com Deficiência (PCD), para todos os efeitos legais, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que a define como: “Aquela que tem impedimentos 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).

Compreendemos, de acordo com estudiosos do TEA, que este é um transtorno do neurodesenvolvimento, com comprometimentos leves a severos nas múltiplas dimensões das áreas biopsicossoais, manifestando ao longo da existência, complicações de interação social e isolamento, condutas repetitivas, estereotipias, restrição alimentar, dentre outras dificuldades.

No que tange o diagnóstico, o DSM-5 (2022) enfatiza que o TEA apresenta três níveis de suporte, denominados por alguns pesquisadores de níveis de gravidade, em que o primeiro nível

sugere a necessidade de apoio pouco ou nenhum substancial, o segundo, algum tipo de apoio, e o terceiro demanda um apoio em maior proporção. No primeiro deles, a criança tem dificuldade em manter uma conversa ou amizade por muito tempo, embora consiga verbalizar normalmente. Apresenta preferência por rotinas, dificuldade em manter contato social, porém exige suporte de menor potencial para a realização de suas atividades da vida diária.

Já relação ao nível 02, precisa de suporte para participar das atividades sociais, evita contato visual, não exprime emoções por intermédio da fala ou expressões faciais, e não gosta de interromper sua rotina. Quanto ao nível 03 de suporte, esta necessita de apoio bem mais consistente, pois apresenta comportamento restritivo e repetitivo que interfere em sua independência para a realização de atividades da vida diária. Nesses casos, considera-se a não verbalização, área sensorial bastante prejudicada, ecolalia, necessitando de assistência na realização das atividades da vida diária.

Concordamos com Sella e Ribeiro (2018), quanto à importância de considerar tanto as especificidades clínicas comuns para o diagnóstico, mas, sobretudo, as de cada indivíduo, já que algumas comorbidades, a exemplo de deficiência intelectual e outros transtornos de cunho genético e ambiental influenciam as desordens.

Conforme o DSM-5-TR, da American Psychiatric Association (APA) (2022), o diagnóstico precoce é um contributo assertivo para o início das intervenções de familiares, de profissionais e da própria sociedade. As necessidades especiais atreladas às diferenças existenciais devem requisitar ações integrais para a redução dos prejuízos que dificultam o processo de desenvolvimento dessas crianças.

Para Rodrigues, Fonseca e Silva (2008), o seio familiar, enquanto primeira instância social, deve constituir-se um espaço de perseverante observação quanto aos marcos de desenvolvimento, já que não é regra as primeiras características do autismo se apresentarem logo nos primeiros momentos da vida.

É ao longo do crescimento etário, que algumas características se manifestam com maior clareza: restrição por manutenção de contato visual, pouco esboço de emoção, a preferência por objetos a pessoas, contrariedade quando submetidos à mudança brusca, tudo isso pode caracterizar sinais de alerta ao levantamento de hipótese diagnóstica precoce.

Ainda na seara da discussão sobre o diagnóstico precoce, convergimos com as inferências de Viana (2020), ao afirmar que se faz necessário desde a tenra idade, que a criança esteja sob a vigilância de um adulto que a conduza paulatinamente rumo ao crescimento saudável. À medida que a família passa a ter consciência da alteração dos aspectos já elencados acima, buscar-se-á de forma assertiva junto à medicina avaliação clínica, assim como encaminhamento para inserção em processos terapêuticos disponibilizados no âmbito das políticas públicas sociais por equipe

multidisciplinar (terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, arteterapeuta, musicoterapeuta, educador físico, nutricionista), no intuito de coletivamente encontrarem pressupostos que comunguem para o desenvolvimento efetivo dessa criança em sociedade, mesmo dentro de suas limitações.

Cuidadosamente, a inserção da criança com autismo em espaços de processos terapêuticos, realizados por profissionais que trabalham reconhecidamente com procedimentos assertivos, notadamente assistimos a melhoria de sua qualidade de vida, em relação a ressignificação da autonomia, independência e realização de atividades pertinentes à sua faixa etária.

A arteterapia configura uma proposta interventiva não medicamentosa, promissora, que vem ganhando notoriedade cada vez mais consistente nas áreas de discussão científica e encontra maior permeabilidade em nível nacional em duas revistas científicas (ambas online), uma é a Revista Científica de Arterapia- Cores da Vida[3] e a outra, a Revista da AATESP[4].

Apresenta-se na área da saúde, no âmbito do Sistema Único de saúde (SUS), por intermédio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), entre os anos de 2017 a 2018. Corresponde à utilização da arte para fins terapêuticos em suas mais variadas nuances, modelos e formas, articulando a comunicação entre o ser humano na sua singularidade mais ínfima, em relação aos sentimentos, medos, dores, estagnação, corroborando para o autoconhecimento, autocontrole, construção da identidade a partir da criatividade (Paín, 2001; Medeiros, 2012; Philipinni, 2021). Esta modalidade de recurso terapêutico, apresenta-se por intermédio da espontaneidade e se constitui como ferramenta estratégica para crianças neurodiversas.

No que concerne à criança com TEA, para Pain (2009), a arteterapia é capaz de servir como uma modalidade terapêutica com uma linguagem expressiva de si próprio, dos pares e do mundo. Produz autenticidade pela interpretação singular de cada sujeito, reduzindo os níveis de estresse, agitação, e outras perturbações suscetíveis ao espectro.

Essencialmente, temos estudado que os benefícios da arteterapia à criança com TEA, manifestam resultados promissores, perceptíveis a todos que participam do seu convívio. De acordo com pesquisadores como Valladares (2011), os resultados benéficos se estendem em prol da saúde, do bem estar, dos processos educativos, atribuindo à vida o processo de autoconhecimento, a transformação de si por intermédio da arte com sentido: a melhoria da qualidade de vida, principalmente de pessoas que estarão convivendo com o autismo por toda sua

[3] Disponível em: https://www.abcaarteterapia.com.br/revista-cores-da-vida
[4] Disponível em: https://www.aatesp.com.br/revista

existência, porém não como vítimas de uma patologia estigmatizada, mas um transtorno suscetível de causar diferenças e particularidades como as demais nos seres humanos.

Reconhecidamente, temos a ousadia de inferir que a arteterapia é capaz de atuar como método terapêutico no auxiliar do tratamento de crianças atípicas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como: coordenação motora, concentração, comunicação, autoestima, reduzindo os níveis de ansiedade, melhora da autoestima e do comportamento apropriado ao ambiente em que está inserido. Nessa direção, a arteterapia introduz a criança atípica no mundo das criações simbólicas e da criatividade, a saber:

> A arte propicia à criança uma ressignificação do mundo, ao tocar materiais explorá-los espontaneamente, ela consegue criar suas produções individuais. Nos alunos com autismo, essas descobertas são livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta. E são essas experimentações que fazem com que o aluno se desenvolva, adquirindo novas habilidades e competências, superando as dificuldades características do transtorno. (Costa; Soares; Araújo, 2021, p.08).

Nesse sentido, o tratamento do autismo é percebido pela arteterapia como uma expressão de si, do mundo, dos outros a partir da habilidade de criação e da prática de ideias que resultam no desencadeamento de mecanismos benéficos para a obtenção de uma vida mais saudável. Este recurso terapêutico consiste numa terapia complementar, conforme destaca Souza (2018), propícia à mediação de todo profissional que atua junto às crianças autistas, ao modo passo que conduz à liberdade contida na arte por meio da expressividade singular do ser humano.

Considerando que a fase da primeira infância é experimentada por cada criança autista de maneira diversa e singular, a arteterapia, segundo Valladares (2011), estimula a criança a lidar com fatores socioemocionais que são prejudiciais ao seu crescimento em sociedade, a exemplo do medo, da frustração. As manifestações de comportamentos disruptivos dão lugar à serenidade, diversão e autovalorização de sua capacidade de resolver questões e lidar com suas emoções de maneira mais assertiva.

Para Viana (2020), a arteterapia introduzida precocemente nos espaços de vivência de crianças autistas, trabalha a concatenação de ideias com sentido, a ampliação dos repertórios necessários à melhoria do comportamento, de maneira dinâmica e prazerosa, à medida que coloca em destaque a imaginação, a concentração ao exercício contínuo e favorável do mundo dessa criança, não para atribuir um resultado substancial, mas para proporcionar melhoria da sua qualidade de vida.

3. A ARTETEPAPIA NAS RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS INCLUSIVAS À CRIANÇA COM TEA

O autismo, considerado um transtorno do neurodesenvovimento, com especificidades no âmbito do espectro que variam desde o nível de suporte pouco substancial ao muito substancial, requisitando cotidianamente novos olhares no trato por parte de cuidadores e profissionais em prol do atendimento integral, que assegure um ambiente construtivo, que prime pelo fortalecimento de vínculos e a melhoria contínua e garantia da qualidade de vida destas crianças.

Em virtude dessa defesa e considerando que a arte tem fundamentado a teoria e prática no processo histórico como modalidade precursora do despertamento de sentimentos, emoções e experiências singulares, que partem do inconsciente para a materialização de aspectos inerentes à concretude da vida, nos propomos nesse empreendimento elucidar algumas contribuições desta modalidade por profissionais como recurso terapêutico, assim denominada arteterapia.

Concordamos com Carvalho (1995), ao afirmar que a arteterapia, intencionalmente, comunica em seu preâmbulo mais vasto, a concatenação entre a arte e o processo terapêutico, contendo formatos de expressões simbólicas e intrínsecas a cada sujeito inseridos em cada manifestação artística. A esse respeito, comungamos com Reis (2014), ao inferir que:

> 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: plástica, sonora, literária, dramática e corporal, a partir de técnicas expressivas como desenho, pintura, modelagem, música, poesia, dramatização e dança. Tendo em vista a formação do profissional e o público com o qual trabalha, a arteterapia encontra diferentes aplicações: na avaliação, prevenção, tratamento e reabilitação voltados para a saúde, como instrumento pedagógico na educação e como meio para o desenvolvimento (inter) pessoal através da criatividade em contextos grupais. Desse modo, o campo de atuação da arteterapia tem se ampliado, abrangendo além do contexto clínico também o educacional, o comunitário e o organizacional. (Reis, 2014, p. 2).

No desdobramento desse estudo, embora que superficialmente fazemos um sobrevoo na área da saúde, porém destacamos com mais ênfase as contribuições no ambiente escolar, entre outros teóricos a partir das inferências de Lourenço (2017). Para o pesquisador, a escola é apontada como um espaço propício ao fortalecimento das relações, e dos vínculos. Essa articulação pressupõe a interprofissionalidade inclusiva, ao passo que o sujeito atendido é holístico, e nesses moldes deve ser alcançado na sua integralidade. Não cabe mais na atualidade, relações obsoletas e desconectadas das necessidades coletivas. O trato e a assistência de crianças com TEA desde a primeira infância tornou-se condição necessária de uma atuação sólida e interal: o sujeito das ações é biopsicossocial.

Em que se manifesta o autismo, com destaque aos níveis de suporte 2 e 3, há primazia pelo apoio mais substancial, dadas as maiores gravidades ou severidades como preferem alguns autores, contidas no bojo do espectro. Isso posto, salientamos a partir das prerrogativas

constitutivas da arteterapia, que as relações interprofissionais sob a ótica inclusiva se manifestam beneficamente para a redução da dependência, pessoal na realização das atividades da vida diária, além da estabilização dos quadros sintomáticos.

Não obstante, trazemos Oliveira (2023), para ratificar que a arteterapia é analisada como um instrumento colaborativo capaz de abrir um leque de oportunidades para alterações benéficas das condições de vida e de existência dessas crianças que, submetidas ao enfrentamento de barreiras nas mais diversas áreas da vida, são deixadas à margem por muitos familiares e profissionais. Daí a importância de empreender relações interprofissionais inclusivas, necessárias e exclusa de ranços tradicionais e obsoletos.

Urge a necessidade de agentes detentores das responsabilidades, cuidado e tratamento dessa clientela, adaptarem suas propostas de trato sempre que necessário e urgentemente, sobre o pretexto de mitigar os direitos, o cuidado e o futuro dessas crianças, preconizados até mesmo na Constituição brasileira de 1988, no que confere o artigo 6º da CF sobre os direitos sociais (Brasil, 1988).

Outrossim, as tratativas alusivas à arteterapia presente nas relações interprofissionais inclusivas à criança autista, tem suas inúmeras vertentes sob a reverência de resultados em prol da qualidade de vida, já que o planejamento e a execução de atividades de cunho artístico terapêutico comungam para a complementaridade de inúmeras áreas especializadas de tratamento dessas crianças. À medida que a arteterapia se constitui como uma mola propulsora nessas relações interprofissionais.

Para tanto, faz-se necessário discutir como a arteterapia contribui nas relações interprofissionais inclusivas de abordagem do autismo em crianças na primeira infância. A construção de vínculos integrativos entre todas as áreas profissionais que atuam nas demandas do espectro são correspondentes entre si e primam pela complementaridade umas das outras.

Philippini (2011) destaca que o processo criativo restaura, reorganiza, redireciona e libera o fluxo de energia psíquica em favor do bem-estar e da expressividade de cada pessoa, quando ativado de forma adequada. A arteterapia não apenas reconhece a importância da expressão criativa na promoção do equilíbrio emocional, mas também amplifica seu alcance.

Diante dessas possibilidades, afirmamos que a arteterapia deve encontrar guarida nos processos terapêuticos, de modo tal que se valorize a transformação pela arte (Vieira, 2017), transformação esta que ousamos afirmar são resultados das iniciativas que transpassam aos moldes tradicionais e rebuscados, metodologias que prezam por objetivos articulados com as demais áreas técnicas especializadas e que priorizam o todo junto às partes no convívio com crianças, aqui mencionadas. Quando tratamos do todo e das partes referimos a superação da

fragmentação, da busca para ultrapassarmos a visão fragmentada do conhecimento, proporcionando uma visão mais holística e integrada dos fenômenos estudados.

Neste cenário não há como deixar de mencionar Ivani Fazenda como uma das principais teóricas brasileiras no campo da interdisciplinaridade. Para ela, a interdisciplinaridade é entendida como uma postura e uma prática pedagógica que envolve a integração de conhecimentos de diferentes áreas. Segundo Fazenda, a interdisciplinaridade vai além de simples relações entre disciplinas; ela implica uma atitude de abertura ao diálogo e à colaboração. Fazenda (2008) aponta que:

> A interdisciplinaridade como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano (Fazenda, 2008, p.119).

Justamente exigências como esta citada que nos faz reiterar, correndo o risco de ser repetitiva, o quanto o exercício da arteterapia na educação infantil pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e em uma relação criadora da criança com outras áreas de conhecimentos, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Situamos nossas abordagens mais especificamente na educação de crianças com TEA, a partir das parcerias. Todos concordam que à interdisciplinaridade cabe partilhar, não replicar. Todos incitam-nos a retirar das raízes da inteligência as qualidades do coração, em que "o entusiasmo e o maravilhamento estão ancorados" (Fazenda, 2008, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ratifica a possibilidade da criança se expressar, conhecer-se a si mesma por intermédio da arte. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes consideram que o trabalho com arte, música, pintura, dança, jogos, teatro, contação de histórias, beneficiam não apenas uma área da vida da criança autista, mas diversas delas que juntas, auxiliam no aprimoramento de relações sociais mais saudáveis. O

documento em foco, além de garantir o acesso e permanência de todos na escola, faz-se necessário que os sistemas de ensino garantam "[...] um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental." (Brasil, 2018, p.08)

Segundo Lourenço (2017), o recurso oportuniza o autoconhecimento de crianças de todos os níveis de suporte do TEA, inclusive as que não conseguem verbalizar. Esse mesmo autor adverte que os progressos são notórios à medida que essa criança consegue lograr êxito em procedimentos altitudinais na família, na escola e na sociedade de modo geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), preconiza quanto à necessidade e incentivo à formação continuada aos profissionais da educação para o

aprofundamento de conhecimentos, métodos e técnicas, a saber: “A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais” (Brasil, 1996). Ainda pautando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Seção II, no artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Para Dale *et al*. (2021), urge a necessidade de ajuste e aprimoramento das relações colaborativas interprofissionais no trato de crianças com TEA. A colaboração nesse sentido, só será possível se houver interesse comum e clareza de papeis e responsabilidades de todos os agentes. Tal entendimento levará à superação de entraves que dificultam a efetividade nas relações de apoio e assistência.

Soares (2015), ratifica a importância da complementaridade de cada intervenção, pois a arteterapia sob a ótica da integralidade provoca a exploração de aspectos ora não visitados por cada especialidade técnica isolada. Os resultados são perceptíveis nas áreas comportamentais, educacionais, mentais e de autoconhecimento. Consideramos que o funcionamento dessas relações, a clareza de papéis, as resoluções de possíveis conflitos são inerentes para melhor organização dessas relações, e o melhor: impactos positivos nos setores da saúde, da educação e social de todos. Os setores em conjunto reforçam a importância da colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para uma educação inclusiva, visto ser indispensável o alinhamento entre escola, família e terapeutas. No entanto, para que essas diretrizes sejam efetivamente aplicadas, é necessário um compromisso contínuo com a formação de profissionais

As diretrizes sobre as vertentes das relações interprofissionais inclusivas à criança com TEA, confere aos agentes responsáveis pelo cuidado e assistência o status da percepção sobre cada sujeito na sua integralidade, e o reconhecimento das potencialidades existentes, em cada um, induzindo à reflexão crítica e propositiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A arteterapia, quando desenvolvida nos espaços de atendimentos de crianças com TEA, consiste na organização estratégica de instrumentos, procedimentos, métodos e técnicas concisos que, organizadamente produzem eficácia direta ao público que, por encontrarem-se nessas condições, requisitam demandas maiores de cuidado, assistência e tratamento. No atendimento, quando nos valemos de tais procedimentos arteterapêutico alcançamos, entre outros, resultados consideráveis na comunicação e expressão, interação social, expressão emocional e habilidades

motoras na expressão não verbal. Outro aspecto relevante é o impacto na regulação emocional e comportamental, coordenação motora fina e percepção espacial. Nossas experiências também destacam benefícios na autoestima e bem-estar das crianças. De certo, urge a necessidade de capacitação profissional e compartilhamento das necessidades individuais e coletivas dos sujeitos das intervenções.

Os resultados deste estudo inferem quanto à riqueza das contribuições da arteterapia nas relações interprofissionais inclusivas, com foco nas crianças de zero a seis anos com TEA. Lembrando, ainda que, os resultados não acontecem repentinamente, haja vista que são pautados no respeito mútuo, nas especificidades individuais e que, às vezes, mesmo provocando estímulos, depende muito do envolvimento, da aceitação de cada criança e da constância de quem media. Reiteramos que a relação dos profissionais não significa apenas a presença de diferentes especialistas, mas principalmente a articulação ativa entre eles para evitar uma abordagem fragmentada e desatualizada. Pautamos por um modelo dinâmico, flexível e adaptativo, humano, inclusivo e centrado na totalidade do sujeito.

Observamos ainda que, a temática concorre com tantas outras pertinentes, pois é uma seara que demonstra carência de pesquisas críticas e consistentes, o que não impede o levantamento de hipóteses inesgotáveis já que a ciência não é uma tábua rasa e não esgota em uma única oportunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arteterapia, sob a perspectiva das relações interprofissionais inclusivas, corrobora com a ampliação do repertório de avanços significativos nas áreas biopsicossociais no que tange o trato com crianças com TEA de zero a seis anos.

A efetividade dos resultados é perceptível, à medida que as intervenções são compartilhadas e discutidas, podendo haver reajustes no decorrer do percurso, alteração de abordagem, sendo este um processo que exige integralidade e compartilhamento ativo dos profissionais, considerando as condições de cada criança atendida.

Nessa perspectiva, recomenda-se que os profissionais busquem o aprimoramento de técnica presentes no rol das Política de Práticas Interprofissionais Colaborativas, que contemplem recursos artísticos a serem explorados para a eficácia do tratamento de pessoas nessas condições.

Diante das considerações postas há de considerarmos as práticas que estabelecem os parâmetros no referente ao respeito às características das crianças em suas diversas especificidades. Características próprias que objetivam estruturar a forma de ensinar a partir dos conhecimentos prévios de cada aluno. A mediação da aprendizagem pauta-se na interação do

profissional que ensina com outro que aprende. Juntos produzem processo de aprendizagem que possibilita a apropriação do conhecimento e sua reelaboração. (Freire, 2002). Nesta linha de pensamento de Freire denota-se que:

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professores e alunos, juntos podem aprender, ensinar, inquietarnos, produzir e juntos igualmente resistir os obstáculos à nossa alegria [...] A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (Freire, 2002, p.80)

Buscamos Paulo freire para reportarmos a força do coletivo dos profissionais para assegurar o lugar de cada um(a) como companheiro(a) de trabalho por uma causa em comum: o êxito do atendimento à criança com TEA. Afinal, nossa proposição aqui recai justamente sobre as defesas que suscitam novas estratégias para melhorar a qualidade de vida da criança com TEA e de seus familiares.

Portanto, este estudo consistiu na abordagem da contribuição da arteterapia como recurso terapêutico e interprofissional inclusivo direcionado à crianças com TEA, podendo ser adotado em todo e qualquer espaço de vivência cotidiana. Desde a confirmação do diagnóstico, os enfrentamentos dos desafios se tornam mais latentes, dada as nuances e incertezas envolcras em cada sujeito. De todo modo, a arteterapia visa o desenvolvimento da criatividade, do autoconhecimento, na forma mais abrangente, sendo salutar suas contribuições para a obtenção de resultados benéficos à essas crianças.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União. Brasília, 07 jul. 2015.

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** e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012b. Disponível em: . Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CALIXTO, A. M. **Arteterapia aplicada à educação infantil**. 2020. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Repositório Universitário da Ânima (RUNA), Santa Catarina, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIAC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5 TR.5.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

FAZENDA. **O que é Interdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PHILIPPINI, Ângela. **Grupos em Arteterapia: redes criativas para colorir vida**. 1a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, J. C. G., BRITO, G. E. G., TAVARES, T. T., SILVA, L. G. C., FORTE, F. D. S., & COSTA, M. V. Trabalho em equipe, interprofissionalidade e colaboração em saúde: uma revisão integrativa de estudos brasileiros. In M. S. de A. Dias, & M. I. O. Vasconcelos (Orgs.), **Interprofissionalidade e colaboratividade na formação e no cuidado no campo da atenção primári a saúde** (1ªed.,pp.126-161), 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002.

LOURENÇO, L. E. B. **Inclusão o direito de ser diferente: um olhar através da arteterapia**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017.

MARCELA, A. E. O. **A Arteterapia no tratamento do Transtorno do Espectro Autista**: teoria e metodologia. Disponível em:https://www.amazon.com.br/Arteterapia-Tratamento-Transtorno-Espectro-Autista-ebook/dp/B07WDR6NB3. Acesso em: 02 nov.2024.

COQUEIRO, N.F.; VIEIRA, F.R.R.; FREITAS, M.M.C. **Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental**. Acta paul. enferm. vol.23 no.6 São Paulo 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ape/v23n6/22.pdf. Acesso: 2 de out. 2024.

CRIPPA, J. A. S. (coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM -5 - TR. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

MACIEL, C. **Arteterapia: uma abordagem simbólica de si mesmo**. In: MACIEL, C.; CARNEIRO, C. Diálogos criativos entre Arteterapia e a Psicologia Junguiana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MEDEIROS, A.; BRANCO, S. **Contos de Fadas: vivências e técnicas em arteterapia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NETO, J. H. C; CASTRO, A. E. **Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica**. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo, MG, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017.
PAÍN, Sara. **Os fundamentos da arteterapia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PHILIPPINI, A. **Para entender Arteterapia: cartografias da coragem**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

PIGNATON, A. Souza C. **Arteterapia: um caminho para o autoconhecimento.** In: MANSO Glícia et. al. **Intervenções clínicas com arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOUZA, V. M.; et. al. **O uso de terapias complementares no cuidado à criança autista**. Revista Saúde Física e Mental. v. 6. nº 2. p. 1-19. 2018.

VIANA, A. C. V. et al. Autismo. **Saúde Dinâmica**, v.2, n.3, p. 1-18, 2020.

VIEIRA, C. de C. **Contribuições da Arte e do professor arteterapeuta para a Educação Inclusiva**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 136-153, 2017.

CARVALHO, M. M. M. J., & Andrade, L. Q. A. (1995). Breve histórico do uso da arte em psicoterapia. In CARVALHO, M. M. M. J (Org.), **A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia** (pp. 27-38). Campinas, SP: Editorial Psy II. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/#:~:text=Arteterapia%20gest%C3%A1ltica&text=Dessa%20forma%2C%20a%20viv%C3%AAncia%20de,escultura%2C%20poesia%2C%20etc.). Acessado em: 03 dez. 2024.

REIS, A. C. Dos. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo**. Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, 34 (1), 142-157. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 dez. 2024.

JUNG, C. G. (2001). **Memórias, sonhos, reflexões** (21a ed., A. Jaffé, Ed., D. F. Silva, trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR NA ESCOLA

TEACHING AND LEARNING DIFFICULTIES AND INCLUSION OF STUDENTS WITH OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER IN SCHOOL

Rogson Barra Launé[1]
Adrielly Naiara Rodrigues[2]
Rúbia Corrêa Ottoni[3]

RESUMO

A trajetória da infância e seus direitos passaram por transformações significativas, respaldadas por documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Declaração de Salamanca. Tais marcos legais visam garantir dignidade, igualdade social e acesso à educação inclusiva, especialmente para alunos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Este artigo analisa os desafios pedagógicos e sociais enfrentados por escolas e professores no atendimento a esses estudantes, destacando a necessidade de políticas públicas articuladas, formação docente e colaboração entre família, escola e comunidade. Por meio de revisão bibliográfica, evidencia-se a escassez de estudos sobre o TOD, reforçando a urgência de pesquisas que orientem práticas pedagógicas adaptadas. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda abordagens sistêmicas, reconhecendo a neurodiversidade como parte da riqueza humana.
Palavras-chave: Inclusão; Ensino Aprendizagem; Transtorno Opositivo Desafiador.

ABSTRACT

Childhood and its rights have undergone significant transformations, supported by legal frameworks such as the Child and Adolescent Statute (ECA), the National Common Curricular Base (BNCC), and the Salamanca Statement. These documents aim to ensure dignity, social equality, and access to inclusive education, especially for students with Oppositional Defiant Disorder (ODD). This article analyzes the pedagogical and social challenges faced by schools and teachers in addressing these

[1] Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, UFPI- rogsonlaune11@gmail.com
[2] Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, UFPI- adriellyr522@gmail.com
[3] Especialista em Educação Especial- AEE, UFMS - rubiaottoni@gmail.com

students, highlighting the need for integrated public policies, teacher training, and collaboration among family, school, and community. Through a bibliographic review, the scarcity of studies on ODD is evident, emphasizing the urgency of research to guide adapted pedagogical practices. It concludes that effective inclusion requires systemic approaches, recognizing neurodiversity as part of human richness.
Keywords: Inclusion; Teaching; Learning; Oppositional Defiant Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional passou por profundas mudanças históricas. Na Antiguidade, pessoas com deficiências eram excluídas, enquanto hoje, embora avanços legais existam, incluir alunos com transtornos como o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) permanece complexo. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) reforçam o direito à educação para todos, mas a implementação prática enfrenta obstáculos.

O transtorno opositivo desafiador, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), caracteriza-se por humor irritável, comportamento desafiador e vinditivo, com prevalência de 3% a 6% em crianças (American Psychiatric Association, 2014). A falta de conhecimento sobre o transtorno limita estratégias pedagógicas, exigindo reflexão crítica sobre práticas escolares.

Teixeira (2014) ressalta que a comunicação entre escola, pais e educadores permite a identificação e o monitoramento constante do comportamento do aluno opositor, trazendo informações relevantes para que, em conjunto, sejam formuladas estratégias e soluções para a indisciplina do estudante, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

A comunicação e o diálogo são fundamentais, pois possibilitam uma compreensão mais ampla dos fatos e do comportamento do aluno. Essas práticas, aliadas ao conhecimento científico, pedagógico e social, favorecem o objetivo de encontrar respostas para as problemáticas que surgem nesse contexto, visando soluções que amenizem as barreiras enfrentadas pelo estudante em sua vida escolar e social.

O tema em discussão tem ganhado evidência nas últimas décadas, atraindo o interesse de pesquisadores e professores na busca por conhecimento. Contudo, a escassez de informações específicas ainda dificulta a compreensão e a contribuição efetiva para o ensino e a aprendizagem de alunos com TOD. Este estudo, de natureza bibliográfica, visa contribuir para esse debate, analisando desafios e propondo caminhos para a inclusão.

2. DESAFIOS DO ENSINO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR NA ESCOLA

O transtorno opositivo desafiador é frequentemente confundido com outros transtornos disruptivos, como o Transtorno de Conduta. Entretanto, seu núcleo sintomatológico inclui oposição persistente a figuras de autoridade, sem necessariamente envolver violação de direitos alheios (APA, 2014). Na escola, esses estudantes apresentam dificuldades em seguir regras, interrompem aulas e demonstram resistência a atividades coletivas.

O TOD configura-se como uma condição que demanda atenção especial no contexto educacional, devido aos padrões de comportamento hostil, resistência a regras e dificuldades de interação social que o caracterizam. Estima-se que até 6% das crianças em idade escolar apresentem sintomas do transtorno, com maior incidência entre meninos (Silva, 2022; Brasil, 2018). Este capítulo aborda os desafios enfrentados por educadores, estudantes e instituições de ensino no processo de ensino, aprendizagem e inclusão desses alunos, propondo reflexões críticas e estratégias baseadas em evidências.

É compreendido como um distúrbio de esfera psicossocial que se manifesta por meio de comportamentos pautados por agressividade e impulsos destrutivos, verbais ou físicos, dirigidos a outras pessoas ou a si próprio (Relva, 2010). Os estudantes com TOD apresentam um temperamento desregulado e, com frequência, recusam-se a entrar em sala de aula. Quando presentes no ambiente escolar, além de não participarem das atividades, insistem em interromper as aulas e demonstram dificuldades em cumprir regras. Na comunicação oral, evidenciam limitações para verbalizar sentimentos e opiniões, com uma fala aparentemente infantilizada e, por vezes, incoerente.

Diante desse contexto, torna-se desafiador implementar intervenções pedagógicas e sociais para esses estudantes, tanto para a escola quanto para os professores. Nas práticas pedagógicas, atividades lúdicas, espaços dentro e fora da sala de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), educação física e recreação, entre outros âmbitos educacionais, é essencial garantir a participação do aluno. No entanto, estabelecer uma rotina funcional exige atenção redobrada e adaptações constantes.

O processo de aprendizagem é comprometido por fatores intrínsecos e extrínsecos. Cerca de 60% dos casos de TOD coexistem com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ampliando as dificuldades de concentração e organização (Brasil, 2018). Como consequência, pesquisas indicam que esses alunos apresentam notas 20% a 30% inferiores à média da turma, especialmente em atividades que exigem colaboração e seguimento de etapas (Manso; Farias, 2024).

Souza (2012) ressalta que toda pessoa depende da interação com o outro para se manter viva e obter os instrumentos necessários à sua sobrevivência, o que gera relações sociais e a necessidade

de cumprir regras e valores para um convívio harmonioso.

De maneira geral, os seres humanos são dotados de relações interpessoais desde o nascimento, demandando aspectos fundamentais para seu desenvolvimento afetivo e psicológico, como carinho, cuidado e atenção (Souza, 2012).

Mesmo diante das dificuldades educacionais e sociais enfrentadas por esses alunos, escolas e professores têm buscado estratégias pedagógicas e sociais para transformar essa realidade. Contudo, a mudança efetiva depende de tempo, dedicação e compromisso coletivo. Os obstáculos no ensino, aprendizagem e inclusão de alunos com TOD exigem uma abordagem sistêmica, que combine políticas públicas, formação docente e investimento em infraestrutura.

A educação inclusiva não se limita à adaptação de conteúdos, mas à construção de práticas pedagógicas que reconheçam a neurodiversidade como parte da riqueza humana. Como destacam Silva e Herculian (2022), a transformação do ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo depende da colaboração entre todos os atores envolvidos – educadores, famílias, profissionais de saúde e a própria comunidade –, convertendo obstáculos em caminhos para o desenvolvimento integral.

3. A ESCOLA COMO FATOR FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O processo de socialização dos seres humanos constitui uma forma de aprendizagem social por meio da qual internalizamos comportamentos considerados adequados ou inadequados, motivando os membros da sociedade a nos elogiarem ou punirem (Savoia, 2009, p. 55). Todos os cidadãos possuem direitos e deveres, independentemente da idade, e ambos contribuem para o desenvolvimento social. Nesse processo, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental desempenham papéis fundamentais, com contribuições específicas para a formação integral.

Vale ressaltar que a infância marca o início da vida, exigindo direcionamento por meio de educação, valores, dignidade, respeito, igualdade social e direitos civis. Para tanto, é necessário implementar propostas pedagógicas, políticas públicas e sociais que favoreçam o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua psicomotricidade – motora, cognitiva e afetiva –, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Partindo desse pressuposto, entende-se que, para sua sobrevivência, os seres humanos precisam assimilar elementos essenciais, como comunicação/linguagem, convivência sociocultural, aprendizagem de comportamentos, reconhecimento da realidade em que vivem, limites e possibilidades, entre outros fatores que viabilizam sua inserção na sociedade (Souza, 2012). De acordo com Dessen; Polonia (2007),

> A família não é o único contexto em que a criança amplia seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também contribui significativamente para a formação do indivíduo (Dessen; Polonia, 2007, p. 29).

A escola é a base da vida educacional da criança, e sua participação no processo formativo é indispensável. A educação tem o poder de transformação social; sem ela, não há civilização nem desenvolvimento. Nesse sentido, a instituição escolar não pode ser omissa em sua atuação, assim como a gestão educacional deve envolver-se ativamente em todo o processo pedagógico e social do aluno.

3.1 A importância da família no desenvolvimento do ensino da criança

A família tem o compromisso de ensinar seus filhos no caminho certo e com sua instrução e direcionamento a educação não se desviar dele, é dever da família criar e ensinar os valores, a ética moral e social de um cidadão, os princípios a verdade, solidariedade, respeito, igualdade, cultura, crenças, hábitos, conhecimento empírico, entre outros, favorecendo a saúde emocional, física, e intelectual de uma forma saudável; os responsáveis precisam ser participativos da vida educacional da criança indicando os passos que ela precisa seguir; tanto na orientação quanto na ação.

> Podemos citar como funções principais da família: função sexual, reprodutiva, econômica e educacional. [...] A função educacional é responsável pela transmissão, à criança, dos valores e padrões culturais da sociedade. A família é a primeira agência que socializa a criança (Oliveira, 2003, p.65).

A escola e a família têm a oportunidade de instruir a criança e com direcionamento apegar-se à educação e seguir caminhos certos e verdadeiros pelos quais depende sua vida. Muitos são os desafios da educação quanto ao seu ensino e aprendizagem; trabalhar as competências e fazer com que as crianças desenvolvam suas habilidades requer práticas pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento da criança.

> [...] Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.
> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
> [...]Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
> [...] Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
> [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (Brasil, 2003).

A participação parental no desenvolvimento infantil muitas vezes se limita ao suporte

material, negligenciando aspectos cruciais como o apoio emocional, o envolvimento afetivo e a participação ativa na formação do caráter. Essa abordagem reducionista ignora a responsabilidade dos pais ou responsáveis na construção de um indivíduo emocionalmente equilibrado e socialmente consciente.

Araújo e Araújo (2017) pontuam que algumas adversidades, como os distúrbios da esfera da conduta, podem trazer prejuízos e dificultar o desenvolvimento da criança tanto com seus amigos como com seus familiares, como o caso do Transtorno Opositor Desafiador.

> Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...], a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos.(Vasconcellos 1995, p. 22).

A família é corresponsável pela educação, conforme o ECA (1990). Entretanto, a desestruturação familiar e a transferência excessiva de responsabilidades para a escola são comuns (Vasconcellos, 1995). Programas de orientação parental, como os propostos por Teixeira (2014), podem fortalecer vínculos e melhorar a adesão a regras domésticas e escolares.

Embora o ECA (1990) estabeleça a corresponsabilidade familiar na educação, a realidade evidencia desestruturação e omissão parental. Programas de orientação familiar, como os propostos por Teixeira (2014), surgem como alternativas para fortalecer vínculos e promover adesão a regras domésticas e escolares.

As transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas reconfiguraram a estrutura familiar, gerando diversidade de arranjos e realidades desafiadoras. Nesse contexto, a omissão parental tem contribuído para resultados insatisfatórios no desenvolvimento educacional e social das crianças.

4. O DESAFIO DA ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR

Trabalhar com estudantes diagnosticados com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) é um dos maiores testes para os professores na educação atual. Esse transtorno, marcado por comportamentos agressivos, recusa em seguir regras e resistência à autoridade, exige dos educadores não só técnicas de ensino, mas também sensibilidade para lidar com conflitos e emoções intensas. Como já destacou Cury (2003), o comportamento desafiador não é simples "rebeldia", mas um sinal de dificuldades internas que precisam de apoio especializado.

Um dos primeiros obstáculos é administrar situações de confronto sem que a aula perca o foco. Libâneo (2013) lembra que a sala de aula é um ambiente de trocas complexas, onde o professor precisa ser firme, mas acolhedor.

Para alunos com TOD, estratégias como combinar regras claras, elogiar avanços e evitar

confrontos diretos costumam funcionar melhor. Porém, como alerta Mantoan (2015), muitos professores não recebem treinamento para entender transtornos como o TOD, o que pode levar a rotular o aluno como "problemático", piorando a situação.

Outro desafio é equilibrar a atenção do estudante com TOD e as demandas do restante da turma. Coll (2004) explica que a inclusão requer adaptações, mas também um ambiente onde todos aprendem juntos. Estudantes com TOD podem exigir mais tempo do professor, gerando frustração nos colegas. A saída, como sugere Freire (1996), está em transformar os conflitos em diálogos que envolvam a turma toda, promovendo empatia e colaboração.

Muitas vezes, a escola age sozinha, sem parceria com a família ou equipes de saúde. Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2020), é essencial que psicólogos, assistentes sociais e professores criem planos de ação conjuntos. Na prática, porém, os educadores relatam falta de apoio para colocar isso em prática, o que sobrecarrega seu trabalho e limita os resultados.

Lidar diariamente com situações tensas pode desgastar até o professor mais experiente. Tardif (2012) reforça que a formação docente precisa unir teoria e prática, especialmente em temas como transtornos comportamentais. Além disso, Codo (1999) lembra que cuidar da própria saúde mental não é um luxo, mas uma necessidade para quem trabalha com educação. Sem isso, o risco de burnout aumenta, afetando toda a comunidade escolar.

Ensinar alunos com TOD não é só sobre técnicas, mas sobre criar vínculos, adaptar métodos e buscar apoio. Como ressalta Mantoan (2015), a inclusão só acontece quando a escola reconhece que cada diferença traz possibilidades de crescimento. É um caminho difícil, mas possível quando professores, famílias e governos trabalham juntos, entendendo que a educação é um direito de todos.

4.1 Quais as políticas públicas que garantam os direitos do aluno?

A Infância e sua trajetória passou por várias mudanças assim como seus direitos e deveres, as leis que auxiliam a criança e o adolescente que respaldam sua dignidade e respeito com políticas públicas, estatuto da criança e do adolescente (ECA), com a BNCC, documentos que regem a educação, segurança, lazer, ao convívio social e outros, aprimorando seus programas, decretos com éticas, trabalhando e fazendo reflexão da igualdade social, direcionando a exercício de cidadania e formação de caráter de cada pessoa, aplicando projetos que contribuem com o crescimento do ensino e aprendizagem, melhorando a percepção da criança, e estimulando a convivência em grupo, a expor sua criatividade e inserir em sua realidade, fazendo valer seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece direitos fundamentais para crianças e adolescentes, reconhecendo-os como indivíduos em desenvolvimento e sujeitos de direitos.

O ECA assegura às crianças e aos adolescentes o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Esses direitos são garantidos considerando sua condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento, bem como sua posição como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, conforme previsto na Constituição e nas leis brasileiras.

O estatuto também garante o direito à educação, percorrendo três objetivos principais, o pleno desenvolvimento pessoal, preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, para assegurar esse direito, o ECA estabelece as seguintes garantias: Igualdade de acesso e permanência, todas as crianças e adolescentes devem ter as mesmas condições para ingresso e permanência na escola, respeito por parte dos educadores e a contestação de critérios avaliativos, os estudantes têm o direito de questionar os métodos de avaliação e de recorrer às instâncias superiores da escola quando necessário.

E ainda a participação em entidades estudantis, é garantido o direito de organização e participação em grêmios e outras entidades representativas dos estudantes e o acesso à educação pública e gratuita. As crianças e adolescentes têm direito a frequentar escolas públicas e gratuitas próximas de suas residências.

Esses direitos visam proporcionar um ambiente educacional inclusivo, respeitoso e propício ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Com as leis e decretos que regem o país, que cobram deveres, e proporcionam direitos favorecendo o amparo de jovens, adultos, adolescentes e crianças, garantindo educação, segurança, saúde à liberdade, ao convívio social, desenvolvimento cultural em grupo e individual. Favorecendo a aprendizagem e o crescimento contribuindo com a formação do caráter de cada indivíduo.

Em junção com o Estado, conselho tutelar, municípios e órgãos competentes resguardam a integridade física e psicológica da criança e do adolescente. O Estado tem o compromisso de garantir e assegurar os direitos em todas as áreas com leis, estatutos, políticas públicas, documentos entre outros, estabelecendo direitos e deveres a todos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, estabelece a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Esse direito deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Para garantir a qualidade e a equidade na educação, a Constituição estabelece uma série de princípios que devem nortear o ensino no país, onde todos devem ter as mesmas oportunidades de ingresso e permanência na escola, garantir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento, pluralismo e diversidade e gratuidade do ensino público.

Estes visam criar um sistema educacional inclusivo, democrático e de qualidade, que respeite

a diversidade de ideias e promova o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a cidadania e o mercado de trabalho e reflete um compromisso abrangente com o bem-estar e o desenvolvimento integral das gerações mais jovens, liberando sua vulnerabilidade e a necessidade de proteção especial.

As leis não apenas esclarecem o papel das instituições municipais e federais, bem como, evidenciam a responsabilidade das famílias no processo do direito da criança. A concepção da infância evoluiu ao longo do tempo, passando a ser entendida como uma fase preparatória para a vida adulta, com sua existência intrinsecamente ligada às expectativas e necessidades dos adultos. Esta perspectiva, no entanto, tem sido gradualmente aumentada por uma visão mais holística do desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes importantes para a educação infantil, enfatizando o desenvolvimento integral da criança. Essas diretrizes podem ser resumidas nos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como a convivência e respeito à diversidade, em que as crianças devem ter oportunidades de interagir com outras crianças e adultos em diversos contextos, utilizando diferentes formas de comunicação. Isso visa ampliar o autoconhecimento e o entendimento do outro, promovendo o respeito às diferenças culturais e individuais.

Brincadeira como ferramenta de aprendizagem que compreende que o brincar deve ser uma atividade diária, realizada de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, e com variados parceiros. Essa prática contribui para o acesso às produções culturais, estimula a imaginação e a criatividade, e proporciona experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participação ativa, onde as crianças devem ser encorajadas a participar ativamente no planejamento e na gestão das atividades escolares, bem como nas atividades cotidianas. Isso inclui a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes, promovendo o desenvolvimento de diferentes linguagens e a elaboração de conhecimentos.

Exploração e ampliação de saberes, é fundamental proporcionar às crianças oportunidades de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias e elementos da natureza. Essas experiências devem ocorrer tanto na escola quanto fora dela, ampliando os conhecimentos sobre cultura, artes, escrita, ciência e tecnologia.

Expressão e diálogo, reconhecendo que as crianças são sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis, capazes de expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos através de diferentes linguagens.

A Construção da identidade, visa que o processo educacional deve promover o

autoconhecimento e a construção da identidade pessoal, social e cultural da criança, envolve a formação de uma autoimagem positiva e o reconhecimento de seus grupos de pertencimento, por meio de experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na escola, na família e na comunidade.

Estas diretrizes visam proporcionar uma educação infantil abrangente e significativa, que permita que a criança seja protagonista de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

A BNCC tem sua contribuição com a educação trabalhando as questões do ensino e aprendizagem das crianças , jovens e adultos, estudando várias formas de proporcionar resultados produtivos , na convivência em grupos, promovendo um ambiente prazeroso e agradável estimulando a brincadeira como uma atividade produtiva, que é possível brincar e aprender, por meio da brinquedoteca ou até mesmo na recreação com direcionamento correto, fazendo que a criança se expresse com movimentos e gestos trabalhando o psicomotricidade, a ludicidade, a musicalização e tantos outra características que favoreçam o educando a se expressar, compartilhar, conviver, explorar, conhecer, e participar desse processo educacional, tendo o compromisso com a educação integral.

Refletir em relação aos direitos e deveres de todos que tem o compromisso não apenas com a criança e o adolescente, mais com todos cidadãos, garantir que de fato aconteça é um desafio para todos, portanto, a veracidade dos fatos são de suma importância para alcançar resultados positivos ou negativos, às problemáticas são muitas, garantir que as leis e decretos sejam aplicadas, beneficiando o bem estar da criança e do adolescente em sua totalidade é bem complexa ,pois, requer compromisso de todos, e a omissão de ambas dificulta o desenvolvimento em seu papel social e educacional quanto cidadão.

4.2 Quais políticas públicas que garantam os direitos do professor?

O professor tem a oportunidade de conviver diariamente, observando e identificando quais as dificuldades e necessidades do aluno, diante das observações ele faz seus planejamentos das propostas pedagógicas e sociais com objetivo de trabalhar favorecendo o ensino e aprendizagem do aluno, contribuindo com seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. (Pimenta, (2012, p. 14).

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza

da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Por muito tempo não havia lei para garantir direitos específicos para os professores, porém foi sancionada a lei nº 14.817, de janeiro de 2024, garantidos direitos e a valorização dos profissionais da educação pública. Esta Lei, representa um marco na regulamentação dos direitos profissionais dos educadores da rede pública de ensino básico. Esta legislação materializa o princípio constitucional de valorização docente, estabelecendo parâmetros concretos para sua aplicação prática.

A norma determina a implementação de políticas públicas que assegurem, planos de carreira estruturados com progressão baseada em titulação, formação continuada e avaliação de desempenho, remuneração condicionada com qualificação e experiência profissional, vinculada ao piso salarial nacional e condições laborais adequadas incluindo número limitado de alunos por turma e infraestrutura escolar incluídas.

A legislação contempla todos os profissionais com formação específica que atuam na docência direta, em funções pedagógicas de apoio, como direção escolar, supervisão educacional e orientação pedagógica e em atividades técnico-administrativas que exijam formação na área educacional.

A Lei nº 14.817/2024 representa avanço ao estabelecer planos de carreira docente e limites de alunos por turma. Contudo, sua implementação é incipiente. Professores precisam de acesso a formação continuada em neuroeducação e suporte psicológico, já que lidar com o TOD exige habilidades específicas (Pimenta; Lima, 2012).

Os direitos e os deveres são fatores primordiais para o desenvolvimento da sociedade, esses fatores se dão por meio da efetivação das leis da constituição, decretos, políticas públicas entre outros, que contribui para melhores condições de trabalho visando alcançar objetivos positivos e significativos para o desenvolvimento, diminuindo as problemáticas ou amenizando elas.

Nesse sentido, os profissionais da educação são trabalhadores que necessitam de melhores condições de salários, recursos didáticos, cursos profissionalizantes, materiais pedagógicos dentre outros, favorecendo a qualificação do ensino, aprendizagem e autonomia dos professores e dos alunos. Estimulando um âmbito de oportunidades e igualdades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A família tem compromisso com a criança, ensinando valores, conhecimentos empíricos, respeito, educação, repassando suas habilidades e suas tradições, contribuindo com a formação do

caráter dele. É responsabilidade da família acompanhar o desenvolvimento e a vida educacional e social do aluno. Ser participativa nas reuniões, nos programas e eventos que acontecem na escola, é de suma importância que as informações em relação ao aluno sejam comunicadas à escola, pois, qualquer mudança de conduta e comportamento afetam a rotina da criança e comprometem o seu desenvolvimento.

A escola tem o poder de contribuir com a transformação social do aluno, com suas propostas pedagógicas inserindo o conhecimento, estimulando o ensino e aprendizagem da criança, favorecendo seu crescimento e contribuindo com suas habilidades. A parceria de família/escola contribuem com resultados positivos que auxiliam na trajetória educacional do aluno, com diálogos, e uma relação saudável e agradável, importante para encontrar soluções ou amenizar suas problemáticas. A gestão escolar ou educacional tem a responsabilidade de cumprir seu papel na gestão, tanto para o direcionamento do papel do corpo docente, profissionais da educação, colaboradores e comunidade.

Quanto às famílias, a cada problema que surgir é preciso atitudes pautadas na lei e na ética profissional; em relação a direcionar, orientar e realizar. No âmbito pedagógico e social, se a gestão for omissa em sua atuação, acarretará consequências em sua atuação que consequentemente acontecerá e trará transtornos no âmbito escolar.

E os professores atuantes na educação especial precisam de apoio e direcionamento para realizar um excelente trabalho com o aluno com TOD sem essa parceria dificulta o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo oportunizou a reflexão em evidenciar as dificuldades diante de tantos desafios que regem a educação especial. Se a família e a escola conhecerem as realidades de ambas e a gestão escolar não se omitir em suas responsabilidades, será mais produtiva a busca por alternativas e resultados para amenizar as dificuldades e as problemáticas.

Trabalhando com propostas pedagógicas e sociais que favoreçam o crescimento e o desenvolvimento da criança. Que os direitos e deveres não fiquem apenas pautados na lei, nos documentos; mas, na vida diária e no papel atuante de todos. Pensar em educar é refletir suas próprias atitudes com o próximo, com respeito, igualdade de direitos e oportunidades.

O poder do AINDA (Carol Dweck), eu não consigo AINDA, mas há caminhos.

Ainda há caminhos com o diálogo entre família, professores, coordenadores e gestores, com

a participação, compromisso, igualdade e respeito. A educação tem o poder de transformação social, assim como a educação especial, ela tem o poder não apenas de transformação, mas, também de formar seres humanos melhores e sensíveis. Que a empatia possa ser um fator fundamental para compreensão da vida e do desenvolvimento.

A vida proporciona diversas experiências aos professores e alunos, algumas boas, outras nem tanto, mas todas são ricas em conhecimentos e por que parar diante das dificuldades e não enfrentá-las, todos os ensinamentos que elas favorecem permitem o amadurecimento e estímulo de não parar de lutar e seguir adiante e os objetivos estão bem pertos de serem alcançados só dependem da perseverança, e a igualdade e o respeito sejam as ferramentas das oportunidades, e o amor seja a base de tudo que for planejado, almejado e alcançado.

A inclusão de estudantes com TOD requer ação coletiva. Legislações como a BNCC e o ECA fornecem diretrizes, mas sua efetividade depende de recursos financeiros, capacitação docente e diálogo entre família e escola. Futuras pesquisas devem explorar metodologias adaptadas, como gamificação e terapias integrativas, para reduzir barreiras de aprendizagem. A neurodiversidade não é um obstáculo, mas uma oportunidade para reinventar práticas pedagógicas.

7. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, F. Z.; ARAÚJO, M. P. M. **A criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos.** *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 22, n. 37, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7583. Acesso em: 22 mar. 2020.

BARBOSA, A. P. et al. **Transtorno Desafiador Opositivo: desafios e possibilidades.** *Educação*, Batatais, v. 7, n. 2, p. 151-171, 2017. Disponível em: https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/566.pdf&arquivo=sumario9.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 set. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jan. 2024.

CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/. Acesso em: 30 jul. 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MANSO, M. dos S.; FARIAS, E. R. S. de. **Alfabetização de alunos com Transtorno Opositivo Desafiador: estratégias, desafios e colaborações.** *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e11074, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-401. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11074. Acesso em: 6 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia da educação.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, S. F.; HERCULIAN, C. S. C. A. M. **Transtorno Opositivo Desafiador no Ambiente Escolar.** Campo Grande: FATECE, 2022.

SOUZA, N. V. **Transtorno Opositivo Desafiador: reflexões a respeito deste desafio.** 2012. 32 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – AVM Faculdade Integrada, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204897.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho da Casa: manual para pais de crianças opositivas, desafiadoras e desobedientes.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995.

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

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE REGULAR EDUCATION SYSTEM

Sheila Oliveira da Silva Clemente
Rita de Fátima da Silva

RESUMO

A inclusão assertiva do aluno com Transtorno do Espectro Autista traz impactos positivos aos alunos e professores, modulando o ambiente de aprendizagem. O presente estudo objetivou refletir sobre o processo de inclusão do aluno autista no sistema de ensino regular, destacando os principais desafios enfrentados por esse público desde o momento da matrícula, até o momento em que se dá, de fato, a inclusão, adaptação e permanência na escola. Dessa forma, busca-se compreender os muitos desafios e as oportunidades que envolvem a inclusão do aluno com autismo, bem como as metodologias voltadas para sua devida permanência nos ambientes escolares. Foi utilizado como metodologia a revisão sistemática de literatura, utilizando-se de artigos publicados nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, obedecendo os critérios de exclusão e inclusão pré-estabelecidos. No decurso do estudo, foi percebido que as barreiras, as resitências, a falta de qualificação profissional, a falta de estrutura nas escolas, são desafios reais enfrentados pelos alunos e famílias atípicas. Conclui-se então, que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no sistema regular de ensino é uma responsabilidade conjunta que depende da participação do Estado, da escola, da sociedade e da família e essa parceria precisa ser constante, já que aluno com Transtorno do Espectro Autista necessita de

[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, sheilaosclemente@gmail.com

[3]Graduada em Pedagogia e Educação Física, mestre e doutora. Docente na 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.

suporte inclusivo em todas as etapas da sua vida acadêmica.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Escola.

ABSTRACT

The assertive inclusion of students with Autism Spectrum Disorder has a positive impact on students and teachers, modulating the learning environment. The aim of this study was to reflect on the process of including autistic students in the mainstream education system, highlighting the main challenges faced by this group from the moment they are enrolled until they are actually included, adapted and remain in school. In this way, the aim is to understand the many challenges and opportunities involved in including students with autism, as well as the methodologies aimed at ensuring that they remain in school. The methodology used was a systematic literature review, using articles published in the Google Scholar and SciELO databases, in accordance with the pre-established exclusion and inclusion criteria. In the course of the study, it was realized that barriers, resistance, lack of professional qualifications, lack of structure in schools are challenges faced by atypical students and families. It can therefore be concluded that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the mainstream education system is a joint responsibility that depends on the participation of the state, the school, society and the family, and this partnership needs to be constant, since students with Autism Spectrum Disorder need inclusive support at all stages of their academic life.

Keywords: Autism, Inclusion, Austism Spectrum Disorder, School

1. INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema de ensino regular tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, visto que, até 27 de dezembro de 2012, com a sanção da Lei nº 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana, a pessoa com autismo não era considerada pessoa com deficiência, logo, as escolas se desresponsabilizavam tanto em matricular quanto em pensar em práticas pedagógicas para inclusão, permanência e escolarização desse público. Esta lei reconhece o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência para todos os efeitos legais considerando então, que o aluno com TEA, passa a ter todos os direitos de uma pessoa com deficiência e incluindo o direito a educação.

Sabe-se que a ausência generalizada da inclusão priva o aluno atípico da equidade na educação, isto é, desfrutar de seus direitos visando suas necessidades de desenvolvimento acadêmico, social e comportamental. Além disso, a deficiência na inclusão influencia o desenvolvimento social dos alunos neurotípicos, pois a inclusão torna o ambiente escolar mais reflexivo e plural, desenvolvendo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade nas escolas. O contato com pessoas com diferentes habilidades promove a todos os envolvidos no ambiente escolar uma compreensão

mais coesa da diversidade humana, o que contribui para formação de cidadãos conscientes, trazendo assim respostas positivas e transformadoras para educação, afinal, uma escola inclusiva é um agente potente no desenvolvimento educacional de todos os alunos (MELO.p.18, 2016).

> Ressalta-se aqui que, educação inclusiva não diz respeito somente a pessoa com deficiência, mas visa atender todos os grupos minoritários inseridos dentro do sistema educacional, inclusive o aluno com TEA, que é o foco dessa pesquisa. Sabe-se que a inclusão é um dos pilares fundamentais para que a sociedade avance de maneira justa e equitatativa e entre as muitas demandas que a inclusão aborda, destaca-se neste artigo entender por meio de pesquisas e manuscritos que discorrem sobre o tema da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas práticas educativas escolares.

Apesar de almejada, a inclusão ainda enfrenta diversas barreiras no contexto educacional, considerando a sua bagagem histórica marcada pela incompreensão e preconceito. Ao longo dos anos, no Brasil, houve uma revolução na inclusão, entretanto, o início desse entrave deu-se pela desconstrução dos pré-conceitos em torno da deficiência. O estabelecimento da educação inclusiva no Brasil, é ainda considerada recente, visto que, até a década de 70/80 não se considerava possiblidade de uma pessoa com deficiência desenvolver-se educacionalmente. A compreensão e definição do autismo é ainda mais recente, já que a sua primeira classificação surgiu por volta da década de 40, quando o psiquiatra Leo Kanner ao perceber o comportamento atípico de um grupo seleto de 11 crianças, deu início ás pesquisas atentando-se para o comportamento das tais, reunindo assim, sinais clínicos específicos e diferenciando essas percepções dos demais transtornos psiquiátricos estudados por ele até então. Desta forma, Kanner (1943) fez uma relevante publicação sobre essa temática, a nomeando como “isolamento autístico”. Assim o transtorno ficou conhecido como Autismo Infantil, termo que foi se modificando de acordo com o avanço das pesquisas e descobertas inerentes ao TEA. As menções e pontos de vista de Kanner sobre o autismo ganharam destaque e deram o pontapé inicial para que outros pesquisadores como Michael Rutter (1978); Lorna Wing (1981) e outros contemporâneos que partem dos mesmos pressupostos de Kanner, discordando ou não, buscassem entender e esclarecer as indagações que envolvem o transtorno até os dias de hoje.

A compreensão em torno do Espectro Autista passa pela barreira do diagnóstico, visto que o Transtorno apresenta uma vasta variação no que diz respeito ao seu conjunto de sintomas, inclusive em graus de dificuldade e habilidades que são notados por meios comportamentais como: estereotipias (movimentos aleatórios); hiperfoco (interesse exacerbado em um único objeto ou assunto); fala comprometida ou forma atípica de se comunicar, apego a rotinas diárias, entre tantas outras como apontadas no DSM-5. A despadronização no comportamento atípico, apesar de ser possível identificar semelhanças, é o que o alterou a nomeclatura que passou por “isolamento autístico”, “Síndrome de

Asperger" para o então conhecido "Transtorno do Espectro Autista".

Até o final de 2001 o Transtorno do Espectro Autista –TEA, tinha sua Classificação Internacional de Doenças – CID, sendo classificado como CID-10, código F-84, que é a classificação geral de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.

O DSM-5, que é o principal manual de orientação para profissionais da área da saúde a cerca dos transtornos mentais, que antes classificava o autismo em várias categorias, atualmente o classifica como Transtorno do Espectro Autista – TEA, onde é especificado de acordo com o nível de suporte, á saber, Nível de suporte 1, 2 e 3. Essa organização permite a identificação dos casos de TEA como leves, moderados e graves, permitindo assim que o suporte necessário para cada caso, seja individualizado.

Essa reformulação diagnóstica, fez com que o TEA fosse ganhando seu espaço mundialmente e passou a ser considerado como um espectro e não um transtorno a ser tratado de uma única forma.

Além de ganhar reconhecimento na esfera da saúde, o TEA, que antes não era reconhecido como deficiência, alcançou maior espaço, compreensão e respeito, após a sanção da Lei nº 12.764/2012, mais conhecida com Lei Berenice Piana, que reconhece o Transtorno do Espectro Autista como deficiência, assim a pessoa autista passa a ter todos os direitos legais disponíveis para pessoas com deficiência. A Lei Berenice Piana, foi um divisor de águas na realidade da pessoa autista, promovendo conscientização, políticas públicas, quebra de barreiras e qualidade de vida para a pessoa autista e suas famílias.

A validação de uma lei abre caminhos possibilitando novos rumos, contudo ainda é necessário muito trabalho para que o indivíduo com TEA vença as barreiras atitudinais presentes na sociedade inclusive nas escolas, que é o lugar onde deve ser provocado no aluno o sentimento de pertencimento, onde o mesmo deve se sentir acolhido, compreendido e não excluído.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na Revisão Sistemática de Literatura, tendo como principal objetivo analisar as produções científicas de artigos, disponíveis sobre a temática "autismo", "inclusão" e "escola". A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, duas das principais fontes de literatura acadêmica que oferecem acesso a publicações científicas relevantes. Para obter uma precisão eficiente, a pesquisa seguiu as etapas de seleção das bases de dados, definição das palavras-chaves, estratégia de busca, critérios de inclusão e exclusão e análise dos dados obtidos.

2.2 Técnica de Coleta de dados

A escolha das bases de dados se estabeleceu devido a confiabilidade, diversidade, relevância e abrangência de publicações acadêmicas e científicas presentes no Google Acadêmico e SciELO, que são importantes bases de dados para o contexto educacional e inclusivo. As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram “autismo”, “inclusão”, “transtorno do espectro autista” e “escola”. A escolha das palavras-chave para a pesquisa bibliográfica foi pensada estratégicamente para limitar e restringir o resultado das produções científicas à inclusão de pessoas autistas ao sistema regular de ensino, uma vez que esse é o objetivo do presente trabalho. Além disso, optou-se por incluir as duas nomeclaturas do transtorno como estratégia para abranger quantitativa e qualitativamente potenciais produções para a pesquisa.

A estratégia de busca dispôs das diferentes combinações das palavras-chave utilizando os operadores booleanos como “E” e “OU” (*and*; *or*) de modo a ampliar ou restringir os resultados de acordo com a necessidade. A busca foi realizada no período de agosto de 2024 a janeiro de 2025, de modo que a análise da visão e experiência educacional no campo da inclusão de alunos com autismo fosse detalhada e eficiente.

Para a seleção de produções relevantes para o trabalho, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, visando elencar pesquisas relativamente atuais, restritas ao campo educacional inclusivo no ensino regular e ricas em experiências. Foram incluídos artigos acadêmicos, teses e dissertações escritos na língua portuguesa, produzidos nos últimos 10 anos (2014 – 2024), com acesso e disponíveis nas duas bases de dados citadas e que abordassem de forma explícita a relação entre o transtorno do espectro autista e as práticas escolares no ensino regular. Foram excluídos artigos que não abordavam a inclusão de alunos autistas no ensino regular, publicações em idiomas distintos do português e estudos que não estavam disponíveis na íntegra para leitura.

Após a coleta, os artigos selecionados foram analisados qualitativamente, sendo categorizados conforme suas abordagens teóricas, metodológicas e os principais achados sobre as práticas inclusivas na educação de alunos com autismo. A análise seguiu um processo de leitura crítica e interpretação dos dados apresentados nos estudos, com o objetivo de identificar padrões e lacunas na literatura existente.

Seleção das bases de dados: Quadro 1 – Base de dados e String de busca

N	Base de Dados	String Utilizada
1	Google Acadêmico	*"Autismo" E "Inclusão" E "Transtorno do Espectro Autista" E "Escola"*

2	Scielo	*"Autismo" E "Inclusão" OU "Transtorno do Espectro Autista" E "Escola"*

Fonte: Clemente, 2005.

Quando refinada a busca e utilizados os critérios de exclusão, foram recuperados 11 estudos que abordavam a temática da inclusão do autista no sistema regular de ensino, atendendo assim os critérios de inclusão. Com intuito de investigar tais relatos, foi feita a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves dos estudos para verificar se, de alguma forma, apresentavam dados importantes para a discussão. Desse modo, os estudos selecionados tiveram todo o conteúdo lido e estudado criteriosamente, analisando e colhendo informações relevantes para a pesquisa.

Análise de dados: Quadro 2 – Estudos analisados

Autor	Título	Base Eletrônica	Tipo
Dos Santos, Regina Kelly; Vieira, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva, 2017	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional	Google Acadêmico	Artigo Científico
Silva, Edilene Maria da Silva; Silva, Cilene Ferreira dos Santos; Dos Santos, Petrucia Ferreira; Lopes, Sandra Casé Barbosa; Santos, Márcia Macêdo de Barros, 2023	Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola	Google Acadêmico	Artigo Científico
Rezende, Laila Francielly, 2021	O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)	SciELO	Monografia
Costa, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; Zanata, Eliana Marques; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho, 2018	A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA	Google Acadêmico	Artigo Científico

Teodoro, Graziele Cristina; Godinho, Maíra Cássia Santos; Hachimine, Aparecida Helena Ferreira, 2016	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental	Google Acadêmico	Artigo Científico
Moreira, Beatriz Alves Campos, 2023	Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular	Google Acadêmico	TCC
Aruda, Renata da Oliveira; De Azevedo, Gilson Xavier, 2022	A inclusão escolar para a criança autista	Google Acadêmico	Artigo Científico
Monteiro, Solange Aparecida de Souza; Ribeiro, Paulo Rennes Marçal, 2018	A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula	Google Acadêmico	Artigo Científico
Dos Santos, Raila Laila; De Oliveira, Mariza da Gama Leite, 2021	Os desafios da inclusão para estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA)	Google Acadêmico	Artigo Científico
Camargo, Síglia Pimentel Höher; Da Silva, Gabrielle Lenz; Crespo, Renata Oliveira; De Oliveira, Calleb Rangel; Magalhães, Suelen Lessa, 2020	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores	SciELO	Artigo Científico
Dos Santos, Ana Alice Sousa; Leite, Daniela Soares, 2022	Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental	SciELO	Artigo Científico

Fonte: Clemente, 2005.

Os artigos citados apresentam fundamentos teóricos e práticos a respeito da inclusão educacional do autista no ensino regular desde a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, a análise de dados buscou, além de caracterizar as produções científicas, organizar tais fundamentos pertinentes para o presente estudo, afim de extrair informações e ferramentas relevantes para a compreensão da experiência dos alunos atípicos e seus responsáveis com a inclusão no sistema regular de ensino. Sendo assim, a tabela abaixo elenca as pesquisas com o ano, questão da pesquisa, objetivo, palavras-chave e resultados.

Quadro 3 - Questão da pesquisa, objetivos, palavras-chave e resultados.

Autor/ Ano	Questão de Pesquisa*	Objetivo	Palavras-chave	Resultado
Dos Santos, Regina Kelly; Vieira, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva, 2017	"Como se dá o reconhecimento e a inclusão do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no âmbito educacional?"	apresentar uma abordagem histórica da educação especial e inclusiva, ressaltando acontecimentos essenciais para o reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão; Legislação.	"Diante do que foi abordado, evidenciamos que a visão da sociedade, geralmente se volta para os aspectos inerentes à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, como os déficits presentes no transtorno, contudo pode-se encontrar uma problemática permeando nessas definições. Por vezes, é preferível deixar o sujeito em determinada conformidade só por apresentar sintomas indiscutíveis do autismo".
Silva, Edilene Maria da Silva; Silva, Cilene Ferreira dos Santos; Dos Santos, Petrucia Ferreira; Lopes, Sandra Casé Barbosa; Santos, Márcia Macêdo de Barros, 2023	"Como se aplica o papel da escola no desenvolvimento da criança autista e como contribuirá com seus recursos afim de contribuir com o desenvolvimento do autista?"	Mostrar que a criança autista pode e deve frequantar a escola de ensino regular, de modo que a educação inclusiva proporcione experiências educacionais de qualidade para a criança.	Autismo; Atividades lúdicas; Crianças; Escola; Transtorno do Espectro.	"métodos utilizados nas intervenções se baseiam em grande em conteúdos metodológicos de forma lúdica, com jogos e brincadeiras, onde possa possibilitar a criança autista a aprender uma linguagem compreendendo o pensamento do outro, potencialidade para interferir no desenvolvimento, além de ser instrumentos para a construção do conhecimento do mesmo.'
Rezende, Laila Francielly, 2021	De que forma a compreensão do autismo, aliada a métodos eficientes de aprendizagem, pode contribuir para o desenvolvimento da criança autista?"	O objetivo deste trabalho é mostrar uma visão geral do autismo, bem como sinalizar para a inclusão do aluno autista em escolas regulares, discutindo concepções equivocadas a respeito dos mesmos	Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Docente. Educando.	"No contexto educacional a criança com TEA necessita de várias orientações, auxílio e compreensão. É preciso que o ambiente esteja adaptado para atender suas demandas, fatos que facilitam e possibilitam o seu desenvolvimento".
Costa, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa;	"De que forma o professor tem que adequar a prática pedagógica proposta para	"Tem como obetivo refletir sobre o processo histórico da inclusão escolar e seu contexto	Educação Inclusiva. Transtorno do Espetro Autista.	"Para que o professor planeje e organize práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário que. na formação inicial e continuada destes, sejam discutidas as

Zanata, Eliana Marques; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho, 2018	atender à necessidade da criança e estimular suas potencialidades?"	atual, contextualizando a educação infantil como início da convivência com a diversidade, com vistas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando conceitos e implicações pedagógicas diante da inclusão escolar destas crianças"	Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inclusivas.	inúmeras dificuldades existentes na realidade escolar de nossas escolas brasileiras, ao mesmo tempo, sensibilizando-os para que, diante das dificuldades e desafios, possam propor atividades que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos"
Teodoro, Graziele Cristina; Godinho, Maíra Cássia Santos; Hachimine, Aparecida Helena Ferreira, 2016	"Como as escolas, junto com os docentes podem trabalhar com os alunos autistas no Ensino Fundamental abordando práticas inclusivas?"	"O artigo buscou conhecer como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista acontece na prática educativa em nossas escolas através de pesquisas em artigos que abordam o tema".	Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental	"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 o professor tanto para os demais alunos e todos os demais indivíduos da comunidade escolar".
Moreira, Beatriz Alves Campos, 2023	Qual é o papel do professor na inclusão de alunos com TEA?	"Objetiva investigar práticas pedagógicas e as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no ensino regular".	Inclusão; Estado; Família; Espectro autista	"Diante das pesquisas realizadas neste trabalho sobre a Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular, é possível perceber que a inclusão escolar não é apenas uma questão de adaptação física ou de recursos pedagógicos, mas sim, uma mudança de mentalidade e atitudes em relação à diversidade e à igualdade de oportunidades na educação".
Aruda, Renata da Oliveira; De Azevedo, Gilson Xavier, 2022	Qual é a visão do professor em relação à inclusão do aluno com TEA em sala de aula e quais barrerias enfrentadas nesse processo?	"Trazer uma revisão de literatura sobre o tema inclusão de alunos com TEA e para além disso a visão de professores sobre essa questão".	Educação. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.	Frequentar a escola é um direito dos indivíduos com TEA, sendo esse processo importante para que eles tenham um convívio social e ampliem suas capacidades. Contudo é preciso investir na formação de professores no quesito inclusão e também que a escola tenha um alicerce para que os educadores possam trabalhar com esses educandos na melhor forma possível.
Monteiro, Solange Aparecida de Souza; Ribeiro, Paulo	"Como se dá a inclusão educacional escolar de crianças e jovens com Transtornos	"Objetivo deste artigo é descrever o movimento necessário para a inclusão do aluno com transtorno do	Transtorno do espectro autista. Educação inclusiva. Políticas	"Portanto não se trata simplesmente de o aluno com TEA estar inserido no ensino regular, deve-se proporcionar aulas de qualidade e agradáveis e que através da inclusão o aluno se sinta integrado na sala de aula juntamente com os seus

Rennes Marçal, 2018	do Espectro Autista (TEA)"	espectro autista (TEA) na sala de aula, por meio da caracterização do sujeito, a partir de uma breve análise da legislação, com vistas a contribuir para o debate sobre a educação inclusiva"	públicas.	pares e professor. Dessa forma o professor em reflexão crítica recria sua própria tarefa, descobrindo novos caminhos, melhorando a qualidade de ensino de forma adequada a situações novas, assegurando a inclusão da criança com TEA."
Dos Santos, Raila Laila; De Oliveira, Mariza da Gama Leite, 2021	"A luta pelos direitos humanos e sociais tem conquistado acessibilidade, educação diferenciada e tratamento especializado, a fim de que as pessoas com deficiência se sintam participantes da sociedade e consigam se desenvolver; mas, até que ponto e com que qualidade as suas necessidades têm sido atendidas?	"Analisar as ações promovidas no espaço escolar, a fim de garantir ao educando com Transtorno do Espectro Autista as condições necessárias para o seu desenvolvimento".	Educação inclusiva; transtorno do espectro autista; atendimento educacional especializado.	"Nossa análise evidenciou que a realidade do atendimento nas escolas regulares e Salas de Recursos, e a formação e preparo dos docentes e agentes, estão longe das condições ideais, mesmo com avanços no campo legislativo e decisões favoráveis ao seu efetivo cumprimento. Constatou-se que diversos estudos denunciam grande precariedade no atendimento educacional especializado a esses educandos. Portanto, algo precisa ser feito. Não podemos repetir discursos românticos sobre a inclusão, e fechar os olhos para essa realidade excludente".
Camargo, Síglia Pimentel Höher; Da Silva, Gabrielle Lenz; Crespo, Renata Oliveira; De Oliveira, Calleb Rangel; Magalhães, Suelen Lessa, 2020	Quais são as dificuldades e desafios eenfrentados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista?	Este estudo investigou as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de inclusão na escola comum	Inclusão; autismo; formação continuada de professores.	Ficou evidente, ao longo das entrevistas, que as professoras demonstram pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com autismo
Dos Santos, Ana Alice Sousa; Leite, Daniela Soares,	Como se dá a inclusão da criança com TEA e qual é o papel da escola e família para o	verificar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no	transtorno do espectro autista (TEA), criança, inclusão	"Os participantes demostraram conhecer a temática proposta, porém ainda necessitam de cursos de capacitação e formação específica no trato com alunos autistas. Independentemente deste fato, para que

2022	desenvolviemento desta, visando a necessidade de uma formação adequada dos professores para que a inclusão se efetive?	ensino comum em uma escola pública do município de Marabá (PA).	escolar.	haja a inclusão destes alunos no ensino comum, deve-se atrelar o respeito aos limites impostos pelo transtorno à utilização de recursos e estratégias para o atendimento do aluno com TEA, até porque os benefícios de um diagnóstico precoce e de parcerias com outros atores no ambiente escolar, assim como a família, são fundamentais para que os mesmos se sintam parte da sociedade em que vivem e agentes de direitos, como educação, atendimento prioritário, assistência social, cultura, esporte, dentre outros.
* Em alguns trabalhos não identificamos a questão pesquisa, por esta razão, apresentamos um texto aproximado extraído do trabalho.				

Fonte: Clemente, 2005.

Os estudos analisados tratavam principalmente de fatores como o sofrimento dos responsáveis na busca pela inclusão, a dificuldade da escola cumprir o seu papel de acordo com a legislação e o impacto positivo da inclusão na modulação do ambiente escolar. O desafio na inclusão começa no ensino infantil – desde o desafio na alfebetização que tende a não ser equitativa – e perdura até os anos finais do ensino regular.

Analisando a pesquisa sobre os desafios da alfabetização de alunos com autismo na perspectiva inclusiva, é possível perceber a complexidade do tema, com base nos autores que publicaram sobre o assunto. Conforme destacado por Ferreira (2018), a diversidade de habilidades e características dos alunos com autismo influencia diretamente os métodos e estratégias de alfabetização. Os resultados apontou para a necessidade de uma abordagem personalizada e adaptativa, considerando as especificidades de cada aluno, como sugerido por Santos (2019) em seu estudo sobre inclusão escolar.

A análise dos dados pode evidenciar a importância da formação docente, corroborando as conclusões de Souza (2020), que destaca a necessidade de capacitação contínua para lidar com as demandas específicas dos alunos com TEA. A falta de preparo dos professores para a diversidade presente na sala de aula inclusiva emerge como um desafio significativo, alinhado à discussão de Silva (2017) sobre a importância da qualificação docente na promoção da educação inclusiva.

No que diz respeito às adaptações curriculares, Pereira (2019) evidencia que estratégias diferenciadas e recursos pedagógicos específicos são cruciais para o sucesso da alfabetização de alunos com autismo. Contudo, nota-se a necessidade de políticas públicas que incentivem e respaldem efetivamente a implementação dessas adaptações, conforme ressaltado por Lima (2021) em sua pesquisa sobre inclusão educacional.

A discussão também aponta para a relevância do envolvimento dos familiares no processo de

alfabetização, alinhando-se às conclusões de Oliveira (2018). O suporte familiar, quando integrado às práticas escolares, emerge como um fator facilitador para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

Nesse contexto, percebe-se que os desafios da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na perspectiva inclusiva não são só pedagógicos, mas também estruturais e sociais. O trabalho conjunto entre educadores, gestores, familiares e políticas públicas se mostra fundamental para superar esses desafios e promover uma educação inclusiva mais efetiva e justa.

Critérios de inclusão e exclusão dos artigos analisados: Quadro 4 – Critérios de inclusão e exclusão

N	Descrição: Serão inclusos os trabalhos (artigos, teses, dissertações, monografias):
1	Que forem publicados e inteiramente disponíveis nas bases científicas buscadas.
2	Artigos, teses e dissertações publicados em língua portuguesa;
3	Que estejam relacionados às questões de pesquisa;
N	Serão Excluídos os trabalhos que
1	Não atenderem aos critérios de inclusão.

Fonte: Clemente, 2005.

2.3 Análise e discussão de dados da legislação

Conforme o Transtorno do Espectro Autista, foi se evidenciando ao longo dos anos, fez-se necessário o seu reconhecimento na Legislação que, indubitávelmente, é o caminho mais estratégico para conscientização e segurança de pautas sociais que se encontram em falha. Somente pessoas cônscias se tornam capazes de mudarem suas atitudes e se adaptarem as novas realidades protegidas e reconhecidas por leis. Em território Nacional, algumas leis foram relevantes para o reconhecimento da necessidade de inclusão de uma forma geral. Entretando, o reconhecimento legal do autismo, teve seu início, com a sanção a Lei 12.764/2012, Berenice Piana, como já citada nessa pesquisa, foi a lei que passou a reconhecer a pessoa com TEA, como pessoa com deficiência.

Posteriormente, a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, sancionada em julho de 2015, trouxe resultados expressivos no que tange aos direitos da pessoa com deficiência, incluindo assim, a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, firmando para esse grupo, direitos como acessibilidade, saúde, trabalho e educação inclusiva.

Abrangendo a importância da conscientização do Transtorno do Espectro Autista, é importante destacar a Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018, que instituiu o " Dia Nacional de Conscientização do Transtorno do Espectro Autista, a ser celebrado nacionalmente em 02 de abril, com o propósito de trazer informação e comoção a sociedade, estimulando o respeito e a quebra de preconceito.

Apesar de ter aberto caminhos para os direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana, recebe um novo formato com a Lei nº 13.977/2020 – denominada como "Lei Romeo Mion", em homenagem ao do filho do apresentador de televisão Marcos Mion, a lei é digna

de destaque, visto que a mesma incluiu alterações na Lei Berenice Piana, garantindo mais suporte e prioridade de atendimento aos autistas, em especial as crianças e adolescentes, por meio da Carteira Digital de Identificação da Pessoa com TEA, promovendo dessa forma conscientização e compreenssão com esse público.

O avanço das legislações nas últimas décadas, vem alcançando a expectativa da inclusão, em especial da inclusão da pessoa autista. Ainda assim, espera-se que a sociedade caminhe em passo mais largos para que a inclusão da pessoa com TEA aconteça não só nos ambientes escolares mais em todos os ambientes a que sem tem direito.

2.4 Pesquisa Documental

FEDERAL/ESTADUAL/ MUNICIPAL	Título da Legislação	Conteúdo da Legislação	Tipo de Legislação	Base Eletrônica link ativo
Federal	Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012. "Lei Berenice Piana"	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	Nacional	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
Federal	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Nacional	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Federal	Lei nº 13.652, de abril de 20118	Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.	Nacional	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
Federal	Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 "Romeo Mion"	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de	Nacional	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/

		1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.		113652.htm

Fonte: Clemente, 2005.

Embora a legislação tenha garantido atendimentos para as pessoas com TEA, em especial àqueles a escolares, o que se pode inferir que os dispositivos legais não conseguem eliminar barreiras oriundas da psiquê humana. Neste sentido as barreiras atitudinais não são rompidas com o estabelecimento de uma de uma lei.

Faz-se necessário que o processo educativo não apenas escolar busque ações que efetivamente auxiliem a sociedade em geral na busca e efetivação de formas verdadeiramente respeitosas e ativas com relação às pessoas, público da educação especial, e neste sentido, também daquelas com TEA.

3. DISCUSSÃO

O Conselho Nacional da Saúde – CNS - estima que aproximadamente 2 (dois) milhões de pessoas possuem o Transtorno do Espectro Autista no Brasil, não surpreende que um número significativo como esse tenha se tornado preocupação social que ganhou espaço na sociedade, levantando pessoas em busca de defesa e direitos da causa até que fossem regulamentadas por lei.

De acordo com o site Canal do Autismo, estmima-se que esse número seja ainda maior, visto que o dado do CNS foi levantando com base em registros de pessoas laudadas. O diangnóstico do Transtorno do Espectro Autista apesar de ainda ser um desafio para os profissionais da sáude, tem aumentado consideravelmente, refletindo expressivamente nos ambientes escolares.

As leis que garantem os direitos da pessoa autista, são recentes e pouco conhecidas nas unidades escolares, o que implica na inclusão e no acolhimento do aluno com o transtorno, que encontra muitas resisitências durante todo processo da inclusão, a começar no ato da matrícula. Apesar da legislação garantir o direito a matrícula, como por exemplo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que garante o ingresso de crianças com TEA na escola regular, as famílias atípicas ainda enfrentam negação ou dificultação para ingressar os filhos no sistema regular de ensino. Montoan (2003) afirma “que escola inclusiva é aquela que recebe todos os alunos, respeita suas diferenças e assegura a todos o direito de aprender, sem discriminação, com base na diversidade de cada um” (p.72).

Vale ressaltar que, o Transtorno do Espectro Autista não estava enquadrado como deficiência, até a sanção da Lei Berenice Piana em 2012. Logo, entende-se que até a lei entrar em vigor, o sistema educacional de ensino estava em processo de organização para que as escolas fossem adaptadas para atender alunos com outras necessidades educacionais específicas e o autismo não estava incluído dentro dessa ideia. Contudo, com o aumento da demanda de alunos com TEA nas unidades escolares, se faz urgente pensar em todas as providências necessárias para inclusão desse grupo.

Todo aluno com necessidade educacional especial exige dedicação, capacitação profissional, ambiente estruturado e uma grande porcentagem necessita de mobilidade curricular.

Muitas unidades escolares e até mesmo secretarias de educação de municípios não tem conhecimento claro das leis da pessoa com deficiência e o quanto o aluno autista é amparada por elas.

Por tanto, para tal é necessário mudar a postura a fim de dar a devida importância para os direitos dos alunos autistas e se dedicar em faze-los conhecidos pelas famílias atípicas ou não, nas escolas e nas comunidades para que em parceria e por meio de cobrança em todas as instâncias, possam fazer com que esses os direitos saiam da teoria e faça parte das práticas pedagógicas nas escolas, transformando as unidades escolares em um ambiente estruturado, cada vez mais inclusivo.

Desta forma as escolas se tornam cada vez mais preparadas para grande demanda que exige o autismo. Afinal, a educação é a principal ferramenta de transformação para todo indivíduo e o aluno autista precisa e tem direito de ser alcançado por ela.

> Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades"(SCHMIDT, 2013, p. 136)

A inclusão do aluno autista, no sistema regular de ensino não deve ser uma pauta baseada apenas em teorias, é necessário de fato enfrentar as dificuldades das quais são compostas a realidade do autismo a fim de utilizar de forma prática todos os trâmites possíveis para que a inclusão aconteça.

O objetivo da inclusão escolar do aluno autista consiste não só inserir o aluno com o fim de ser mais um número, mas ressignificar a educação promovendo acessibilidade para aprendizagem do mesmo. Ter o olhar voltado para inclusão do aluno com TEA é também sobretudo, ter o olhar focado no professor pois esse, na maioria das vezes não está ou não se sente capacitado a atender o aluno autista.

Não se pode negar o quanto é desafiador para o professor estimular a aprendizagem de um aluno que evita o contato visual, não demonstra interesse nas atividades propostas, pelo contrário, demonstram hiperfoco (interesse em um assunto ou objeto específico); tem dificuldade de entender

atividades de comparação (figuras, imagens, etc.), a compreensão desse aluno é sempre no sentido literal; não tem discernimento das expressões faciais, dificultando assim limites impostos pelo professor.

O aluno autista apresenta comportamento inadequado (crises) quando confrontado ou quando acontece alterações em sua rotina. Logo passeios, festas, por exemplo, são sempre um desafio para o aluno, para o professor, turma e funcionários da escola. As estereotipias/stimis também é uma característica muito comum nos autistas, se trata de movimentos aleatórios e repetitivos com as mãos, dedos, palmas, pulos, risadas, frases em tom alto e etc.; pode ser um tanto desconfortável para o professor e a turma, caso não seja entendido como uma forma expressar-se ou até mesmo uma tentativa de socializar-se.

> A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

O Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para inclusão, pois se trata de uma condição neurodiversa, onde não é possível definir “o autismo”, mas sim “os autismos”, considerando que cada indivíduo dentro da condição, apresenta características diferentes umas das outras.

É fato que, a escolarização moderna de massas baseada na homogeneização, funcionou como um impeditivo para inclusão, pois esse princípio objetivou escolarizar, oferecer a tão sonhada “educação para todos”, porém não enxergou o aluno como ser individualizado.

Dentro do contexto, dessa iniciativa de escolarização em massa, a cultura de inclusão foi dissipada e quem necessita de um aprendizado diferente, exigindo maior tempo durante o processo ensino aprendizagem ou necessita de estratégias pedagógicas extras curriculares geralmente é segregado ou estigmatizado.

A inclusão do aluno com TEA, no sistema regular de ensino não cabe de forma nenhuma dentro desse sistema homogêneo da educação, uma vez que a condição compromete a fala, a socialização e cognição. Se faz necessário pensar com urgência em políticas públicas e práticas pedagógicas adaptativas específicas a fim de atender esse público, que até o momento presente é totalmente dependente de leis, convenções e políticas de inclusão para se estabeleça o desenvolvimento de sua educação.

A atuação da família também tem sua importância no que tange a inclusão do aluno autista no sistema regular de ensino. Uma família consciente do autismo é um divisor de águas na inclusão

escolar do aluno autista, pois a família consciente das implicações do autismo e conhecedora das particularidades do aluno, saberá direcionar a escola sobre quais características o aluno apresenta, tendo a escola então, a possibilidade de trabalhar de maneira mais especifica com o aluno criando também um ambiente familiar para o mesmo.

Os pais/familiares, também são responsáveis pela matrícula do aluno e precisam fazer valer todos os seus direitos, para isso, os pais precisam receber o máximo de informações possíveis sobre o autismo e assim lutarem por uma vida sócio-educacional digna para seus filhos .

Logo para que ocorra a inclusão é necessário parceria entre os governos responsáveis e principalmente a escola e a família do aluno autista. (BRASIL, 2014)

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, no sistema regular de ensino, ainda está muito aquém do que realmente esse grupo necessita para desvenvolver-se educacionalmente, em contrapartida a inclusão é algo que precisa estar muito muito além dos direitos conquistados, essa inclusão exige sobretudo amor, dedicação e compreensão, que são ações capazes de desconstruir, em primeiro lugar, as barreiras atitudinais, solidificadas principalmente, dentro dos espaços escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo refletir sobre o processo de inclusão do aluno autista no sistema de ensino regular, destacando os principais desafios enfrentados por esse público desde o momento da matrícula, até o momento em que se dá, de fato, a inclusão, adaptação e permanência na escola. Desta forma, e com auxílio dos estudos, sujeitos em nossa pesquisa, inferimos que:

A inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema regular de ensino enfrenta desafios importantes, mostrando a crescente necessidade do esforço conjunto entre as escolas, famílias, governo e sociedade. Apesar dos avanços significativos na legislação, o cumprimento das mesmas ainda mostra falhas, principalmente nas escolas. Para que a inclusão seja realmente eficaz, faz-se necessário superar os desafios relacionados a estruturas, qualificações e comportamentos que persistem nas escolas. Dessa forma, é mister garantir que os professores estejam capacitados para atender às demandas específicas de todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, lançando mão de metodologias adequadas e promovendo também práticas pedagógicas que estimulem a individualidade, singularidade e a diversidade dessas crianças. Ademais, é de extrema importância que as informações relevantes sobre o autismo sejam disseminadas intencionalmente, tanto para os profissionais da educação – sejam eles professores, auxiliares, secretários, diretores - quanto para as famílias das crianças atípicas, para que todos aqueles envolvidos no processo educativo estejam preparados para modular um ambiente inclusivo e acolhedor para a criança com TEA.

A inclusão nas escolas vai muito além da simples matrícula no ensino regular, inclui, além disso, garantir que esses alunos tenham um desenvolvimento acessível com direito à a recursos e estratégias pedagógicas capazes de atender suas necessidades e estimular a sua autonomia. Nesse sentido, existe uma grande relevância no papel das famílias na inclusão dos alunos autistas, já que elas fornecem informações úteis sobre as particularidades de cada aluno, permitindo que escola se adapte ao aluno e, ainda, o adapte ao ambiente de forma equitativa, favorecendo a sua individualidade e considerando as suas dificuldades.

Por fim, a inclusão não deve ser tratada apenas como uma questão legal ou burocrática, e sim como um compromisso da sociedade com os alunos e sua família, ofertando amor, empatia e dedicação constante. Uma educação capaz de promover equidade e valorizar a diversidade, é o caminho para transformar as escolas em um espaço inclusivo, disposto a atender as demandas de todos os alunos, incluindo aqueles que se enquadram no Espectro.

A construção de uma sociedade mais inclusiva não pode ser considerada uma utopia, já que a escola possui o potencial de formar cidadãos e mudar a realidade da compreensão, aceitação e acolhimento em torno do autista. Desse modo, há uma grande relevância na união entre famílias e escolas, considerando que esses são os primeiros e principais ambientes sociais da criança. Sendo assim, é papel de todos – educadores, famílias, cuidadores, gestores – unir esforços para que os direitos já conquistados e garantidos sejam convertidos em práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento dos alunos típicos e atípicos, considerando que um ambiente inclusivo e benéfico para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de todos.

5. REFERÊNCIAS

AASD, Santos; LEITE, D. S. **Inclusão de alunos com autismo no ensino regular:** análise em uma escola de ensino fundamental. 2022.

ARRUDA, de Oliveira, Renata; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. A Inclusão Escolar Para A Criança Autista. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 8, n. 1, p. 189-201, 2022.v
BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

BRASIL. In: AGÊNCIA Senado: **Lei Romeo Mion cria carteira para pessoas com transtorno do espectro autista**, Brasilia, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. **Lei nº-13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF. 2015.

CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER 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.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.
Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013. p. 50-51-52/809.

DUARTE, Edilene Maria da Silva, et al. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 166-184, 2023.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O Processo de Inclusão do Aluno Deficiente no Ensino Regular Publica na Última Década no Brasil**. Uniedu, 2017.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** New Child, v. 2, p. 217, 1943.

MELO, C. C. S de. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 905-919, 2018.

MOREIRA, Beatriz Alves Campos. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**. 2023.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de; DOS SANTOS, Raila Lara. Os Desafios da Inclusão para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 4, p. 647-661, 2021.

REZENDE, Laila Francielly et al. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). 2021.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo:** um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, Regina Kelly; Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere** 3.1 (2017).

SCHMIDT, Carlo (Org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: BELIZÁRIO TEODORO, Graziele Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

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

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: O VÍNCULO ENTRE PROFESSOR E ALUNO, UMA ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA

AFFECTIVITY AND LEARNING: THE BOND BETWEEN TEACHER AND STUDENT, A NEUROPSYCOLOGICAL APPROACH

Samira Martins Guimarães Mourão[1]
Janete Rosa da Fonseca[2]

RESUMO

As emoções estão presentes em todos os momentos de nossas vidas, norteiam nossas decisões, humor e comportamento. As neurociências vem mostrando que as emoções é um fator importante na aprendizagem, influenciando positivamente ou negativamente. Ao se falar de emoções e aprendizagem, deve-se considerar, também, os vínculos estabelecidos entre professor e aluno, uma vez que essa relação está estritamente envolvidada no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho norteou-se em compreender como a relação professor-aluno influencia nas emoções e como essa interfere na aprendizagem considerando uma abordagem neurocientífica, a fim de contribuir com os profissionais de educação no entendimento dos processos cerebrais envolvidos na aquisição de conhecimento. Esta pesquisa é um estudo teórico bibliográfico e teve como referencial leituras nas áreas de educação, neurociência e psicologia. O diálogo entre educação, psicologia e neurociência, especialmente as premissas neuropsicológicas da emoção, oferecem a oportunidade de conhecer como elas influenciam os processos cognitivos do estudante. A aprendizagem significativa é crítica e motivadora e acontece com as relações estabelecidas no espaço escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Docência.Emoções**.** Neurociência.

ABSTRACT

[1] Pós-graduanda no curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS. Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagia. E-mail: guimaraes_sm@yahoo.com.br

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

Emotions are present in every moment of our lives, they guide our decisions, mood and behavior. Neuroscience has shown that emotions are an important factor in learning, influencing positively or negatively. When talking about emotions and learning, one must also consider the bonds established between teacher and student, since this relationship is strictly involved in the teaching-learning process. Therefore, the work was guided by understanding how the teacher-student relationship influences emotions and how this interferes with learning, considering a neuroscientific approach, in order to contribute to education professionals in understanding the brain processes involved in the acquisition of knowledge. This research is a theoretical bibliographic study and was based on readings in the areas of education, neuroscience and psychology. The dialogue between education, psychology and neuroscience, especially the neuropsychological premises of emotion, offers the opportunity to understand how they influence the student's cognitive processes. Meaningful learning is critical and motivating and happens with the relationships established in the school space.

Keywords: Learning. Teaching.Emotions. Neuroscience.

1. INTRODUÇÃO

As relações humanas, apesar de complexas, são fundamentais em uma sociedade e entre pessoas que convivem diariamente. Dentro dessa relação, cada ser chega carregado de suas experiências, memórias e emoções anteriores e ao encontrar com o outro se inicia um processo de trocas. Essa dinâmica é percebida no ambiente escolar, mais especificamente no chão da sala de aula, onde o professor carregado com suas bagagens emocionais e vivências, encontra o aluno, um indivíduo em plena formação, mas que também traz consigo suas histórias e emoções.

Se as relações humanas são importantes para que a vida siga o seu curso, em que aspecto as bagagens emocionais e as emoções vivenciadas no cotidiano escolar influenciam a aprendizagem? Neste sentido, tão importante quanto os conteúdos que são lecionados é a relação afetiva que se estabelece entre educador e aluno, sendo essa relação mais complexa do que demonstrações de carinho e afeto, isto é, a relevância está em como o nosso cérebro capta, armazena e processa essa relação para que a aprendizagem possa acontecer.

Nos últimos anos a neurociência tem contribuído em mostrar como o cérebro funciona, como ele responde às experiências de cada indivíduo e as possibilidades dele se modificar conforme sua relação com o ambiente, com outras pessoas, com os diversos estímulos que recebe ao longo da vida, ressaltando inclusive os impactos emocionais que refletem no nosso corpo, humor, no armazenamento das memórias e na aprendizagem escolar.

Dessa forma, torna-se primordial o docente compreender como os estímulos e as emoções impactam no aprendizado de sua turma, de modo a subsidiar um trabalho preventivo e um melhor entendimento do assunto. Logo, o objetivo deste artigo é compreender como as emoções dos professores e alunos influenciam na aprendizagem, com a finalidade de oferecer subsidio teórico que contribua com a comunidade escolar, enquanto conhecimento e repensar as suas práticas pedagógicas.

Portanto, este é um estudo teórico de cunho bibliográfico, tendo como referencial pesquisas e leituras nas áreas da educação, neurociência e psicologia. A busca pelo material que subsidiou este trabalho se deu em plataformas de artigos e livros da *Web*, uma vez que a proposta é realizar uma revisão teórica que converse com diversos autores, sem a intenção de ser um texto exaustivo, mas que compreensível à todos.

O diálogo entre educação, psicologia e neurociência, especialmente as premissas neuropsicológicas da emoção, oferecem a oportunidade de conhecer como elas influenciam os processos cognitivos do estudante, como também de que modo as experiências, memórias e ações do educador e educando interferem no sucesso da aprendizagem. Acredita-se que esse vínculo entre docente e discente altera o clima da sala de aula e influi no processo de ensino- aprendizagem.

2. EMOÇÕES: UMA VISÃO NEUROBIOLÓGICA

Sentir-se triste, feliz, envergonhado, ansioso, surpreso, empolgado, frustrado, dentre tantas outras emoções, bem como as sensações que as acompanham, impactam as decisões e as atividades cotidianas do ser humano. Segundo Papalia e Feldman (2013) as emoções são reações individuais às experiências e estão relacionadas às variações comportamentais e fisiológicas, isto é, em cada indivíduo as emoções ativam uma reação metabólica e comportamental diferente.

Para Lent (2010, p.715) a emoção "é uma experiência subjetiva acompanhada de manifestações fisiológicas e comportamentais detectáveis". O autor afirma que apesar do caráter subjetivo das emoções, onde apenas o indivíduo tem acesso às sensações corporais, é possível analisá-las, uma vez que essas provocam manifestações orgânicas e comportamentais e, também, avaliar as atividades cerebrais, através de neuroimagem.

Essas manifestações podem acarretar, fisiologicamente em "garganta e boca secas, sudoreses nas mãos e axilas, aumento dos batimentos cardíacos e da respiração, rubor facial, tremores nas extremidades e dependendo da intensidade da experiência emocional, incontinência urinária e intestinal" (Brandão, 2004, p.119).

Logo, a emoção pode ser compreendida como um movimento subjetivo, que acontece de dentro pra fora, que ocorre a partir de experiências e/ou estímulos que o indivíduo vivencia e manifestam-se em reações fisiológicas, comportamentais, corporais e ações (Dorneles, 2014).

As emoções colaboram, ainda, com a formação de memórias, porém é necessário que haja suficiente emoção em determinada experiência, para que a pessoa seja capaz de registrá-la na memória e de ativá-las posteriormente (Abrantes,2014).

O clima da sala de aula, ou seja, se o que impera é tensão, ansiedade, nervosismo ou se é

alegria, entusiasmo, motivação, influencia em como o novo aprendizado será absorvido pelo cérebro, além de contribuir com o humor e atenção dos alunos. Sobre isso, Fonseca (2016, p.368) discorre

> Num clima de ameaça, de opressão, de vexame, de humilhação ou de desvalorização, o sistema límbico, situado no meio do cérebro, bloqueia o funcionamento dos seus substratos cerebrais superiores corticais, logo das funções cognitivas de *input*, integração, planificação, execução e *output*, que permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos exclusivos da espécie humana.

Assim sendo, ao estabelecer conexões negativas com a sala de aula esse processo de aprendizagem torna-se mais complexo, uma vez que o indivíduo cria barreiras cerebrais afim de não sentir os incômodos corporais e fisiológicos que aquele lugar lhe causam, sendo uma forma do próprio organismo se defender. O autor supracitado, continua

> Crianças sujeitas a muitos estresses provocados pela escola podem vir a sofrer de problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, etc., que podem interferir com o seu rendimento escolar presente e futuro (Fonseca, 2016, p. 367).

Por outro lado, quando o educando relaciona o ambiente escolar à aspectos positivos, porque há um envolvimento emocional e motivacional, as funções executivas e cognitivas operam de modo a armazenarem o aprendizado de modo mais eficiente, isto é, ocorre uma internalização mais efetiva do processo de aprender (Souza, 2011).

Ramos (2014) comenta que o cérebro é capaz de determinar se uma informação é importante ou não e as áreas responsáveis, regiões do sistema límbico basal, decidem de modo subconsciente se irão armazenar a informação ou suprimi-la, caso essa informação seja armazenada o sujeito consegue acessá-la em outro momento.

Paul Broca, um cientista que viveu há mais de dois séculos, foi o primeiro a fazer referência ao sistema límbico. Ele afirmou a existência de um “grande lóbulo límbico”, que incluía a corporatura dos hemisférios cerebrais ao redor do corpo caloso.

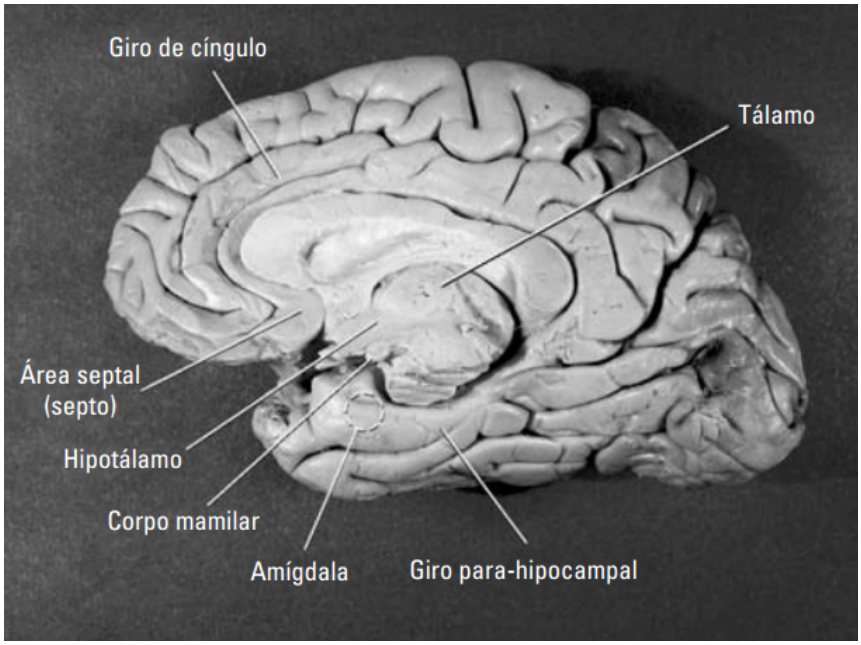
Mais tarde, James Papez descobriu que havia um circuito com estruturas nervosas que fazem parte do sistema límbico e sugeriu que as atividades nessas estruturas afetam as emoções através de conexões com o hipotálamo e o hipocampo. Anos depois, esse circuito ficou conhecido como o circuito de Papez (Lent, 2010).

Atualmente, esse circuito é conhecido por sistema límbico - SL e segundo Consenza (2012) foram descobertas outras funções, além das envolvidas com os processos emocionais e motivacionais, mas também englobam a memória e aprendizagem, além de controles viscerais e neuroendócrinos.

Abaixo a imagem representa como o sistema límbico é conhecido atualmente e as estruturas

que o compõem. Dentro do sistema límbico duas estruturas se destacam sendo a amígdala e o hipocampo.

Imagem 1: Sistema Límbico



Fonte: Espiridião-Antonio et al, (2008).

Segundo Amaral e Guerra (2022) a amígdala capta o quanto os estímulos ao nosso redor podem nos afetar, desencadeando emoções positivas ou negativas, além de comportamentos imediatos e influenciar o estado de humor e está "relacionada com muitas funções emocionais, como o medo, comportamentos agressivos, maternal, sexual e ingestivo (os atos de beber e comer). Está também envolvida nos mecanismos de recompensa e suas implicações na motivação". (Consenza, 2012, p.117).

Amaral e Guerra (2022) deram o exemplo de um professor que chega na sala de aula e anuncia um teste surpresa, nesse momento a amígdala é ativada e influencia a percepção, atenção, memória e até o metabolismo do aluno. Aqueles que estão com os estudos em dia voltam sua atenção e concentração para a realização da avaliação, no entanto, aqueles que se sentem despreparados podem ter desconfortos físicos, esquecer o que sabe, devido ao medo de fracassar.

Como observado o mesmo estímulo, a anúncio de um teste surpresa, pode provocar em nos indivíduos diferentes sensações e reações, algumas muito desagradáveis e que influenciam o desempenho dos alunos de forma negativa.

Por outro lado, se o professor anuncia a avaliação com antecedência, oportunizando tempo para os alunos se prepararem muitos dos que tiveram reações desagradáveis podem se sair melhor, uma vez que ele teve tempo de planejar seus estudos, isto é, ativou a área do córtex pré-frontal que está diretamente ligado ao sistema de recompensa.

Para os autores supracitados o estudante ao conseguir estudar com antecedência ele consegue antecipar a recompensa e surge a motivação. Os pesquisadores destacam que a motivação é o que nos move para a ação, além disso descrevem a motivação como uma crença que o indivíduo possui em sua capacidade de concretizar determinada tarefa, ao ficar motivado o aluno traça um planejamento para alcançar seu objetivo. Já o hipocampo é uma estrutura importante nas funções relacionadas à memória e ao comportamento. Essa região é fundamental para a formação das memórias.

> Porção posterior parece estar envolvida nos processos de aprendizagem e memória. Já o lóbulo anterior faz parte dos circuitos do lobo temporal envolvidos com a emoção e o comportamento motivado. Ablação bilateral do hipocampo causa amnésia retrograda, ou seja, a pessoa torna-se incapaz de aprender coisas novas, mas é capaz de acessar a memória anterior ao evento. (Consenza, 2012, p.116).

Segundo Izquierdo (2002) o ser humano percebe o mundo através de seu aparelho perceptual, em um processo interpretativo que envolve a memória e os seus sentidos. Nas palavras do autor

> Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informação. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (Izquierdo, 2002, p. 9).

Percebe-se que a aprendizagem é um processo contínuo e individual, que acontece a partir da percepção e processamento do cerébro das informações ao seu redor, e não de um simples armazenamento de dados. Lent afirma que "percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento" (Lent, 2001, p. 604).

No exemplo do estudante, o anúncio de uma avaliação surpresa, que desencadeia uma ansiedade e o esquecimento da matéria, pode acontecer por ele acessar memórias anteriores que o seu cerébro armazenou de momentos semelhantes que lhe causaram desconfortos e traumas, além do medo de não obter um bom resultado. Portanto, o seu cerébro fez a associação de que essas situações são desagradáveis e trabalha, nesse momento, para se proteger, porém essa percepção cerebral causa prejuízos em seu desempenho escolar.

Percebe-se que a emoção e a motivação estão intimamente relacionadas com a aprendizagem e a memória. Adão (2013) destaca que a formação da memória é um processo lento e as vezes longo, mas uma expressiva descarga emocional em uma determinada experiência fixam com mais facilidade. Dentro das áreas cerebrais envolvidas na memória, há uma região chamada de 'memórias emocionais' e o autor destaca que essas memórias são armazenadas juntamente com as emoções vivenciadas no momento.

Diante disso, percebe-se que as situações vivenciadas em sala de aula ativará diferentes emoções e sensações nos educandos, influenciando seu comportamento, memória, humor e aprendizado. Fonseca (2016) fala que as emoções conferem um suporte básico, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem, sendo responsáveis pelo processamento de novas informações, sejam elas verbais ou simbólicas.

3. APRENDIZAGEM – UM OLHAR NEUROCIENTÍFICO

Após compreendermos como as emoções afetam o nosso cérebro, comportamento e humor é o momento de entender como que elas interagem com a aprendizagem.

Para alguns teóricos cognitivistas a aprendizagem é "um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva)" (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p.115). Observa-se que para eles a aprendizagem ocorre em dois planos, um externo, estabelecido pelas relações humanas e o espaço físico, e um interno, ou seja, uma organização cerebral e emocional do indivíduo.

O cognitivista David Asubel, trouxe para a educação essa concepção de que a aprendizagem é um elemento originado da comunicação do sujeito com o mundo que o cerca e se acumula em conteúdos cognitivos (Bock; Furtado; Teixeira, 1999).

A cada dia, as neurociências têm revelado como que os processos cognitivos e emocionais são intimamente entrelaçados. Consenza e Guerra (2011) afirmam que a sobrevivência humana e de outras espécies é consequência de um processo evolutivo, relacionado com os fenômenos emocionais e que possuem bases biológicas muito antigas.

> A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social (Fonseca, 2016, p. 370).

Dorneles (2014) destaca que segundo a neurociência cognitiva para que a aprendizagem ocorra o cérebro deve ser capaz de realizar novas ações para lidar com as novas informações e com as que já estão armazenadas no cérebro. Logo, as percepções cerebrais do processamento e elaboração das informações que chegam e que já estão armazenadas, resultam na aprendizagem do indivíduo.

Segundo Lima (2007) a neurociência revela que as emoções estão presentes no processo que envolve a aprendizagem, uma vez que para aprender é necessário a formação de novas memórias e conseguir acessar as de longo prazo para fazer outras conexões e acessar o que já se sabe. Por sua vez, os processos de memória são modulados pelas emoções que o indivíduo sente no momento em que

está aprendendo algo, quanto mais intensa a emoção mais rapidamente essa memória se fixa, e o indivíduo ao acessar futuramente um momento semelhante ao vivido a emoção experienciada é automaticamente sentida em todo o seu corpo.

Ao passar pelo sistema límbico, relacionado com as emoções, uma informação é avaliada quais estímulos serão armazenados ou descartados e o que define é a intensidade da impressão que ela provoca no cérebro do sujeito (Carvalho, 2011). A autora continua e explica que a consciência da experiência vivenciada, ao passar pelo córtex cerebral ela é comparada com as experiências anteriores e nesse momento que o cérebro consegue estabelecer uma relação entre a nova informação e as preexistentes ele libera as substâncias neurotransmissoras como a acetilcolina e a dopamina, que contribuem no aumento da concentração e da satisfação. Sendo este o momento que ocorre uma aprendizagem significativa que muito provavelmente ficará armazenada no cérebro.

Por outro lado, estímulos negativos como a ansiedade, atrapalham no processamento da aprendizagem, causando incômodos físicos. Sobre isso, Dorneles (2014, p.7) descreve como esses estímulos interferem em nosso organismo

> [...] um estímulo negativo afeta os hormônios glicoticoides secretados pela suprarrenal e atua nos neurônios do hipocampo – responsável pela formação de novas memórias, podendo destruir parte desses neurônios. Esse nível de ansiedade elevado também causa a liberação de adrenalina e noradrenalina na corrente sanguínea, acentuando e prolongando as manifestações fisiológicas. Isso significa que emoções negativas são prejudiciais para o desempenho cognitivo, podendo as dificuldades de aprendizagem estar relacionadas com os estados emocionais.

Dessa forma, os sentimentos e as emoções, intensificam as atividades das redes neurais e fortalecem suas conexões sinápticas, contribuem para estimular ou atrapalhar a aquisição, retenção e a articulação das informações no cérebro.

Segundo Fonseca (2016) as emoções são fundamentais no aprendizado do ser humano, sendo parte da evolução e do desenvolvimento humano, desde a vida intrauterina até a velhice. Para o mesmo autor, se o indivíduo não dispor de funções auto regulatórias, a aprendizagem de uma criança ou adolescente seria um processo ainda mais complexo, afinal de contas as emoções tomariam conta das funções cognitivas e agiram apenas por instinto, de forma impulsiva. E afirma “eis a razão porque o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neurais de produção e de regulação das respostas emocionais” (Fonseca, 2016, p. 366).

Considerar a emoção e o afeto na aprendizagem, uma vez que esse processo se estabelece através de uma relação humana entre professor e aluno, é compreender o impacto dessas no desenvolvimento escolar do educando, ou seja, é considerar que essa relação afeta positiva ou negativamente em como o aluno apreende o ensino em sua memória.

4. O VÍNCULO ENTRE PROFESSOR – ALUNO

Tão importante quanto as metodologias e a didática utilizadas na sala de aula é o espaço que a afetividade ocupa nesse ambiente para a construção da aprendizagem. No entanto, a afetividade, muitas vezes, é confundida com gestos de carinho, como abraços.

Queiroz (2008, p.13) nos mostra que a afetividade vai além de gestos de carinho e ressalta que a afetividade é um "conjunto de fenômenos psíquicos – emoções, sentimentos e paixões – acompanhados sempre de sensações como dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza". E Michaelis (2008, p. 23), apresenta o afeto como a "qualidade de quem é afetivo. Suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas".

Para Piaget (1983) a cognição e afetividade são indissociáveis, isto é, ambas estão presentes no precesso de aprendizagem como complementares uma da outra, o autor justifica dizendo que o pensamento é unido a um significado afetivo. Galvão (1996, p.45) destaca

> Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantém como funções exteriores uma a outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, constituindo-se, num permanente processo de integração e diferenciação.

A sala de aula sendo vista como um ambiente onde o aluno passa uma parte importante de sua vida, as relações ali estabelecidas influenciam no seu processo de aprendizagem, alterando seu humor, comportamento e a liberação de hormônios em seu organismo. A escola é um espaço de vivências diversas, trocas de saberes, culturas e ideias, é o lugar que oportuniza o sujeito a conhecer a si mesmo e o outro. É nesse espaço que os estudantes tendem a estabelecer vínculos e relações afetivas que se estendem porum longo período de sua vida.

Pereira (2017, p.27) salienta que "se não há troca de emoções e afetos, não há amadurecimento emocional", portanto não há aprendizagem significativa, pois o sucesso educacional parte também das relações constituídas e da afetividade impregnadas nelas. Se faz então necessário que o professor desenvolva uma relação mútua de confiança, respeito e amorosidade com seus discentes. E o autor ainda destaca que "estes profissionais são fulcrais na transição para o acolhimento, funcionando como 'porto de abrigo' à crianças" (Pereira, 2017, p.18).

Segundo Gadotti (1999), o educador para praticar o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, mas deve colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que

mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Ao conduzir a sua aula como um ser que não sabe de tudo, o docente abre espaço para que o aluno tenha espaço, confiança e segurança para expressar suas opiniões e dúvidas, despertando a curiosidade, o interesse e proporcionando motivação, além de ativar áreas cerebrais que propiciam o aprendizado significativo e participativo.

Fonseca (2016, p. 381) explica que o clima e o envolvimento social que acontecem no ambiente escolar, isto é, as relações estabelecidas entre professores e alunos, contribuem de forma essencial para o aprendizado, pois "só nesses ambientes as emoções positivas podem fazer parte das interações dinâmicas de transmissão e recepção da cultura". E aqui a cultura pode ser entendida como todo o conteúdo que a criança precisa aprender no ambiente escolar.

Eysenck e Keane (1994, p. 414) abordam que "a congruência do humor ocorre quando as pessoas em um bom estado de humor se lembram de material dos estímulos emocionais positivos melhor do que aquelas em um estado de humor, ao passo que o oposto é verdadeiro para material dos estímulos emocionais negativos".

Em outras palavras, se o estudante está em um nível que favorece a aprendizagem, cérebro maturacional dentro do esperado, porém com o emocional abalado, suponhamos com um alto nível de ansiedade, esse fator pode desencadear dificuldades em se concentrar e em acessar sua memória, atrapalhando assim o seu aprendizado.

A comunidade escolar precisa olhar com mais atenção ao efeito que as emoções provocam no processo de ensino-aprendizagem e compreender que essa impacta significativamente nas ações e comportamentos de seus alunos, além do quanto eles conseguirão aprender. Fonseca (2016, p.382) destaca que a emoção não deve ser vista como um obstáculo à aprendizagem, pelo contrário "só com emoção a aprendizagem pode ser relevante, significativa e útil para a vida de todos os estudantes".

Na prática pedagógica o professor ao se aproximar do aluno e dar espaço para que ele exponha suas ideias e pensamentos, aos poucos esse professor passa a conhecer melhor o seu discente. E é a partir dessa interação de respeito e confiança que o professor tem condições de perceber as reais necessidades do educando e intervir de modo mais adequado (Dorneles, 2014).

Ao analisar a prática do docente, Maldonado (1994), saliente que atitudes grosseiras do profissional dentro da sala de aula faz com que os discentes criem um certo bloqueio, no que tange às relações interpessoais no ambiente escolar. Nesse sentido, o professor que é ríspido e que sobrecarrega sua turma com muitas atividades pode contribuir para que seus educandos desenvolvam uma postura mais rígida, consigo mesmo, com os colegas, professores e demais funcionários da escola.

Em contraposição, o professor que busca conhecer seus alunos não só como uma turma, mas

como seres pensantes e com vivências anteriores, consegue envolvê-los em sala de aula, tornando o ambiente tranquilo e propício ao aprendizado mais significativo e eficaz. Sobre isso Bueno (2011, p.1) destaca:

> É muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. [...] o afeto está na preparação da aula. Nas escolhas do professor. Na voz, no toque, nos pequenos gestos. No silêncio, na forma como esse avalia. Aprendi que nada vale estar em uma superescola, com um supermaterial, num superespaço, numa superlinha pedagógica se não há seres capazes de afetar e dispostos a serem afetados pelos outros! Afeto é o que fca. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. É ele que vai além de toda tecnologia pedagógica atual (Bueno, 2011, p. 1).

Portanto, a afetividade ocorre no cotidiano escolar, desde o momento que o professor prepara a sua aula até o findar do dia. Ela acontece nas brincadeiras propostas, no interesse em ir além do que lhe é apresentado, no diálogo constante, em ouvir o que o aluno fala, não só com a boca, mas com o corpo, os desenhos e a escrita, a afetividade como dito pelo autor supracitado, acontece nas miudezas.

O conhecimento das neurociências colocam luz no entendimento sobre como as emoções afetam a aprendizagem, o que ocorre no cérebro e no corpo durante esse processo de ensino-aprendizagem e nas interações da sala de aula. Entretanto, vale ressaltar, os estudos na área neurocientífica não são uma “nova metodologia” para a educação, nem tampouco ser encarada como uma “modinha passageira”, são estudos profundos que buscam compreender e dar subsídios para o entendimento cerebral.

> [...] é importante esclarecer que elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (Consenza; Guerra,2011, p. 142-143).

Nesse sentido, o docente ao procurar conhecer os sistemas cerebrais envolvidos na aprendizagem terá a possibilidade de preparar aulas mais eficientes, para alcançar o objetivo maior da escola que é ensinar e aprender.

5. EMOÇÃO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE

Muitos falam que a escola atual é igual à escola do século passado, no entanto ao olharmos

em termos de legislação e avanços tecnológicos observamos que é uma mudança contínua. Dentro dessas mudanças, também encontramos avanços no campo da neurociência, que tem contribuído significativamente para a prática docente. E acompanhar esses avanços da ciência auxiliam o professor a compreender melhor a si mesmo e os seus alunos, bem como alcançar o objetivo principal da escola a aprendizagem, aprendizagem em todos os campos: social, emocional, cultural e dos conteúdos de cada etapa de ensino.

Para Pozo (2002), ao se conhecer o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem permite ao profisisonal de educação uma compreensão mais acertada do que é aprender e ensinar. Esse conhecimento contribui para que os docentes reestruturam o ensino, consequentemente sua prática pedagógica, proporcionando ao aprendente um melhor desempenho na aquisição de novos conhecimentos.

Shore (2000) complementa a ideia anterior ao dizer que o conhecimento científico produzido pela neurociência deve ser direcionado àqueles que , de alguma maneira, atuam diretamente no desenvolviemento cognitivo das crianças, portanto para pais, profissionais de educação e demais profissionais, que são interventores na aprendizagem dessses indivíduos em plena formação.

Dentro do avanço da neurociência, sabe-se que as emoções impactam na aprendizagem, positiva ou negativamente. As emoções geradas em sala de aula como tédio, ansiedade, motivação, medo, angústia, alegria, entusiasmo... Contribuem significativamente no sucesso ou não dos estudantes.

> Cabe assim ao professor a criação, a gestão, o planejamento e gestão do envolvimento social da sala de aula (ou do ecossistema pedagógico) para que se criem condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente. (Fonseca, 2016, p.370)

Aulas totalmente expositivas sem espaço para uma discussão entre os alunos e professor, maçantes, sem *links* com a realidade do estudante, muitas vezes desencadeiam emoções como tédio, desânimo, entre outras que desfavorecem o ambiente de aprendizagem. Abandonar essas práticas puramente instrucionais é o primeiro passo para o professor ser um orientador no processo de ensino-aprendizado de sua turma, pois ele será o orientador na identificação e mobilização de métodos e recursos (Carvalho, 2011).

Dessa forma, o docente ao preparar suas aulas deve empenhar-se em promover um espaço onde os discentes sejam participantes ativos na aula, colaborando com a formação de novos conhecimentos, sendo crítico e integrando os novos aprendizados com os já adquiridos. Nas palavras de Freire (1996, p.96)

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

Os sentimentos, como euforia, alegria e curiosidade, favorecem a aprendizagem e despertam a motivação e o empenho, componentes importantes ao aprender algo novo. Lent (2010 , p.736) destaca que "a razão é fortemente relacionada com a emoção. De um modo ou de outro, nossos atos e pensamentos são sempre influenciados pelas emoções".

Para aprender, o cérebro da criança, necessita se sentir segura, Fonseca (2016, p.368) afirma que "Só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições".

Nesse sentido buscar o seu aperfeiçoamento enquanto profissional e compreender os mecanismos e estruturas cerebrais envolvidas no aprendizado são importantes na prática docente. As neurociências revelam que para um sujeito aprender ele precisa estar motivado, o assunto deve despertar interesse, somente assim sua atenção se voltará para o que está sendo ensinado e seu cérebro conseguirá fazer as conexões que favorecem o novo aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento que as neurociências fornecem à educação, no que diz respeito à aprendizagem e emoção, são de grande valia para a prática docente. Ela indica algumas direções, sem algo exato para que seja aplicado, mas deixa o espaço livre para o professor aplicar as metodologias de ensino, mas agora subsidiadas com o entendimento neurobiológico e neuropsicológico.

A aprendizagem significativa é motivadora e crítica e acontece com as interações estabelecidas no espaço escolar, interação professor-aluno, aluno-aluno e obviamente a interação entre cognição e emoção.

Compreender os impactos neurais e corporais das emoções no cotidiano escolar nos mostram que ensinar vai muito além de apresentar o conteúdo aos alunos, mas envolve uma relação de reciprocidade, segurança, tranquilidade e que esse clima é influenciado pela cultura, pelas pessoas e pelos acontecimentos que estão além dos muros da escola. No entanto, coloca o professor como um sujeito responsável e capaz de identificar e promover dentro de sua sala um clima mais harmônico e que favoreça o aprendizado.

Quando se fala em emoção e aprendizagem, chama-se a atenção para as relações que envolve o discente a sua relação com o professor, mas também a relação de pais e filhos, demais colaboradores da escola e alunos, enfim entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Como visto, quanto maior a carga emocional vivida em determinada situação, maior será o nível de armazenamento na memória, logo é um desafio, mas possível dentro das paredes da escola procurar proporcionar a curiosidade, motivação, empatia e respeito entre os alunos e os demais que se relacionam com ele. Torna-se, portanto imprescindivel uma reconfiguração pedagógica no ambiente educativo que busca estimular o potencial de aprendizagem dos estudantes, considerando-se suas vivencias, o funcionamento cerebral e o impacto emocional nesse processo.

As instituições de formação docente precisam reavaliar os seus currículos e incluir disciplinas que envolvam a neurociência e suas contribuições com a prática pedagógica, para que o profissional em formação compreenda a importância de conhecer as funções cerebrais envolvidas no aprendizado, influenciando a futura prática pedagógica dos mesmos.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir com o entendimento da importância das emoções na aprendizagem e que abra espaço para mais trabalhos, especialmente aqueles que relacionem a afetividade com as dificuldades e transtornos de aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS

ADÃO, A. N. **A ligação entre memória, emoção e aprendizagem**. In: EDUCERE, XI Congresso Nacional de Educação, 2013. Curitiba. Disponível em https://prp.usp.br/wp-content/uploads/sites/393/2019/07/Mem%C3%B3ria-e-aprendizagem.pdf Acesso em 25 de nov. de 2024.

AMARAL, A. L. N; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. SESI – Serviço Social da Industria, 2022.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRANDÃO, M. L. **As bases biológicas do comportamento*:*** introdução à neurociência. São Paulo: EPU, 2004.

CARVALHO, F. A. H. **Neurociência e educação**: uma articulação necessária na formação docente. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011. Disponível em https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBCkB8ZwsGK3f9kZLgQmk/abstract/?lang=pt Acesso em 14 de dez. de 2024.

COSENZA, R. M., GUERRA, L. B..**Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Leonor B. Guerra - Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSENZA, R. M. **Fundamentos de Neuroanatomia**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

DORNELES, T., M. As bases neuropsicológicas da emoção: um diálogo acerca da aprendizagem. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 2,n. 2,p. 14-21, julho/dezembro,2014. Disponível em https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/34/34 Acesso em 10

de out. de 2024.

ESPERIDIÃO-ANTONIO, V. et al. Neurobiologia das emoções. **Revista de Psiquiatria Clínica**. Rio de janeiro, v.35, n.2, p. 55-65, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/j/rpc/a/t55bGGSRTmSVTgrbWvqnPTk/?format=pdf&lang=pt Acesso em 25 de nov. de 2024.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva**: um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia** 2016;33(102):365-384. Disponível em https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/505/importancia-das-emocoes-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica Acesso em 14 de dez. de 2024.

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALVÃO, I. **Henry Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. S. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia, 2007.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2010.

MALDONADO, M. T. Aprendizagem e afetvidade. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, v. 23, n. 91, p. 34-39, jun. 1994.

MICHAELIS. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, T. S.; COLTRO, A. C. M.; OLIVEIRA, G. **Cuidado e afetividade:** projeto Brasil/Portugal. São Paulo: Atlas, 2017.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genétca**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 35-57. (Coleção Os pensadores).

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, T. D. (Coord.). **Dicionário prático de pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

RAMOS, A. S. da F.. Dados recentes da neurociência fundamentam o método "Brainbased learning". **Rev. psicopedagogia**, São Paulo , v. 31, n. 96, p. 263-274, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862014000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 30 de nov. de 2024.

SHORE, R. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SOUZA, R. de O. et al. Cognição e funções executivas. In: LENT, Roberto (Coord.). **Neurociência da mente e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 287-302.

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

AUTONOMIA E PROTAGONISMO: PONTOS DE ENCONTRO ENTRE MONTESSORI E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

AUTONOMY AND PROTAGONISM: MEETING POINTS BETWEEN MONTESSORI AND THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE

Isabela de Souza Domingues[1]
Luana Hercule Mesquita[2]
Rúbia Corrêa Ottoni[3]

RESUMO

Este artigo explora os pontos de convergência entre o método Montessori e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) no contexto da educação infantil. Este documento dá ênfase aos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, exige que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais das crianças e conectar o aprendizado ao cotidiano. Ao analisar a teoria de Maria Montessori, o artigo evidencia a importância do método montessoriano na promoção da autonomia e protagonismo dos alunos, permitindo que se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. O estudo propõe que, ao integrar os princípios da BNCC com os fundamentos de Montessori, as escolas podem criar um ambiente pedagógico mais eficaz, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo a independência desde os primeiros anos de escolaridade. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em princípios teóricos que possibilitem uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas, levando em conta as necessidades específicas das crianças. A proposta é incentivar as crianças a assumirem um papel ativo, tanto no ambiente escolar quanto na vida social, desenvolvendo autonomia e independência diante dos desafios do dia a dia. Com base no referencial teórico, observa-se que, por meio do método Montessori, os alunos da educação infantil se tornam mais ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que os princípios do método os conduzem ao protagonismo. Conclui-se, portanto, que as escolas tendem a alcançar maior sucesso pedagógico quando combinam as orientações da BNCC com os fundamentos montessorianos, cujos resultados têm sido amplamente reconhecidos e valorizados pela sociedade. Assim, tanto alunos quanto educadores poderão alcançar um desenvolvimento integral e significativo.

Palavras-chave: Montessori. BNCC. Autonomia. Protagonismo.

[1] Pedagogia – UEMS e-mail – dominguesisabelaa@gmail.com
[2] Pedagogia – UFSCar e-mail – lanahercule95@gmail.com
[3] Especialista em Educação Especial – AEE – UFMS/CPAQ e-mail – rubiaottoni@gmail.com

ABSTRACT

This article explores the points of convergence between the Montessori method and the National Common Curriculum Base – BNCC (2017) in the context of early childhood education. The study highlights how the implementation of the BNCC, with an emphasis on learning rights and fields of experience, requires educators to adapt their pedagogical practices to meet the individual needs of children and connect learning to everyday life. By analyzing Maria Montessori's theory, the article highlights the importance of the Montessori method in promoting students' autonomy and protagonism, allowing them to become protagonists of their own learning process. The study proposes that, by integrating the principles of the BNCC with the foundations of Montessori, schools can create a more effective pedagogical environment, stimulating the integral development of students and strengthening independence from the first years of schooling. To achieve the objectives of this research, a literature review will be carried out based on theoretical principles that enable a deep understanding of pedagogical practices, taking into account the specific needs of children. The proposal is to encourage children to take an active role, both in the school environment and in social life, developing autonomy and independence in the face of everyday challenges. Based on the theoretical framework, it is observed that, through the Montessori method, early childhood education students become more active in their learning and development process, since the principles of the method lead them to protagonism. It is concluded, therefore, that schools tend to achieve greater pedagogical success when they combine the guidelines of the BNCC with the Montessori foundations, whose results have been widely recognized and valued by society. Thus, both students and educators will be able to achieve an integral and meaningful development.

Keywords: Montessori. BNCC. Autonomy. Protagonism.

1 INTRODUÇÃO

O Método Montessori é uma forma de ensino criada pela médica e educadora italiana Maria Montessori no início do século XX. É uma abordagem, baseada na observação do comportamento das crianças que busca apoiar o desenvolvimento completo delas, respeitando o ritmo de cada uma e incentivando sua independência. Os pilares do método incluem autoaprendizado, um ambiente planejado, respeito à individualidade, liberdade com responsabilidade e o papel do adulto como um guia.

Este estudo tem como objetivo apresentar o método Montessori na educação infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento da criança, com base em uma pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, estabelece-se um diálogo entre o método Montessori criado no início do século XX e a BNCC, implementada em 2017, destacando as afinidades entre ambos. Os dois apresentam práticas pedagógicas eficazes e relevantes para o ensino na Educação Infantil.

A Educação Infantil é considerada uma das etapas mais relevante do desenvolvimento humano, demandando práticas de ensino que levem em conta as particularidades e potencialidades de cada criança. Dentro dessa perspectiva, autonomia e protagonismo assumem um lugar muito

importante como conceitos básicos para a formação de indivíduos críticos e conscientes, que possam liderar seus próprios processos de aprendizagem.

Ao analisar os pontos de convergência entre a pedagogia montessoriana e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), dois referenciais que, apesar de terem origem em contextos distintos, valorizam a autonomia do aluno como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento. Maria Montessori, cuja proposta pedagógica é centrada na liberdade e no respeito ao ritmo individual de aprendizagem, e o respectivo documento com suas diretrizes para a educação básica no Brasil convergem em muitos aspectos para reforçar o papel ativo do aluno em sua formação. Este estudo, sob essa perspectiva, busca verificar como as abordagens desses dois referenciais educacionais podem contribuir para potencializar o protagonismo das crianças e construir uma educação mais inclusiva e transformadora.

2 MARIA MONTESSORI: DA MEDICINA À PEDAGOGIA

Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, na Itália. Foi uma das primeiras mulheres do seu país a concluir o curso de medicina. Seu interesse pela educação foi despertado durante seu trabalho como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde era responsável por estudar o comportamento de um grupo de jovens e crianças com deficiência intelectual. Durante o período em que trabalhou nesta clínica, ela testemunhou as condições precárias do ambiente, a falta de higiene e a superlotação. Movida pelo desejo de compreender quais eram as necessidades daqueles pacientes e buscar um meio de ajudá-los a se desenvolver, Maria Montessori passou a dedicar-se aos estudos sobre a relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano na infância.

Sua abordagem foi fundamentada em observações cuidadosas e na crença de que todas as crianças possuem um potencial inerente que pode ser revelado e cultivado através de um ambiente educativo adequado. É nessa época em que conhece o trabalho de alguns médicos, que se tornaram referência em sua jornada na educação. Montessori adquiriu um interesse especial pelos estudos de Jean-Marc-Gaspard Itard e Édouard Séguin, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento de sua própria abordagem educativa. Itard foi um médico francês conhecido por seu trabalho com uma criança selvagem, Victor, encontrada na floresta de Aveyron no final do século XVIII, dedicou-se a tentar educar Victor, empregando métodos inovadores para a época. Embora sua tentativa de civilizar Victor não tenha sido completamente bem-sucedida, seu trabalho foi pioneiro em várias áreas: a observação sistemática para estudar o comportamento e o desenvolvimento humano e métodos que envolviam estimulação sensorial e atividades físicas, precursores das técnicas que Montessori viria a adotar. (Montessori,1972).

Séguin, um aluno de Itard, avançou ainda mais nos estudos sobre a educação de crianças com

deficiência intelectual. Ele desenvolveu o método fisiológico, que se baseava na ideia de que o treinamento físico e sensorial poderia desenvolver as habilidades cognitivas e motoras das crianças. Maria Montessori integrou as ideias de Itard e Séguin em sua própria abordagem educativa, adaptando e expandindo seus métodos para criar um sistema abrangente e inovador de ensino.

Em 1900, ela trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrenica, instituto de formação dos educadores das escolas para crianças com deficiência. Mais tarde, Montessori recebeu um convite para participar da revitalização do bairro San Lorenzo, em Roma, uma região marcada pela pobreza e uma série de desafios sociais, incluindo a marginalização das crianças que frequentemente eram deixadas desacompanhadas nas ruas devido à longa jornada de trabalho de seus responsáveis. A responsabilidade de Montessori era cuidar da educação dessas crianças, foi a partir desse projeto que nasceu a Casa das Crianças, oferecendo aos infantis acesso à educação.

A Casa da Crianças foi um acontecimento que marcou a trajetória de Maria Montessori na educação, ali foi possível aplicar seus conhecimentos pedagógicos, avaliar sua prática pedagógica e fazer os ajustes necessários para garantir uma educação de qualidade, sobretudo uma educação fundada em princípios científicos, que estivesse diretamente relacionada à construção da confiança e autonomia do indivíduo.

Maria Montessori revolucionou a educação ao destacar a importância de um ambiente educativo adaptado às necessidades individuais das crianças, promovendo a autonomia, a curiosidade e o desenvolvimento integral.

2.1 Fundamentos do Método Montessoriano

O método montessoriano, criado por Maria Montessori com base em seus estudos e descobertas ao observar crianças em diversos ambientes sociais. Sua proposta de ensino e aprendizagem está diretamente ligada aos interesses e necessidades do aluno, que são reconhecidos e explorados.

Essa abordagem valoriza a autonomia das crianças e, para alcançá-la, é essencial que elas estejam inseridas em um ambiente que lhes permita observar, explorar, testar e se autocorrigir. Assim, é possível que desenvolvam grande parte do aprendizado de forma independente.

A independência é um dos eixos do método montessoriano, pois a partir da observação, do ambiente, das interações entre adultos e crianças convivendo no mesmo ambiente, a criança é impulsionada a interagir com os materiais dispostos no ambiente de maneira independente. Quando pensamos em autonomia em um contexto montessoriano, estamos sempre sob a égide de uma sentença de Montessori: “Não faça para a criança aquilo que ela consegue fazer sozinha”, esse respeito à

autonomia é o que permitirá que a criança lapide os seus conhecimentos, suas hipóteses e sua interação com o mundo. (Montessori, 2004).

A dinâmica de um ambiente pedagógico montessoriano ocorre de maneira orgânica, onde os alunos dedicam seu tempo às atividades conforme seus interesses ou necessidades em cada momento. É comum ver em escolas montessorianas mini cadeiras, mini mesas, mini pias, todos os materiais necessários estão ao alcance dos alunos; é como se entrássemos em uma casa adaptada para a criança, um local onde ela pode realizar tarefas da vida prática de forma autônoma. Além disso, os materiais montessorianos são especialmente projetados para serem auto educativos, permitindo que as crianças aprendam por meio da manipulação direta e da interação com o ambiente. Sobre o trabalho pautado na autonomia e independência, Montessori ([1948] 1972, p.57) aponta:

> Se o ensino deve ser eficaz para as crianças pequenas, deve ajudá-las a avançar em seu caminho para a independência. [...] Devemos ajudá-las a aprender a andar sem assistência, correr, subir e descer escadas, pegar objetos no chão, vestir e despir a si mesmas, a se lavarem, a expressarem suas necessidades de uma forma que seja claramente compreensível e buscar satisfazer seus desejos por seus próprios esforços. Tudo isso é parte de uma educação para a independência.

Desta maneira, o docente atua de forma quase que onipresente, sua função é a de observar a criança em seu processo de conhecimento e intervir quando necessário, nas palavras de Montessori: “o adulto deveria aprender com a criança por meio da observação e poderia ajudá-la melhor em seu desenvolvimento se a observasse com atenção” (Montessori, 2013 apud Salomão et al, 2019, p.8).

Diferente da ideia de que a criança é um ser inacabado, um ‘‘vir a ser...’’, Montessori defende em suas obras que a criança em sua completa magnitude “é” um ser ativo dentro da sociedade. Assim como adultos, a criança é capaz de construir conhecimento, observar e perceber o que acontece ao seu redor e criar hipóteses sobre tudo o que a cerca. Essa concepção é o que permeia o método de Montessori.

A escolha do método montessoriano como foco central deste capítulo se justifica por sua visão holística da educação, que transcende os limites da sala de aula e se estende para o desenvolvimento integral do indivíduo. Sua metodologia, pautada na observação científica da criança, na liberdade para exploração e aprendizagem autônoma e na preparação de um ambiente propício ao aprendizado, desafia os modelos tradicionais de ensino. Almejamos, por meio de referências teóricas advindas do Lar Montessori 1 e o livro "Maria Montessori" organizado por Hermann Rohrs, explorar sucintamente a trajetória educacional de Maria Montessori. Esta exploração fornecerá o embasamento necessário para a compreensão e discussão do seu método na próxima subseção. Na segunda parte, abordaremos o método Montessoriano, detalhando sua criação e sua aplicação prática em sala de aula.

2.2 A gênese dos princípios montessorianos

O método é uma filosofia educacional que inovou a forma como as crianças aprendem, é baseado por meio da observação científica do desenvolvimento infantil, é proposto para que seja, em um ambiente preparado, com materiais didáticos cuidadosamente selecionados, é obrigatoriamente que possua um papel fundamental para o educador, guiando a criança em sua autodescoberta e em seu conhecimento autônomo.

Segundo Yaguna Bernardo et al. (2017), ao trabalhar com crianças, tanto com deficiência quanto sem, Maria Montessori desenvolveu e fundamentou seu método, conhecido como Método Montessoriano. Para isso, Montessori buscou respaldo teórico na Psicologia Experimental, Pedagogia e Antropologia, construindo uma abordagem educacional que revolucionou o ensino ao enfatizar o desenvolvimento natural e autônomo das crianças.

"Inicialmente, o método passou a ser aplicado na Europa, todavia, gradativamente, foi se espalhando por todo o mundo. Seu foco recai sobre o desenvolvimento sensorial da criança, com a finalidade de estimular a capacidade cognitiva." (Mello; Góes, 2022, p. 3). Sobre isso, Mello e Góes (2022, p. 4), afirmam:

> [...] Maria Montessori começou como assistente voluntária em uma clínica psiquiátrica com o propósito de entender mais profundamente o ambiente e buscar formas de melhorar uma situação que considerava desumana e carente de profissionalismo. Após realizar extensa pesquisa e estudo dedicado, ela criou métodos educacionais inovadores que possibilitaram às crianças com deficiência aprender a ler e escrever.

Diante disso, olhar para o processo de formação de Maria Montessori, é reconhecer que ela acreditava na recuperação dessas crianças através da aplicação de um programa educacional adequado, devido ao fato de elas serem atendidas pedagogicamente por uma via diferente da convencional. (Costa; Lamoréa, 1996).

Os autores relatam que ela teve a sensibilidade de ver a criança como um ser pensante e ativo na sociedade. Para seu desenvolvimento e aprendizagem,. Ela acreditava que era necessário considerar todos os aspectos da criança, incluindo o psicológico, físico, biológico e o ambiente em que está inserida. Somente ao levar em conta todos esses fatores, seria possível formar homens e mulheres preparados para a vida.

Cruz e Cruz (2019), complementam que, a proposta de ensino de Maria Montessori se diferenciava da educação convencional e pode contribuir significativamente para o movimento da Escola Nova. Esse movimento valorizava uma educação autônoma, que promovia o desenvolvimento da motricidade, a interação com outras pessoas (adultos/ professores e crianças) e a percepção e organização do espaço pedagógico.

A proposta de Maria Montessori para a educação de crianças pequenas destaca a autonomia e a liberdade, aspectos que também são defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. (Teixeira; Barbosa, 2016). Ela fundamentou seu método educacional e desenvolveu materiais de ensino inicialmente com base nos estudos de dois médicos e psicólogos franceses: Jean-Marc Gaspard Itard (1774–1838) e Edouard Séguin (1812–1880). (Montessori, 2004).

Ressalta ainda que nos estudos de Itard e Seguin, elaborou dois princípios fundamentais: em primeiro lugar, a deficiência mental necessita de uma forma especial de educação, e não apenas de tratamento médico; em segundo lugar, esse tipo de educação especial pode ser aprimorado com a utilização de materiais didáticos específicos. Além de promover a autonomia e a liberdade, o método também valoriza o respeito à individualidade e à independência. (Martins; Ferreira, 2019).

Os autores afirmam que, na escola, as salas de aula devem ser organizadas de forma que as crianças tenham acesso a todos os materiais, que devem estar dispostos por cores e temas. Essa organização, por si só, já desperta o interesse das crianças. No entanto, é fundamental que o professor observe atentamente para identificar quais atividades não estão mais captando o interesse do grupo. Em outras palavras, o professor deve verificar se as atividades continuam desafiadoras e capazes de fazer as crianças refletirem.

Em uma sala de aula montessoriana, a criança precisa ter a liberdade de expressar suas ideias e pensamentos. Isso não significa que a criança é livre para fazer o que quiser sem a autorização de um adulto. As crianças também precisam ser incentivadas a realizar tarefas de seu interesse, o que exige que os professores estejam bem preparados para administrar os grupos e diferentes atividades simultaneamente. (Martins; Ferreira, 2019).

Pessoa (2017) ao longo deste estudo, defende-se a ideia proposta por Montessori de que o professor deve atuar como orientador. Para exercer esse papel com maestria, é crucial que o professor esteja atento à realidade dos seus estudantes, o que requer uma observação cuidadosa. Ao considerar essa realidade, os estudantes podem desenvolver uma leitura crítica e, assim, são incentivados a buscar melhorias na sociedade. Isso é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais avançada, já que a criança de hoje será o adulto de amanhã.

De acordo com Mello e Góes (2022), ao afirmar que a criança se desenvolve desde o nascimento conforme os estímulos que recebe e que aprende tudo o que lhe é oferecido, Montessori propôs que essa compreensão fosse aplicada tanto para crianças típicas quanto para atípicas. Ela classificou o desenvolvimento cognitivo e mental da criança em três períodos distintos.

O primeiro período, que vai do nascimento até os 6 anos de idade, é subdividido em mente absorvente inconsciente (0 a 3 anos) e mente absorvente consciente (3 a 6 anos). Durante a fase da

mente absorvente inconsciente, a criança absorve inconscientemente tudo o que está ao seu redor. (Mello; Góes, 2022).

O segundo período, ou fase intermediária, dos 6 aos 12 anos, é caracterizado por mudanças físicas e psicológicas, desenvolvimento de valores e aumento da socialização. Durante essa fase, a consciência moral do indivíduo e seu papel na sociedade começam a se desenvolver. O terceiro período é a adolescência, dos 12 aos 18 anos. Esse período é considerado especialmente desafiador e complicado devido às alterações hormonais e ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva. (Antunes, 2005 apud Mello; Góes, 2022).

Petry (2020), menciona que, o desenvolvimento cognitivo e mental mencionado anteriormente se consolida através dos "Seis Pilares Educacionais de Montessori". Esses pilares são cruciais para a aplicação bem-sucedida do método montessoriano e incluem: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adulto preparado.

A autoeducação refere-se à habilidade natural da criança de aprender por si mesma, através da exploração, investigação e curiosidade sobre o que está ao seu redor. Isso, entretanto, exige um ambiente preparado com materiais adequados e a orientação de um adulto, que oferecerá à criança a oportunidade de cometer erros e corrigi-los. Ao errar, a criança se autocorrigirá e buscará acertar, permitindo a intervenção do professor se necessário. Com os materiais desenvolvidos por Montessori, o objetivo é que a criança reconheça seus erros, tente novamente e alcance o acerto. (Mello; Góes, 2022).

A autoeducação e o "controle do erro" são claramente visíveis nos materiais oferecidos às crianças. Um exemplo disso são os blocos de madeira com encaixes sólidos, onde cada peça tem um lugar específico. Quando a criança tenta encaixar uma peça no local incorreto, ela reconhece o erro e busca a peça correta para encaixar. (Montessori, 1965). De acordo com Montessori (1965, p.105):

> [...] o controle material do erro leva a criança acompanhar seus exercícios com certa dose de raciocínio; seu senso crítico e sua atenção se intensificam sempre mais no sentido de uma maior exatidão, de uma figura que lhe permite distinguir as mais ínfimas diferenciações; a consciência da criança vai assim predispondo-se ao controle de seus erros, mesmo quando estes não forem mais de ordem material.

A educação como ciência enfatiza a compreensão individual do desenvolvimento de cada indivíduo humano. Com esse propósito, “as crianças deverão ser observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento" (Montessori, 1965, p.25).

Em concordância com, Mello e Góes (2022, p.22), “A escola é uma das chaves principais para a aplicação do Método Montessori, mas para a sua efetivação requer uma mudança geral, de todos os envolvidos na escola”.

Destacam também a apresentação dos princípios fundamentais do Método Montessoriano

permite entender como as ideias de Maria Montessori estavam muito à frente de seu tempo. Isso se reflete em todos os aspectos relacionados à aprendizagem, à relação entre professor e aluno, à concepção de infância e escola, ao ambiente da sala de aula e aos materiais utilizados.

2.3 Desafios enfrentados para trabalhar o método montessori no Brasil

No Brasil, o Método Montessoriano começou a ser introduzido nas primeiras décadas do século XX. Embora não haja consenso sobre quem foi o principal responsável ou o momento exato em que as ideias inovadoras de Maria Montessori chegaram ao país, é inegável que o método ganhou destaque em um cenário educacional em transformação. A busca por alternativas ao ensino tradicional, com foco em uma abordagem mais integral e humanizada, abriu espaço para o método Montessori, que valoriza a autonomia da criança e seu desenvolvimento individual, colocando-a no centro do processo de aprendizagem.

A disseminação das ideias montessorianas no Brasil ganhou impulso com a divulgação de suas propostas em jornais e revistas, fruto do trabalho de diversos agentes culturais engajados em promover essa abordagem. A partir da década de 1920, observa-se a expansão dessas ideias para diferentes regiões do país, incluindo estados como Amazonas, Bahia, Paraná, Pernambuco e Alagoas (Da Silva; Soares, 2020).

"Várias instituições brasileiras adotaram o método Montessoriano ao longo da década de 1930. Nos jornais periódicos apareciam novas escolas em diversos estados fazendo propaganda do método Montessori." (Da Silva; Soares, 2020, p. 9). Afirmam que a disseminação das ideias pedagógicas de Montessori ocorreu em um período único, no qual, no Brasil, também se propagavam as propostas de outros educadores como Pestalozzi, Dewey, Froebel, Decroly, Herbart, Claparede, entre outros. Nesse contexto de novos estudos pedagógicos, Montessori se destacou no cenário educacional brasileiro, e seu nome continuou a ser mencionado por décadas, alcançando o século XXI.

Conforme relata Campos (2017), em 1915, na Bahia, o Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida ministrou a palestra intitulada "As promessas e os resultados da Pedagogia Moderna", onde divulgou, pela primeira vez no Brasil, as ideias de Maria Montessori. Posteriormente, em 1924, ele solicitou diretamente a Montessori autorização para publicar no país o livro *Pedagogia Científica*. Segundo a pesquisadora, em sua busca por registros da época, ela pode constatar que antes do feito de Calmon em difundir as ideias de Montessori no país, já existia a venda de livros com a obra montessoriana.

Paschoal e Machado (2015) em seu artigo sobre os primeiros jardins de infância no Brasil, apontam o Jardim de Infância "Emilia Ericksen'', inaugurado em 1911 em Curitiba – PR, como um dos principais desta modalidade de ensino, isso porque, a professora Joana Falce Scalco, designada a assumir a direção do colégio, trazia consigo a metodologia de Montessori, uma proposta de ensino

inovadora para a época. Um novo modelo escolar voltado para a primeira infância era implantado na capital paranaense:

> No que diz respeito à organização do espaço, o Jardim de Infância em questão trabalhava seu ambiente de modo a acolher, sem impedimentos, a atividade espontânea da criança, satisfazendo seu desenvolvimento. Os princípios norteadores tinham como base a liberdade, a atividade, a independência e a individualidade infantil. Sobre essa última questão, o ritmo de cada criança era respeitado, já que cada um apresentava interesses e necessidades próprias. O trabalho das professoras consistia na observação individual das crianças, sobretudo de suas manifestações. Desse modo, seria possível conhecê-las e aprender mais sobre o seu desenvolvimento (Paschoal; Machado, 2015, p.74).

Esse método de conduzir a educação em sala de aula era fundamentado no desenvolvimento da autonomia infantil. No livro *Pedagogia Científica*, Maria Montessori defende o livre desenvolvimento das atividades da criança, destacando a importância de um ambiente organizado e rico em estímulos. As atividades propostas visam promover o desenvolvimento sensorial, a autodisciplina e o controle do erro, através de materiais que permitem à própria criança identificar e corrigir seus equívocos durante a execução. Esse processo incentiva maior atenção, senso crítico e a capacidade de autoavaliação, tornando a aprendizagem mais significativa e independente.

Destaca-se que posicionar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e apontam, a imprensa local que criticou o novo modelo pedagógico adotado no Jardim de Infância 'Emília Ericksen'. As críticas se concentraram na alegada rigidez da organização das atividades, que exigia silêncio por parte das crianças.

Segundo Almeida (1984), no modelo tradicional de ensino, a educação oferecida às crianças é geralmente autoritária e limitada, deixando pouco espaço para que o aluno exerça escolhas. Na infância, exige-se obediência, enquanto na adolescência surgem manifestações de inconformismo que, muitas vezes, levam a rotular alunos comuns como "problemáticos". Esse quadro ocorre frequentemente porque o sistema educacional prefere ignorar questões fundamentais, optando por minimizar ou evitar os desafios próprios do processo de aprendizagem.

O método Montessori se distingue do modelo tradicional de ensino, que privilegia as notas como principal incentivo. Em vez disso, Montessori concentra-se no desenvolvimento integral da criança, envolvendo sua mente, seu crescimento pessoal e a formação de uma base consistente de conceitos e valores. Progressivamente, esse método orienta a criança a desenvolver uma visão crítica e uma compreensão mais ampla da sociedade. (Almeida, 1984). Sobre isso, Almeida (1984, p. 15), relata que:

> No Brasil existem pouquíssimas pessoas formadas efetivamente pelos Centros e Cursos Internacionais Montessori. Essa circunstância nos induz ao ceticismo de ter que aceitar como reticente a contribuição daqueles que, mesmo na boa fé, pretendem transmitir conhecimentos sobre a psicopedagogia montessoriana. Sabemos de antemão que a práxis montessoriana é de condição básica para que se mantenha a fidelidade aos princípios originais. Sem o

> conhecimento profundo dessa "práxis" é impossível executar um trabalho genuinamente montessoriano.

Diante disso, a formação de professores no Brasil ainda é insuficiente, com uma carência significativa de capacitação específica no método Montessori. Muitos educadores não têm acesso a cursos especializados, que exigem um preparo mais aprofundado e diferenciado. Além disso, o alto custo dos cursos montessorianos, frequentemente oferecidos por instituições privadas, torna essa formação inacessível para muitos professores no país. (Almeida, 1984).

Para o autor, o Método Montessori enfrenta um desafio moderno: a comercialização. O nome Montessori tem sido frequentemente usado como um atrativo para aumentar o número de matrículas nas escolas. No entanto, essa estratégia de marketing, que explora o nome Montessori, é prejudicial, pois nem sempre está alinhada com as condições e os requisitos fundamentais para a aplicação verdadeira do método.

A diversidade socioeconômica do Brasil demanda adaptações no método Montessori, sem comprometer seus princípios fundamentais. Além disso, a atenção individualizada necessária é um desafio em salas de aula superlotadas. A maioria das escolas montessorianas no país são privadas e têm mensalidades elevadas, o que torna o método inacessível para grande parte da população. (Almeida, 1984).

Conforme Habowski, Conte e Marchese (2019), nesse cenário, as instituições de ensino precisam repensar suas metas e práticas para atender às necessidades sociais, incentivando o desenvolvimento da criatividade. É fundamental equilibrar as exigências burocráticas com uma educação que capacite os estudantes a refletirem e a criar soluções independentes para diversos desafios, promovendo uma aprendizagem crítica e interdependente que desperte as capacidades criativas dos indivíduos.

O principal desafio para a implementação do método Montessori no Brasil é a falta de políticas públicas e o baixo incentivo governamental, o que dificulta a adoção do método nas escolas públicas. Além disso, muitos gestores públicos desconhecem o método e suas potencialidades para a educação básica. (Da Silva; Soares, 2020).

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BNCC (2017)

A BNCC (2017), hoje, é um instrumento central da política educacional brasileira. De modo que, inicialmente, nesta seção, nos cabe dimensionar o que podemos entender a partir do vocábulo “política”. Shiroma; Moraes; Evangelista (2002) afirmam que a palavra política para o campo educacional, normalmente materializada na ideia de política educacional, remete às coisas que

envolvem o Estado, ou que dele emanam. Além de se referenciarem no Estado, as políticas educacionais são constantemente, em nossos tempos, alvos de reformas, que se proclamam necessárias para combater uma crise que se apresenta como algo quase perene (Laval, 2019).

Sendo que tais reformas tendem ao que, dentro de certo referencial teórico, pode-se chamar de neoliberalização da educação. É importante apontar que apesar de, hoje, no senso comum o Mercado aparecer como um ente que se contrapõe ao Estado. Na verdade, o Estado ampara o Mercado (Dardot; Laval, 2016), os modos como este apoio acontece, contudo, se transformaram enormemente.

As transformações em curso são melhor compreendidas se as conectarmos à ideia de que o neoliberalismo não é uma mera ideologia política, mas sim uma racionalidade que funciona de modo normativo no tecido social. Condicionando e influenciando não apenas as ações dos governantes, mas também dos governados. Dentro deste contexto as próprias pessoas vão se adaptando a um mundo no qual ter sucesso é conseguir ser empresário de si. Esta compulsão a produção é internalizada e atinge as mais diversas esferas da vida social (Han, 2017).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) descrevem que um contexto no qual a esperança de uma verdadeira participação popular na construção da educação brasileira para o século XXI, foi paulatinamente sendo minada. Desde o processo de redemocratização brasileiro, perpassando a década de 1990 e o século XXI, é possível notar o quanto a educação aparece como algo estratégico ao desenvolvimento econômico do país, sobretudo no senso comum. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontam que organismos multilaterais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), e o Banco Mundial foram extremamente influentes no diagnóstico da crise e da necessidade de reformas educacionais profundas no Brasil.

O objetivo maior de tais reformas era a produção de um cidadão produtivo, contudo a dimensão produtiva foi, cada vez mais, ganhando espaço e erodindo a dimensão cidadã. O grande marco da década de 1990 foi a elaboração e promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) em parceria com organismos multilaterais, mesmo que educadores estivessem descontentes com o texto e com as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso. Ao mergulhar nas reformas educacionais da década de 1990 que são a base de legitimidade social e base às reformas do século XXI as autoras afirmam que "(...) é possível identificar uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional (Shiroma; Morais; Evangelista, p. 118)".

O Brasil, portanto, adentra o século XXI com a ideia de que a educação é a chave para o desenvolvimento e que ela precisa ser reformada para que tal desenvolvimento econômico seja alcançado, sedimentada, sobretudo, no senso comum. Enquanto isso, as práticas da reforma vão

seguindo a racionalidade neoliberal, mercantilizando a educação e tornando cada vez mais fortes as dimensões de uma gestão empresarial na gestão educacional. Especialmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Márcia Ângela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (Aguiar; Dourado, 2019), narram que durante o primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff, Plano Nacional de Educação aprovado para ser implementado entre os anos de 2014 e 2018, previa a elaboração de uma Base Nacional daquilo que deveria ser ensinado em todas as etapas do ensino básico, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Em 2015, Cid Gomes, ao assumir o MEC (Ministério da Educação) coloca a Base como prioridade, mesmo instituições científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) sendo contrárias a tal proposta. Os ministros subsequentes da presidenta, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, mantiveram a prioridade de elaboração da Base, mas contavam com a interlocução, em seu processo de formulação, de comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidades e do campo educacional.

O governo Temer fez da Base Nacional, seu carro-chefe. Sendo que no fim, após cessada a interlocução com pesquisadores universitários, a Base Nacional Comum Curricular foi influenciada principalmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Unibanco, dentre outros. Ou seja, os interesses contemplados não se conectavam com as discussões realizadas em esferas acadêmicas.

Ressaltamos ainda, em consonância com (Ciervo, 2019), na BNCC (2017) há uma centralidade do que é chamado de habilidades socioemocionais. Ou seja, a escola nega o ensino de conceitos que era marca de sua ambiguidade até então, para se debruçar sobre o ensino de atitudes como criatividade e resiliência a serem desenvolvidas para a adaptação em um mundo cada vez mais veloz e instável e englobado pela racionalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval. Este fomento de aspectos emocionais "desejáveis", vem acompanhado do mote de que "ser competente emocionalmente implica obter um lucro, seja ele social ou econômico" (Ciervo, 2019, p. 68).

Deste modo, vemos que longe de se preocupar com qualquer horizonte de formação de cidadãos críticos, às políticas curriculares amparadas pelas reformas do tempo presente se organizam a fim de adaptar e conformar os alunos a uma racionalidade neoliberal que engloba os processos educativos atualmente. Tal organização curricular se vê presente desde a Educação Infantil.

Na etapa da Educação Infantil, assim como em todas as outras, a BNCC (2017) se ancora e se organiza como um currículo mínimo baseado em competências e habilidades (Lopes, 2018). O

documento delimita, para esse nível de ensino, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se distribuem em cinco “campos de experiência”: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, os objetivos são divididos a partir de grupos de idade determinados no documento: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

4 AUTONOMIA E PROTAGONISMO: PONTOS DE ENCONTRO ENTRE MONTESSORI E A BNCC (2017)

Os documentos oferecem práticas pedagógicas eficazes e relevantes para a educação infantil, a serem implementadas pelos professores. No entanto, o método Montessori (1972) ainda é pouco presente nas escolas, enquanto a BNCC (2017) se consolidou como o principal documento orientador, servindo de base para a construção do currículo nas instituições de ensino atualmente.

O método Montessoriano, se caracteriza pela sua abordagem prática, que inicia com a organização do ambiente escolar, cuidadosamente planejado pelo educador para atender às necessidades das crianças, que são o centro da aprendizagem na sala de aula. Esse método dá grande ênfase ao estímulo à independência e à autonomia da criança, desde os primeiros anos da educação infantil.

A BNCC (2017) é um documento normativo que estabelece um conjunto contínuo e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Deste modo, podemos perceber que tanto a BNCC (2017) quanto as formulações de Montessori(, possibilitam a formatação dos seres humanos em “organizações aprendentes” (Alheit; Dausien, 2006). Nogaro, Anese e Ferrari, (2020), por sua vez, em pesquisa empírica abordaram a complexidade e as possibilidades que marcam a metodologia Montessoriana que visa uma educação humanizada, a autonomia da criança, na qual o foco é o desenvolvimento da criança através do exercício da liberdade de expressão, da imersão em práticas que envolvam o corpo e a mente, tudo isto permitindo que o educando realize as atividades dentro de seu próprio ritmo, espaço e tempo. Ao analisar seus dados de pesquisa, os autores perceberam que os princípios da pedagogia de Montessori ainda podem ser referência quando se trata de pensar ambientes que acolhem e educam crianças, sobretudo no período da Educação Infantil. De modo que tal metodologia se afina na implementação de práticas e metodologias mais ativas. As crianças inseridas nesse contexto são direcionadas a

desenvolver sua autonomia e independência no processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise apresentada, podemos perceber que a BNCC (2017) emerge como um instrumento normativo que orienta o ensino básico no Brasil, influenciado por um contexto de reformas educacionais atreladas à lógica neoliberal. As mudanças implementadas ao longo das últimas décadas demonstram um movimento contínuo de adequação das políticas curriculares às demandas do mercado, enfatizando competências e habilidades em detrimento de uma formação cidadã crítica e reflexiva.

A relação entre a BNCC (2017) e o método Montessori (1972) evidenciam um ponto de convergência no que diz respeito à valorização da autonomia e do protagonismo infantil. No entanto, enquanto o documento oficial busca estabelecer diretrizes padronizadas para garantir um ensino equitativo e de qualidade, o método Montessori se fundamenta na flexibilidade, na personalização do aprendizado e na liberdade do educando. Assim, integrar elementos pode representar uma oportunidade para construir um modelo educacional mais humanizado e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Outro ponto relevante é a influência de instituições privadas na formulação da respectiva lei, o que gera debates acerca dos interesses que permeiam a definição das diretrizes educacionais no Brasil.

Portanto, torna-se imprescindível continuar problematizando os impactos da BNCC (2017) no contexto educacional brasileiro, considerando não apenas seus objetivos e diretrizes, mas também os desafios e limitações que emergem de sua implementação. A busca por um equilíbrio entre a padronização curricular e a valorização da diversidade pedagógica pode ser um caminho para garantir uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasilia, v. 13, n. 25, p. 33, 2019.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006.

ALMEIDA, Talida de. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Perspectiva**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 2, p. 9–19, 1984. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8857. Acesso em 13 de out. De 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Simone Balmann de. **A institucionalização do Método Montessori no campo educacional brasileiro** (1914-1952). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. - Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; LAMORÉA, Maria Lúcia. A Contribuição do Método Montessori para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança Portadora da Síndrome de Down. **R.Bras.Estg. Pedag**. Brasília, v.77, n.185. p.90-112, jan/abr, 1996. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1193. Acesso em: 13 de jun. 2024.

CRUZ, Viviane Edna; CRUZ, Gisele Thiel Della. O Método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 8 n. 15, p. 95-116, 2019. Disponível em: https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1261. Acesso em: 13 de jun. 2024.

DA SILVA, Laurinda Joana Celerino. **Contribuições do método montessoriano na educação infantil: afinidades com orientações da BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MELLO, Patrícia Santos; GÓES, Natália Moraes. O Método Montessoriano E A Educação: Contribuições Para A Prática Pedagógica. Universidade Estadual de Londrina. **Departamento de Educação UEL**. Disponível em: https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2022_PatrAshycia_Santos_de_Melo_TCC.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2024.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; MARCHESE, Ederson. **O Método Montessori na Educação e as novas formas de sociabilidade**. 2018

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petropólis: Vozes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. "A Base é a base". E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eleed. Recife: ANPAE, 2018. p. 61.

MARTINS, Ana Carolina Braga de Almeida; FERREIRA, Raquel Ondeza. Maria Montessori e suas valiosas contribuições para a educação. **Revista Digital Simonsen**, nº10, maio, 2019. Disponível em: http://simonsenbr/revistasimonsen. Acesso em: 13 de jun. 2024.

MONTESSORI, Maria. **The Montessori Method**. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2004.

MONTESSORI, M. **The discovery of the child**. New York: The Random House Publishing Group, 1972.

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

NOGARO, Arnaldo; ANESE, Ritieli Andressa; FERRARI, Rosane De Fátima. A atualidade de Montessori: evidências a partir da investigação das práticas pedagógicas na educação infantil. **Vivências**, Erechim, v. 17, n. 32, p. 113–128, 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do Paraná. **Interfaces Científicas**, Paraná, v. 4, n. 1, p. 67-76, 2015.

PESSOA, Astânia Ferreira. Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Paraíba, 2017. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6233. Acesso em: 13 de jun. 2024.

PETRY, Jéssica Raiana. Design inclusivo: uma proposta de recurso para estímulo sensorial de crianças autistas a partir do método montessoriano. **Biblioteca digital Unijui**. Ijuí, 2020. p.38-98. Disponível https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6547. Acesso em: 24 de jun. 2024.

ROHRS, H. **Maria Montessori**. Editora Massangana, 2010.

SALOMÃO, Gabriel. **Montessori e a mídia contemporânea:** análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método Montessori publicados entre 2000 e 2015. Tese de Doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes De; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA DA SILVA , Circe Mary; BARBOSA SOARES, Waléria de Jesus. Ideias Pedagógicas de Montessori no Brasil: Contributos à Educação Matemática . **REMATEC**, Belém, v. 15, p. 195–211, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n0.p195-211.id250. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/131.

TEIXEIRA, Dayane Kerly Borges; BARBOSA, Priscila de Souza. O Método Montessori e a perspectiva de educação infantil inclusiva para o atendimento de alunos com deficiência intelectual. **II Conedu, Maranhão**, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID2919_09092015221434.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2024.

YAGUNA, Maria Noel Miranda; BERNARDO, Ana Clara Fidelis; GONÇALVES SILVA, Victhória Menezes R.; VEBER, Lorenzo; TEIXEIRA, Bruno; MORAES, Adriana Brito dos Santos de. Método montessoriano de aprendizagem. **Anais da 14ª Mostra de Iniciação Científica**.

Urcamp Bagé - RS, 2017. Disponível em: http://revista.urcamp.tche.br/index.php/congregaanaismic/article/view/1153/736. Acesso em: 13 de jun. de 2024.

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

ASPECTOS CONTRIBUTIVOS DA LUDICIDADE: DESVELANDO SUA FUNCIONALIDADE NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER

CONTRIBUTIVE ASPECTS OF PLAYFULNESS: UNVEILING ITS FUNCTIONALITY IN THE TEACHING/LEARNING PROCESS

Julia Rossi Santos[1]
Rafaela Carla Panuchi[2]
Fernanda Ferreira de Paula[3]
Ellen Auxiliadora de Barros Benevides[4]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[5]

RESUMO

Este estudo investiga a relação intrínseca entre a ludicidade e o processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância das atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e brinquedos, no ambiente escolar. Tais práticas têm o poder de transformar a abordagem tradicional do ensino, promovendo um aprendizado mais participativo, dinâmico e envolvente, o que possibilita aos alunos construir o conhecimento de maneira significativa e contextualizada. A ludicidade não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas também impulsiona o crescimento emocional, social e motor, fomentando a criatividade e a autonomia desde os primeiros anos de vida. Particularmente na Educação Infantil e na Educação Especial, o uso de atividades lúdicas desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento integral dos alunos, criando um ambiente inclusivo, acolhedor e motivador que favorece tanto a aprendizagem quanto o bem-estar dos estudantes. Esse ambiente

[1] Pedagoga formada pela UFMS, Psicopedagoga formada pela UNOPAR, regente do 1 ano, aluna do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. julia.rossi891@gmail.com
[2] Professora, Pedagoga, efetiva do Colégio Bilingue de Três Lagoas, aluna do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. rafaelapanuchi@gmail.com
[3] Professora, Pedagoga formada pela Universidade Paulista, efetiva na Prefeitura de Vinhedo - SP, aluna do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. fernandafpaula@hotmail.com
[4] Pedagoga formada pela UFMS - Campus Pantanal - CPAN, professora efetiva no município de Campo Grande/MS, aluna do curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural. ellen_benevides@hotmail.com
[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

lúdico se torna um espaço seguro onde os alunos podem explorar, experimentar e se expressar de forma livre, o que contribui para um desenvolvimento mais harmonioso e completo. Além disso, o estudo ressalta a importância da formação contínua dos educadores, para que possam explorar todo o potencial das atividades lúdicas e atuar como mediadores eficazes no processo educacional. A capacitação docente é crucial para que os professores saibam como integrar as práticas lúdicas de forma adequada, garantindo que elas atendam às necessidades e características de cada aluno, criando, assim, um ambiente de aprendizado mais dinâmico e enriquecedor. Neste trabalho, foram empregadas tanto a metodologia de pesquisa bibliográfica, com a análise de teorias e estudos anteriores sobre o tema, quanto a pesquisa empírica, que permitiu uma compreensão mais profunda e prática das dinâmicas lúdicas no contexto educacional. A combinação dessas abordagens oferece uma visão abrangente e detalhada sobre os benefícios da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a argumentação em favor da sua integração nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Educação Infantil. Educação Especial.

RESUMEN

Este estudio investiga la relación intrínseca entre la ludicidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de las actividades lúdicas, como juegos, brincos y juguetes, en el entorno escolar. Estas prácticas tienen el poder de transformar el enfoque tradicional de la enseñanza, promoviendo un aprendizaje más participativo, dinámico y envolvente, lo que permite a los estudiantes construir el conocimiento de manera significativa y contextualizada. La ludicidad no se limita al desarrollo cognitivo, sino que también impulsa el crecimiento emocional, social y motor, fomentando la creatividad y la autonomía desde los primeros años de vida. Particularmente en la Educación Infantil y en la Educación Especial, el uso de actividades lúdicas desempeña un papel esencial en el proceso de desarrollo integral de los alumnos, creando un ambiente inclusivo, acogedor y motivador que favorece tanto el aprendizaje como el bienestar de los estudiantes. Este entorno lúdico se convierte en un espacio seguro donde los estudiantes pueden explorar, experimentar y expresarse libremente, lo que contribuye a un desarrollo más armónico y completo. Además, el estudio resalta la importancia de la formación continua de los educadores, para que puedan explorar todo el potencial de las actividades lúdicas y actuar como mediadores eficaces en el proceso educativo. La capacitación docente es crucial para que los profesores sepan cómo integrar las prácticas lúdicas de manera adecuada, garantizando que éstas atiendan a las necesidades y características de cada estudiante, creando así un entorno de aprendizaje más dinámico y enriquecedor. En este trabajo se emplearon tanto la metodología de investigación bibliográfica, con el análisis de teorías y estudios previos sobre el tema, como la investigación empírica, que permitió una comprensión más profunda y práctica de las dinámicas lúdicas en el contexto educativo. La combinación de estos enfoques ofrece una visión amplia y detallada sobre los beneficios de la ludicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la argumentación a favor de su integración en las prácticas pedagógicas.
Palabras clave: Ludicidad. Aprendizaje. Educación Infantil. Educación Especial.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre ludicidade e aprendizagem tem sido profundamente explorada na literatura científica, particularmente no campo da psicologia educacional, com evidências claras de que atividades lúdicas são fundamentais para a criação de um ambiente de ensino mais envolvente e eficaz. De acordo com Vieira (2022), jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas facilitam a assimilação de

conteúdos complexos, mas também promovem a participação ativa dos alunos, criando um ambiente descontraído e motivador. Essa abordagem vai além de simplesmente aumentar o engajamento dos estudantes; ela possibilita a construção de um conhecimento mais significativo e contextualizado. Nesta mesma análise Gomes e Gomes (2022) ressaltam que o uso do lúdico é essencial para dinamizar o processo educativo, ampliando a concentração e a criatividade dos alunos.

Além disso, as brincadeiras exercem um papel crucial no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, elementos indispensáveis para o crescimento integral das crianças. Guimarães e Santos (2022) apontam que as atividades lúdicas oferecem aos alunos a oportunidade de explorar diferentes papéis e de resolver problemas de maneira colaborativa, promovendo autonomia e autoconfiança.

Na Educação Infantil, os benefícios da ludicidade se tornam ainda mais evidentes. Resende (2018) destaca que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, estimulando a curiosidade e a socialização desde os primeiros anos de vida. Por meio do brincar, as crianças constroem suas próprias experiências e compreensões, interagindo ativamente com o mundo ao seu redor. Silva et al. (2023) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que o lúdico é uma das bases mais naturais e eficazes para a aprendizagem nos anos iniciais, criando as condições ideais para que as crianças se desenvolvam de forma integral.

A inclusão de atividades lúdicas no currículo escolar não é apenas uma estratégia para tornar o ensino mais atrativo, mas também para torná-lo mais eficaz. Oliveira Neto e Machado (2021) enfatizam que o lúdico proporciona um ambiente propício à experimentação e à reflexão, facilitando a retenção dos conteúdos. Além disso, ao tornar o aprendizado mais dinâmico, essas atividades aumentam o engajamento dos alunos e tornam o processo educativo mais envolvente. Segundo Do Natal e Pereira (2023), a ludicidade também desempenha um papel importante na inclusão educacional, ao permitir adaptações que atendem às diversas necessidades de alunos com diferentes habilidades e limitações.

Gomes e Oliveira (2021) afirmam que o lúdico fomenta um ambiente escolar harmonioso, estimulando a interação e o trabalho em equipe. Resende (2018) complementa que esses momentos lúdicos ajudam no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e resolução de conflitos, que são fundamentais para a convivência em sociedade. Além de sua contribuição para a aprendizagem, as atividades lúdicas influenciam positivamente o comportamento dos alunos, promovendo valores essenciais como cooperação, respeito mútuo e socialização.

Entretanto, para explorar todo o potencial das atividades lúdicas, é imprescindível que os professores estejam bem preparados para utilizá-las de maneira eficiente. Vieira (2022) ressalta que a formação continuada dos educadores é vital para garantir que o lúdico seja utilizado de forma

adequada nas salas de aula. A capacitação docente deve abranger tanto conhecimentos teóricos quanto práticos sobre as diversas possibilidades de aplicação do lúdico, criando um ambiente educativo mais dinâmico e participativo.

Como docentes, acreditamos firmemente que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica poderosa capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência enriquecedora e significativa. Rosembach (2022) reforça essa ideia ao afirmar que, ao integrar jogos e brincadeiras ao currículo escolar, é possível criar um ambiente mais inclusivo e inovador, que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional dos alunos. Essa abordagem não só facilita a assimilação de conteúdos complexos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

A metodologia deste estudo foi fundamentada em uma revisão bibliográfica abrangente de artigos científicos, periódicos especializados e livros, com o objetivo de reunir informações relevantes sobre a importância da ludicidade no contexto educacional. Para assegurar a credibilidade das fontes, priorizou-se o uso de bases de dados amplamente reconhecidas, como Scielo, Google Scholar, PubMed e Scopus, que oferecem publicações atualizadas e revisadas por pares. A seleção dos documentos seguiu critérios rigorosos para garantir a relevância e a qualidade do material teórico analisado. Além disso, o estudo incluiu uma pesquisa empírica, que contemplou fotografias e análises do cotidiano dos alunos, proporcionando uma visão mais concreta e aplicada dos efeitos das atividades lúdicas.

Ao final desse processo, a metodologia adotada assegurou que o conteúdo utilizado fosse robusto, baseado em evidências sólidas e atuais, refletindo as práticas mais relevantes sobre o uso da ludicidade na educação. Tanto a revisão bibliográfica quanto a pesquisa empírica proporcionaram um embasamento teórico consistente, sustentado por fontes confiáveis, que subsidiaram as análises e reflexões apresentadas ao longo do trabalho. Esse conjunto de dados e informações forneceu uma base sólida para as conclusões, que evidenciam o impacto positivo e transformador da ludicidade no processo educacional.

2. A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: ESTÍMULO AO APRENDIZADO E AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como estratégias pedagógicas é relevante para estimular o aprendizado dos alunos, sendo possível promover a interação entre os estudantes, favorecer a construção do conhecimento de forma mais significativa e despertar o interesse pela

aprendizagem. Os elementos indicados proporcionam um ambiente descontraído e motivador, que contribui para a assimilação dos conteúdos de maneira mais eficaz (Vieira, 2022).

Sendo assim, podemos destacar a relevância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, revelando como jogos, brinquedos e brincadeiras podem ser poderosos aliados na educação. Em um cenário onde o ensino tradicional muitas vezes se torna monótono, essas práticas lúdicas despertam o interesse dos estudantes e os incentivam a se aprofundar nos conteúdos de maneira significativa. Além disso, ao integrar momentos de diversão no processo educativo, elas tornam a construção do conhecimento mais natural, tornando a experiência de aprender algo mais prazeroso e acessível. A proposta de Vieira (2022) evidencia que, ao criar uma atmosfera que valoriza a interação e o prazer no aprendizado, os professores podem alcançar resultados mais profundos e duradouros no desenvolvimento dos alunos.

Os benefícios da ludicidade na educação vão além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, alcançando também as habilidades socioemocionais, pois as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações que estimulam a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. Dessa forma, a ludicidade contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para o desenvolvimento de competências fundamentais para a convivência em sociedade (Resende, 2018).

É essencial que os educadores estejam preparados para utilizar a ludicidade de forma eficiente em sala de aula, adaptando as atividades conforme as necessidades e interesses dos estudantes. Para isso, é necessário investir na formação continuada, proporcionando-lhes subsídios teóricos e práticos para incorporar elementos lúdicos em suas práticas pedagógicas. Somente assim, será possível explorar todo o potencial dos aspectos lúdicos na promoção do aprendizado significativo (Gomes, 2022).

As citações de Resende (2018) e Gomes (2022) ressaltam aspectos complementares sobre o papel da ludicidade na educação, ampliando a compreensão de seus benefícios para além do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Enquanto o autor destaca que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, Gomes (2022) enfatiza a necessidade de uma preparação adequada dos educadores para explorar todo o potencial dessas estratégias pedagógicas. O uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na escola, portanto, não só contribui para o aprendizado de conteúdos formais, mas também fortalece as relações interpessoais e prepara os alunos para a convivência em sociedade de maneira mais harmoniosa.

No entanto, para que esses benefícios se concretizem de fato, é imprescindível que os professores estejam bem preparados. A formação continuada, conforme mencionado por Gomes (2022), se apresenta como a chave para garantir que os educadores saibam como integrar de forma

eficaz a ludicidade nas atividades diárias. O investimento em capacitação permite que o docente tenha os conhecimentos teóricos e práticos necessários para adaptar as atividades lúdicas de maneira que atendam às diferentes necessidades e interesses de seus alunos. Só assim, será possível criar um ambiente de aprendizagem mais rico, dinâmico e significativo, no qual o desenvolvimento cognitivo e socioemocional caminham juntos, formando cidadãos mais completos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Em suma, a ludicidade se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar o ambiente escolar e o processo de aprendizagem, proporcionando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das habilidades socioemocionais essenciais para a formação integral dos alunos. Como vimos, as atividades lúdicas incentivam a interação, a colaboração, e a resolução de conflitos, ao mesmo tempo que tornam o aprendizado mais prazeroso, significativo e acessível. No entanto, o impacto dessas práticas depende diretamente da capacitação dos educadores, que precisam estar preparados para adaptar as atividades lúdicas às necessidades e interesses dos estudantes. Investir na formação continuada dos professores é fundamental para que possam explorar todo o potencial das estratégias lúdicas, criando um ambiente de ensino dinâmico e enriquecedor. Dessa forma, é possível não só promover uma aprendizagem mais eficaz, mas também contribuir para a construção de cidadãos mais criativos, empáticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. O lúdico, portanto, não é apenas uma metodologia, mas uma forma de humanizar a educação e potencializar o aprendizado em sua essência mais profunda.

2.1 Importância da ludicidade no processo educacional

A relação entre ludicidade e aprendizagem desempenha um papel essencial no processo educacional, pois as atividades lúdicas criam um ambiente propício à assimilação de conteúdos complexos de maneira envolvente e prazerosa. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar novas possibilidades, experimentar diferentes situações e desenvolver habilidades cognitivas de forma natural. Esse tipo de abordagem facilita a compreensão de conceitos abstratos e desperta a curiosidade dos estudantes, tornando o aprendizado uma experiência mais significativa.

Além disso, as atividades lúdicas oferecem um ambiente descontraído e acolhedor, onde os alunos se sentem à vontade para expressar suas ideias, explorar novas formas de pensar e desenvolver sua criatividade e imaginação. No entanto, os benefícios dessas práticas vão além da estimulação da criatividade; elas também promovem o raciocínio lógico, incentivam a socialização e fomentam a autonomia dos estudantes. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos aprendem a trabalhar em

equipe, resolver problemas de forma colaborativa e tomar decisões de maneira independente, o que contribui para o seu desenvolvimento integral.

Esse processo não só prepara os estudantes para os desafios do mercado de trabalho, mas também para uma vida mais rica e satisfatória, onde a aprendizagem se estende para o âmbito pessoal e social. Em última análise, a ludicidade no ensino proporciona uma educação mais dinâmica, prazerosa e transformadora, moldando cidadãos criativos, colaborativos e emocionalmente equilibrados.

Segundo Coelho e Soares et al. (2022, p. 45),

> A inclusão de atividades lúdicas no currículo escolar é essencial para proporcionar uma educação mais completa e significativa para os alunos. Ao integrar o lúdico às práticas pedagógicas, os educadores conseguem tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, estimulando o interesse dos estudantes pelo aprendizado.

Em síntese, a inclusão de atividades lúdicas no currículo escolar é uma prática que vai além de tornar o aprendizado mais agradável. Ao integrar o lúdico às práticas pedagógicas, os educadores têm a capacidade de criar um ambiente mais dinâmico, envolvente e significativo, que favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos alunos. Como ressaltam Coelho e Soares et al. (2022), o uso do lúdico estimula o interesse dos estudantes e torna a aprendizagem mais acessível, ao mesmo tempo em que fortalece sua criatividade, raciocínio lógico e habilidades de interação. Essas práticas, ao promoverem a curiosidade, o trabalho em equipe e a autonomia, preparam os alunos de maneira integral, contribuindo para que se tornem cidadãos mais completos, capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho e, igualmente, construir uma vida pessoal mais rica e satisfatória. Em última instância, a ludicidade na educação transforma a experiência de aprender em algo prazeroso e transformador, promovendo uma educação mais humanizada, equilibrada e enriquecedora.

2.2 Benefícios da ludicidade para o desenvolvimento das habilidades cognitivas

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, estimulando sua criatividade e imaginação e permitindo que encontrem soluções inovadoras para os desafios cotidianos. Por meio de atividades lúdicas, elas são incentivadas a explorar novas ideias, experimentar abordagens distintas e pensar de maneira criativa, o que contribui tanto para o aprimoramento das habilidades cognitivas quanto para o desenvolvimento da flexibilidade necessária para lidar com situações complexas.

Além disso, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos e atividades artísticas oferecem uma rica oportunidade para que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, tanto de forma verbal

quanto não verbal. Isso favorece a comunicação eficaz e o entendimento das emoções e intenções dos outros, promovendo a empatia e a compreensão mútua.

O aspecto motor também é amplamente trabalhado por meio das atividades lúdicas, já que muitas brincadeiras envolvem movimentos corporais que favorecem a coordenação motora fina e grossa. Essas práticas são essenciais para o desenvolvimento físico saudável, contribuindo para a destreza manual e a consciência corporal.

Participar de jogos em grupo também ensina às crianças importantes lições de trabalho em equipe, respeito às regras e resolução de conflitos de forma saudável. Esses aprendizados ajudam a construir relações interpessoais positivas e criam uma base sólida para interações sociais futuras, tanto na infância quanto na vida adulta.

Ademais, as atividades lúdicas são eficazes para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, já que, ao resolver problemas e desafios como jogos e quebra-cabeças, as crianças exercitam a análise crítica e a capacidade de chegar a soluções eficientes.

Acredita-se que os aspectos lúdicos são aspectos poderosos aliados à educação, pois torna o aprendizado mais prazeroso e significativo. Ao integrar ludicidade no currículo, os educadores criam um ambiente que desperta a curiosidade natural das crianças e engaja-las no processo educativo, promovendo o desenvolvimento integral de suas habilidades cognitivas e emocionais. Dessa forma, a ludicidade não só facilita o aprendizado, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos, emocionalmente equilibrados e preparados para os desafios da vida.

2.3 A ludicidade na Educação Especial e suas adaptações

A Educação Especial no Brasil é tratada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece diretrizes gerais para a educação no país, incluindo a educação especial, que tem como objetivo a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, respeitando suas necessidades específicas.

Dessa forma as atividades lúdicas, como jogos pedagógicos e dinâmicas sensoriais, desempenham um papel significativo na Educação Especial ao incentivar a imaginação, independência e confiança dos alunos. Essas práticas criam um ambiente mais acolhedor e envolvente, promovendo interações positivas e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para sua inclusão no ambiente escolar.

Além de impulsionar o progresso cognitivo e social, as atividades lúdicas fortalecem a autoestima de estudantes com necessidades especiais. A vivência de momentos lúdicos possibilita que os alunos reconheçam suas capacidades e sintam-se valorizados em seu processo de aprendizado. A

ludicidade estimula a criatividade e autonomia, desenvolvendo competências importantes para enfrentar adversidades no percurso educacional

No art. 59 da LDB (1996), o cuidado em adaptar atividades lúdicas à Educação Especial está intimamente ligado ao reconhecimento das particularidades de cada aluno. Ao levar em consideração limitações motoras, sensoriais ou intelectuais, os educadores podem criar estratégias pedagógicas inclusivas que garantam a todos os estudantes acesso às mesmas oportunidades educativas de maneira equitativa.

Para integrar a ludicidade de forma eficaz na Educação Especial, a formação docente é um elemento-chave. Professores devem estar continuamente capacitados e atualizados para implementar práticas pedagógicas inclusivas alinhadas às necessidades específicas dos estudantes. A formação permanente fornece aos educadores ferramentas teóricas e práticas para utilizar o lúdico como um recurso poderoso na promoção do desenvolvimento global dos alunos.

Atividades como jogos educativos ajustados às capacidades dos estudantes, dinâmicas sensoriais que favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo, além de exercícios grupais que incentivam a interação social, são exemplos de práticas lúdicas eficazes. Essas ações enriquecem o aprendizado e contribuem para o desenvolvimento integral de crianças com deficiência.

A participação ativa das famílias no processo educativo é igualmente essencial para potencializar os resultados das práticas lúdicas na Educação Especial. A colaboração entre escola e família fortalece o apoio aos alunos e facilita o desenvolvimento de suas habilidades. Ao envolver os familiares nas atividades lúdicas, estabelece-se uma parceria que promove o progresso acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência (Oliveira Neto; Machado, 2021).

O art. 58 da LDB (1996) aborda a necessidade da colaboração interdisciplinar no atendimento aos alunos com deficiência, especialmente em relação ao trabalho conjunto entre professores da Educação Especial, professores regentes e outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros. Estabelecer parcerias com profissionais especializados, pode enriquecer as práticas lúdicas na Educação Especial. O trabalho em equipe favorece a troca de experiências e conhecimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo.

Os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar a ludicidade na Educação Especial são diversos, incluindo a falta de recursos adequados e o desconhecimento sobre as potencialidades dos alunos com deficiência. É necessário superar essas barreiras através da busca por soluções criativas e inovadoras que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

2.4 Papel do educador na promoção da ludicidade em alunos com necessidades especiais

É importante que o educador estimule a autonomia e independência dos alunos com necessidades especiais, incentivando-os a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais por meio das brincadeiras, jogos e brinquedos. Para isso, é essencial que o educador trabalhe em parceria com outros profissionais, a fim de garantir um atendimento mais completo e eficaz aos alunos. Dessa forma, é essencial que os professores estejam dispostos a experimentar diferentes abordagens pedagógicas que incorporem atividades lúdicas em suas práticas educativas (Guimarães; Santos, 2022).

Valorizar as conquistas e progressos dos alunos com necessidades especiais é essencial para promover sua autoestima e motivação. O educador deve reconhecer os esforços dos alunos e incentivá-los a superar desafios através da ludicidade, criando um ambiente positivo e estimulante para o aprendizado. O educador deve ser um mediador ativo no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, auxiliando-os na construção do conhecimento através do brincar. O papel do educador na promoção da ludicidade em alunos com necessidades especiais é importante para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.(Gomes, 2022).

O uso de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica para alunos com deficiência emerge como uma estratégia eficaz na promoção da inclusão e no aprimoramento de suas habilidades cognitivas. Ao oferecer desafios alinhados às necessidades específicas de cada aluno, esses jogos favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da tomada de decisões e da resolução de problemas, elementos essenciais para o crescimento intelectual. Além disso, as brincadeiras sensoriais desempenham um papel crucial no estímulo dos sentidos, contribuindo para o aprimoramento da coordenação motora e do desenvolvimento cognitivo desses estudantes. Por meio da exploração tátil, visual, auditiva e olfativa, eles têm a oportunidade de expandir suas percepções sensoriais e fortalecer a consciência corporal, o que, por sua vez, propicia um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor.

Em atividades musicais, os alunos encontram uma maneira de explorar suas emoções, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades auditivas e rítmicas. Essas experiências não apenas favorecem a integração sensorial, mas também incentivam a criatividade e a imaginação, criando um ambiente vibrante, repleto de estímulos que propiciam o bem-estar emocional dos participantes. Da mesma forma, a contação de histórias se configura como um recurso lúdico valioso, pois, ao envolver os alunos em narrativas, favorece o desenvolvimento da empatia, promove a compreensão do outro e fortalece a linguagem oral e escrita, fundamentais para a comunicação e expressão emocional.

Outro aspecto importante a ser destacado é a utilização de tecnologias assistivas, que, ao serem incorporadas às atividades lúdicas, tornam o aprendizado mais acessível e estimulante. Esses dispositivos adaptados permitem que os alunos com deficiência se tornem mais autônomos,

participando ativamente das atividades educacionais e interagindo com os conteúdos de forma independente. A integração dessas ferramentas tecnológicas é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver plenamente no processo educacional.

A ludicidade, portanto, emerge como um ponto de convergência entre os diversos aspectos do desenvolvimento e da interação social no contexto escolar. Brincadeiras, brinquedos e jogos têm o poder de quebrar barreiras e unir alunos de diferentes origens e habilidades. Através da convivência lúdica, estudantes com e sem deficiência se encontram em um espaço de igualdade, onde o respeito mútuo, a colaboração e a interação se tornam a base de uma convivência harmoniosa. Essas atividades, ao promoverem a integração e o entendimento, quebram preconceitos e estigmas, permitindo que a diversidade seja celebrada de maneira enriquecedora.

Portanto, as práticas lúdicas não apenas contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, mas desempenham um papel fundamental na construção da autoestima e confiança desses estudantes. Ao enfrentar desafios, experimentar sucessos pessoais e superar obstáculos, eles fortalecem sua autopercepção, criando um ciclo positivo de crescimento e realização. A ludicidade, assim, se revela como uma ferramenta poderosa para a inclusão, proporcionando um ambiente onde todos os alunos se sentem valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

2.5 Metodologias de ensino que valorizam a ludicidade

É fundamental que os educadores planejem atividades lúdicas que estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos definidos para cada conteúdo curricular. Isso assegura que o brincar seja, ao mesmo tempo, uma experiência prazerosa e um momento de aprendizagem efetiva e significativa para os alunos. Ao integrar jogos, brinquedos e brincadeiras no planejamento das aulas, os professores oferecem experiências educativas mais envolventes e motivadoras, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes de forma holística (Resende, 2018).

Além disso, metodologias que valorizam a ludicidade têm grande potencial para reduzir o estresse e a ansiedade dos alunos no ambiente escolar. Ao criar um clima mais descontraído e acolhedor por meio do lúdico, os educadores favorecem um ambiente em que o desenvolvimento acadêmico se mistura ao bem-estar emocional, proporcionando uma experiência mais completa para os alunos (Oliveira Neto; Machado, 2021).

Para que a ludicidade seja efetivamente incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, é essencial que os educadores se capacitem constantemente. A formação continuada dos professores permite que eles se atualizem sobre as melhores práticas pedagógicas que utilizam o brincar como ferramenta de aprendizagem. Além disso, é importante que os docentes compartilhem experiências e

se mantenham abertos ao diálogo, enriquecendo o processo com diferentes perspectivas sobre o uso do lúdico em sala de aula (Silva, 2022).

O brincar é uma poderosa ferramenta de aprendizagem, pois permite que o aluno experimente o mundo de forma ativa. Através das brincadeiras, ele vivencia situações, toma decisões e desenvolve atitudes. O lúdico oferece autonomia para que o estudante reflita sobre diferentes contextos, sendo essa uma das formas mais ricas de aprendizado, conforme destacado na BNCC (p. 355).

Portanto, ao integrar o lúdico de maneira planejada e intencional, os educadores não apenas estimulam o aprendizado cognitivo, mas também favorecem o crescimento emocional e social dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e significativo.

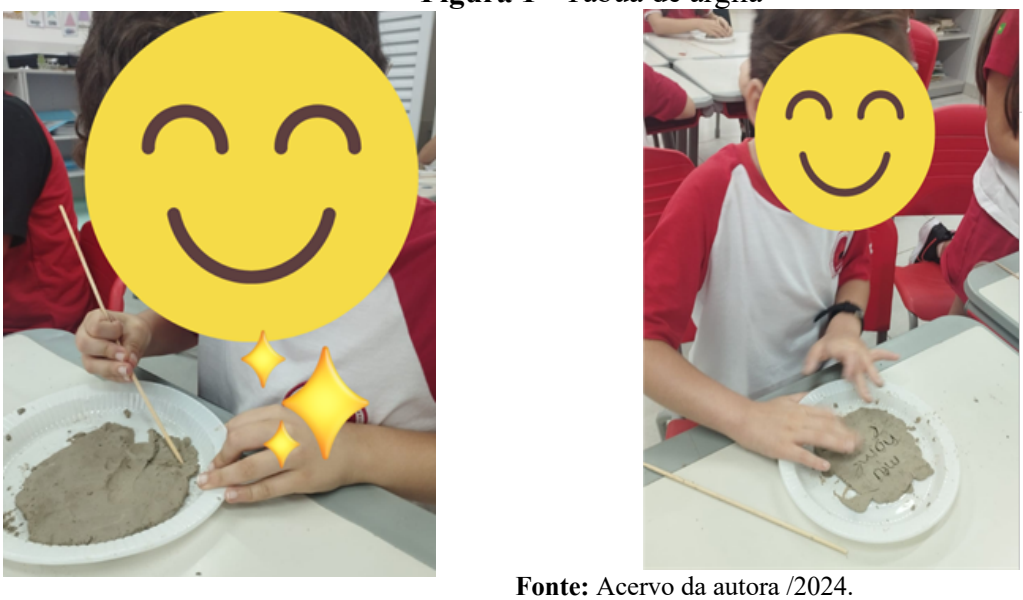
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados provenientes da revisão bibliográfica e da pesquisa empírica revelam que a integração de atividades lúdicas no contexto escolar tem um impacto profundamente positivo no desenvolvimento integral dos alunos, especialmente nas etapas da Educação Infantil e em ambientes de Educação Especial. As atividades lúdicas, conforme os estudos analisados, não apenas incentivam o engajamento dos estudantes, mas também promovem sua motivação e interesse pelo processo de aprendizagem. Ao criar um ambiente mais descontraído e estimulante, o lúdico torna o aprendizado mais acessível e atrativo, favorecendo a participação ativa dos alunos e facilitando a assimilação de conteúdos muitas vezes considerados complexos.

A ludicidade desempenha um papel crucial não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no aprimoramento das habilidades socioemocionais dos alunos, como cooperação, socialização e respeito mútuo. Observou-se que jogos, brinquedos e brincadeiras permitem que os estudantes se coloquem em diferentes papeis e situações, proporcionando um espaço seguro para explorar emoções, tomar decisões e interagir com os outros de forma construtiva. Esse processo contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia, da autoconfiança e para a expressão emocional de maneira saudável e equilibrada.

Esses momentos de brincadeira, ao permitir que os alunos experimentem a vida de forma lúdica e criativa, têm o poder de transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo, onde o aprendizado acontece de maneira natural e prazerosa, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a convivência social e o crescimento pessoal.

Figura 1 - Tábua de argila



Fonte: Acervo da autora /2024.

A atividade proposta pela professora Rafaela na disciplina de História, no primeiro ano do ensino fundamental I, abordou o tema "Materiais Escolares Antigos e Atuais", com o objetivo de promover uma reflexão profunda sobre as semelhanças e diferenças entre os instrumentos de aprendizado utilizados no presente e aqueles que foram empregados no passado. O intuito foi fazer com que os alunos compreendessem como esses materiais podem ser valiosos como fontes documentais para o estudo da História, permitindo uma análise mais rica sobre o desenvolvimento de práticas educacionais ao longo do tempo.

Durante a atividade, os alunos também realizaram uma investigação sobre a origem desses materiais e objetos relacionados, remontando a períodos distantes da história humana, como a Pré-História e a Antiguidade. Eles exploraram como as primeiras ferramentas de escrita surgiram e como a evolução desses instrumentos refletiu as transformações culturais e sociais ao longo dos séculos.

Como produto coletivo, os alunos foram desafiados a criar "tábuas de argila", uma recriação dos primeiros suportes utilizados na escrita, permitindo que vivenciassem, de forma prática, os métodos de comunicação utilizados por nossas civilizações ancestrais. Essa atividade proporcionou uma experiência imersiva que permitiu aos estudantes refletir sobre o início da escrita e compreender o impacto dessa invenção no avanço das sociedades humanas. A proposta, além de enriquecer o conhecimento histórico, incentivou a criatividade, o trabalho em equipe e o pensamento crítico, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente.

Outra atividade proposta pela professora Rafaela, destinada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, ocorreu durante uma aula de História e envolveu uma brincadeira com a parlenda "Corre Cutia". A intenção dessa atividade foi proporcionar uma experiência lúdica que conectava os

alunos com o universo da tradição oral e das brincadeiras populares, enriquecendo sua compreensão sobre a cultura e as práticas do passado.

Figura 2 - Parlenda Corre Cutia



Fonte: Acervo da Autora, 2024

Na figura 2, a professora Rafaela propôs aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I o tema "História das Brincadeiras", envolvendo-os em uma série de atividades lúdicas e reflexivas que estimularam tanto o aprendizado prático quanto a reflexão crítica sobre as práticas culturais passadas. Durante essas aulas, os alunos participaram ativamente de vivências de brincadeiras tradicionais, bem como de conversas e debates sobre o significado e a importância dessas atividades no contexto histórico e social.

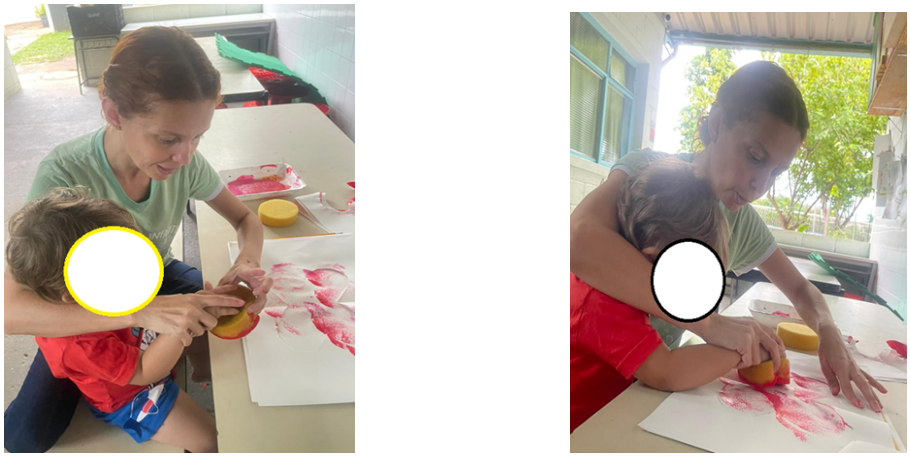
A proposta iniciou-se com um jogo de adivinhações, onde os alunos tiveram a oportunidade de expressar o que sabiam e pensavam sobre o tema, permitindo que compartilhassem seus conhecimentos e experiências pessoais. Em seguida, a turma se envolveu em uma brincadeira tradicional chamada "Corre Cotia", que inclui elementos de música e movimento, proporcionando uma vivência imersiva e divertida que conecta as crianças com as raízes das brincadeiras populares.

A atividade seguiu com a leitura coletiva de um texto escrito por Cecília Meireles, publicado no jornal "Amanhã" na década de 1940. O texto abordava as brincadeiras infantis, trazendo à tona a reflexão sobre o papel lúdico na infância ao longo do tempo. A partir dessa leitura, os alunos conheceram outra brincadeira tradicional, a "Ciranda", que também envolve música e versos, e tiveram a oportunidade de criar seus próprios versos, recriando a brincadeira à sua maneira. Essa atividade não apenas estimulou a criatividade e a expressão verbal, mas também ajudou os estudantes a se conectarem com a riqueza da tradição oral e das canções populares.

Como produto final do bimestre, os alunos realizaram uma pesquisa sobre brincadeiras, coletando dados e informações que serviram como matéria-prima para a organização de um livro

coletivo sobre a história das brincadeiras. Cada aluno contribuiu com suas descobertas e experiências pessoais, enriquecendo o trabalho com suas próprias perspectivas e tornando o projeto uma verdadeira expressão do aprendizado colaborativo. Essa proposta não apenas promoveu o conhecimento histórico de maneira lúdica, mas também favoreceu o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas e sociais, proporcionando aos alunos uma vivência única e significativa.

Figura 3 - Pintura com as mãos



Fonte: Arquivo da Autora/2024.

Na figura 3, a professora Fernanda planejou uma atividade sensorial para uma criança autista de dois anos, com nível de suporte 2. A proposta envolvia uma experiência de pintura utilizando tintas e esponjas, com o desenho de uma borboleta como tema para compor o portfólio anual do aluno. O principal objetivo da atividade era explorar tanto o aspecto tátil quanto a percepção auditiva da criança, incorporando a música "Borboletinha" como uma ferramenta de estímulo sonoro, facilitando a associação com o processo criativo.

Logo no início da atividade, a criança demonstrou certa dificuldade para manipular a esponja e aplicar o guache. A sensibilidade tátil causou reações de resistência ao toque dos materiais, algo comum em crianças com autismo, que frequentemente apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. Diante disso, a professora adotou uma abordagem cuidadosa e gradual para apoiar a criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades sensoriais.

Primeiramente, a professora introduziu os materiais de forma suave, permitindo que a criança tocasse levemente na esponja e na tinta, sem a pressão de realizar a pintura imediatamente. Esse processo foi fundamental para que a criança se familiarizasse com as texturas e as sensações de forma progressiva e sem sobrecarregar seus sentidos. Em seguida, utilizou o apoio físico, guiando suavemente as mãos da criança para que ela conseguisse manipular a esponja com maior conforto.

Como a resistência persistiu, foi oferecida uma alternativa sensorial: o aluno foi estimulado a usar os dedos, proporcionando uma experiência mais direta e acessível ao toque da tinta.

Além disso, para tornar a atividade mais fácil de manejar, foi diluído o guache, deixando-o mais fluido e mais fácil de manipular. Essas pequenas modificações ajudaram a tornar a tarefa mais acessível, respeitando as necessidades sensoriais da criança. A música "Borboletinha" foi utilizada como uma ferramenta adicional para estimular a percepção auditiva. Repetida ao longo da atividade, a canção não só ajudou a criança a se acalmar, mas também estabeleceu uma associação entre o som da música e o ato de pintar, tornando o processo mais lúdico e agradável. A música criou um ambiente de ritmo e sincronização que favoreceu a interação da criança com a atividade.

O ambiente foi mantido calmo e acolhedor ao longo de todo o processo. A educadora fez uso de reforços positivos e palavras de incentivo sempre que a criança se engajava com a pintura ou com a música, destacando cada pequeno progresso, por mais sutil que fosse. Além disso, a orientadora atentou-se às preferências sensoriais da criança, ajustando os materiais e o ritmo da atividade conforme necessário, sempre com o intuito de garantir seu conforto e engajamento.

Assim, a atividade não apenas proporcionou um momento de expressão criativa, mas também se configurou como uma oportunidade significativa para trabalhar a percepção sensorial, as habilidades motoras e a musicalidade. Ao mesmo tempo, contribuiu de maneira prazerosa para a construção do portfólio anual da criança, refletindo o cuidado e a atenção com que a docente conduziu todo o processo.

Os resultados obtidos destacam de maneira clara que a ludicidade é uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, oferecendo uma abordagem significativa que transcende o simples domínio de conteúdos acadêmicos. Ao ser incorporada de forma estratégica nas práticas pedagógicas, a ludicidade não só facilita a construção de habilidades cognitivas, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do futuro com maior confiança e criatividade. Através das atividades lúdicas, os estudantes desenvolvem competências que são valiosas não apenas no ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade, como a capacidade de resolver problemas de maneira criativa, trabalhar em equipe e se adaptar a novas situações.

Outro aspecto de grande relevância abordado é a necessidade de os educadores estarem devidamente preparados para integrar a ludicidade em suas práticas de ensino. A capacitação contínua dos professores, portanto, se mostra imprescindível, pois ela permite que as atividades lúdicas sejam adaptadas de acordo com as diversas necessidades e realidades dos alunos. A formação constante em estratégias lúdicas proporciona aos docentes a habilidade de planejar atividades diversificadas e estimulantes, que favorecem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Além disso, a implementação da ludicidade de maneira inclusiva contribui para a promoção da igualdade de

oportunidades dentro do ambiente escolar, proporcionando aos alunos com necessidades especiais um espaço de aprendizado acolhedor e democrático.

Ao promover uma aprendizagem concreta e interativa, o lúdico se destaca por facilitar a compreensão dos conteúdos de maneira mais duradoura e significativa. Jogos educativos e dinâmicas de grupo, como recursos pedagógicos, são altamente eficazes para construir conhecimentos em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e linguagens, contextualizando e tornando o aprendizado mais acessível e relevante para os alunos.

Em última análise, a ludicidade tem o poder de transformar a dinâmica educacional, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, inovador e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Ao estimular o aprendizado ativo e colaborativo, ela contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como empatia, resiliência e respeito às diferenças. Dessa forma, a inclusão de práticas lúdicas no processo pedagógico é uma estratégia fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, eficaz e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, promovendo um futuro mais igualitário e humano para todos os estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a importância de integrar jogos, brinquedos e brincadeiras no processo pedagógico como estratégias fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento global das crianças. A ludicidade, ao criar um ambiente mais leve, descontraído e prazeroso, não apenas facilita a absorção dos conteúdos de forma mais eficaz e significativa, mas também oferece um espaço em que as crianças podem se engajar de maneira ativa e envolvente. Ao contrário de abordagens rígidas e tradicionais, as atividades lúdicas permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e harmônica. Esse processo contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com confiança e capacidade de adaptação.

Além de tornar o aprendizado mais envolvente, a ludicidade desempenha um papel vital no desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da autonomia dos alunos. Ao estimular a imaginação e a experimentação, o ato de brincar oferece as ferramentas necessárias para que as crianças possam enfrentar situações complexas de maneira inovadora e eficaz, tanto no presente quanto no futuro. Assim, a ludicidade se revela como um elemento essencial para promover a

capacidade de adaptação, a resolução de problemas e a colaboração – habilidades fundamentais para que os indivíduos naveguem com sucesso em um mundo em constante mudança.

Nesse contexto, é imprescindível que os educadores se mantenham receptivos a novas metodologias que coloquem a ludicidade no centro do processo pedagógico. Criar um ambiente escolar dinâmico, interativo e atraente é uma tarefa que exige, acima de tudo, criatividade e inovação. O uso de atividades lúdicas não é apenas uma alternativa ao ensino tradicional, mas um diferencial que enriquece a experiência educacional, tornando-a mais significativa e envolvente. Para alcançar esse objetivo, é necessário investir na formação contínua dos professores, capacitando-os para explorar plenamente o potencial do lúdico e integrá-lo de forma eficaz e criativa em suas práticas diárias.

Os benefícios da ludicidade também são particularmente evidentes no contexto da Educação Infantil e Educação Especial, onde ela desempenha um papel essencial na promoção da participação e integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio de atividades lúdicas adaptadas, é possível criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor, inclusivo e respeitoso, que garante igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas se pautem pela diversidade, pelo respeito às diferenças e pela criação de oportunidades que permitam a cada aluno se sentir valorizado e incluído no processo educativo. Outro aspecto relevante abordado neste estudo é a importância da parceria entre a escola e a família no processo educacional das crianças. Sensibilizar os pais sobre a importância do brincar e incentivá-los a participar ativamente dessa prática dentro e fora do contexto escolar é essencial para o desenvolvimento integral dos filhos. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, promovendo o lúdico de maneira compartilhada, o aprendizado se torna mais significativo e os resultados educacionais são mais positivos e duradouros.

A ludicidade, ao transformar a sala de aula em um ambiente mais envolvente e motivador, também se revela uma ferramenta poderosa para combater o desinteresse escolar. Ao incorporar jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar, os educadores são capazes de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, incentivando sua participação ativa nas atividades e promovendo o engajamento com os conteúdos de forma natural e prazerosa. Nesse sentido, é fundamental repensar as abordagens pedagógicas tradicionais, buscando alternativas inovadoras que estimulem o potencial criativo dos alunos e criem um ambiente de aprendizado mais atrativo e produtivo.

Em conclusão, a adoção de jogos, brinquedos e brincadeiras como estratégias pedagógicas não é apenas uma maneira de tornar o aprendizado mais eficaz, mas também uma forma de promover uma formação integral que valorize a criatividade, a autonomia, a inclusão social e o desenvolvimento das competências emocionais e sociais das crianças. É essencial que educadores, pais e gestores escolares

reconheçam a importância do lúdico e invistam em práticas inovadoras que incorporem essa dimensão fundamental da experiência humana. Criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, inclusivos e estimulantes é, sem dúvida, o caminho para preparar as crianças de hoje para os desafios do futuro, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos criativos, empáticos e bem-sucedidos em uma sociedade em constante transformação.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular.
Acesso em: 14 fev. de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB - 7.ed - Atualizada até agosto de 2023. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf . Acesso em 02 de fev. de 2025

COELHO, C. P.; SOARES, R. G. et al. **Gamificação e educação especial inclusiva:** uma revisão sistemática de literatura. *Revista Pedagógica*, 2022. Disponível em: https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6971. Acesso em 02 de fev. de 2025

DO NATAL, M. D. S. C.; PEREIRA, W. F**. A ludicidade no contexto da educação especial inclusiva.** *Educação Inclusiva*, 2023. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/a-ludicidade-no-contexto-da-educacao-especial-inclusiva. Acesso em 02 de fev. de 2025

GOMES, M. S.; GOMES, E. S. S. C. **A importância da ludicidade na educação especial e inclusiva.** *Revista Psipro*, 2022. Disponível em: https://www.revistapsipro.com/index.php/psipro/article/view/25. Acesso em 02 de fev. de 2025

GOMES, T. H. P.; OLIVEIRA, G. C. S. **As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de ciências e especialistas em educação especial.** *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2021.

GUIMARÃES, U. A.; SANTOS, R. C. M. dos. **Educação e ludicidade: desenvolvendo habilidades na educação de jovens e adultos na modalidade de ensino educação especial.** *Recima21 – Revista Científica Multidisciplinar*, 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1764. Acesso em 14 de fev. de 2025

OLIVEIRA NETO, A.; MACHADO, T. T. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem do aluno na educação especial.** 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fabio-Alexandre-Ferreira-Gusmao/publication/354048029_GUSMAO_F_A_F_SANTOS_I_F_Percurso_historico_do_ensino_medio_no_Brasil_In_NETO_A_O_S_N_SILVA_GSS_AMORIM_S_S_Orgs_Educacao_e_sociedade_tecendo_os_saberes_da_historia_da_educacao_formacao_docente_e_desafi/links/6120d44f0c2bfa282a5d7355/GUSMAO-F-A-F-SANTOS-I-F-Percurso-historico-do-ensino-medio-no-Brasil-In-NETO-A-O-S-N-SILVA-GSS-AMORIM-S-S-Orgs-Educacao-e-sociedade-tecendo-os-saberes-da-historia_da_educacao_formacao_docente_e.pdf#page=238. Acesso em 02 de fev. de 2025

RESENDE, D. C. P. **A importância da ludicidade na educação especial inclusiva.** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/16845/14664. Acesso em 02 de fev. de 2025

ROSEMBACH, C. **Ludicidade na educação especial. 2022.** Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/917. Acesso em 02 de fev. de 2025

SILVA, A. K**. A importância da ludicidade para a criança em processo de inclusão.** 2022. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/876. Acesso em 02 de fev. de 2025

SILVA, F. J. A. da; SANTOS, L. A. dos; MINUZZI, R. B.; ONZI, S. M. **A importância da ludicidade no desenvolvimento do aluno na educação especial.** *Peer Review*, 2023. Disponível em: http://peerw.org/index.php/journals/article/view/246. Acesso em 02 de fev. de 2025

VIEIRA, S. G. **A ludicidade na educação especial e inclusiva.** *Revista de Humanidades, Ciências e Educação*, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6343. Acesso em 02 de fev. de 2025

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

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CONSEQUENCES OF EXCESSIVE USE OF SCREENS IN EARLY CHILDHOOD AND INTERFERENCES IN THE LITERACY AND LITERACY PROCESS

Ana Claudia da Silva Gomes[1]
Juliana Delfino dos Santos[2]
Janete Rosa da Fonseca[3]

RESUMO

O presente artigo busca compreender as consequências da utilização de telas na primeira infância para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva-se entender como o uso indiscriminado de telas afeta o processamento cognitivo e o desenvolvimento das funções executivas das crianças, bem como os impactos no processo de alfabetização e letramento confirmando efeitos negativos quanto ao uso inadequado das tecnologias, mas orientando também quanto a maneiras positivas desta ferramenta se utilizada corretamente, visto que se tornou vivida em tempos de pandemia sob a perspectiva tanto da área da saúde quanto pedagógica. Os resultados mostram que os impactos causados inicialmente pela pandemia transformou o social das pessoas e as consequências desse aliciamento aos equipamentos tecnológicos ainda é desacreditada pela sociedade, atingindo diretamente o cognitivo e social na primeira infância, desestruturando a base do desenvolvimento humano se utilizada de maneira inadequada.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Covid-19. Pandemia. Telas.

[1] 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: anaclaudiasgomess@gmail.com
[2] Especializanda em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAQ/UFMS) . Licenciada em Pedagogia. E-mail: judelfino.stos@gmail.com
[3] Docente Permanente do Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ CPAQ). Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação Educacional. Especialista em Administração. Mestre e Doutora em Educação. Pos Doutorado em Neurociência. Pós Doutorado em Educação. E-mail: janete.fonseca@ufms.br

ABSTRACT

This article seeks to understand the consequences of the use of screens in early childhood for the learning process of reading and writing. Through a literature review, the objective is to understand how the indiscriminate use of screens affects the cognitive processing and the development of children's executive functions, as well as the impacts on the literacy and literacy process confirming negative effects regarding the inappropriate use of technologies, but also guiding as to positive ways of this tool if used correctly, since it has become lived in times of pandemic from the perspective of both health and pedagogical. The results show that the impacts initially caused by the pandemic transformed the social of people and the consequences of this enticement to technological equipment is still discredited by society, directly affecting the cognitive and social in early childhood, disrupting the basis of human development if used inappropriately.

Keywords: Literacy. Learning. Covid-19. Pandemic. Fabrics.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a tecnologia está presente na vida dos indivíduos de forma significativa, abrange e interfere em diferentes modos de vida, contextos e realidades sociais. A sua inserção na sociedade contemporânea percorreu caminhos importantes ao longo da história. Ao mesmo tempo, o conceito de infância modificou-se, acarretando em transformações e avanços nas formas de ser, viver, interagir, ensinar e aprender. Segundo (Bock, 2004), “faz parte da essência humana e de seu processo de amadurecimento passar por uma fase, como a infância. As peculiaridades dessa etapa, tanto biológicas como psicológicas, são inerentes, onde nela a descoberta do mundo ao seu redor, incluindo a tecnologia estão presentes.

Recentemente a humanidade passou por uma situação jamais vivenciada com a pandemia de COVID-19, que modificou hábitos e dinâmicas sociais, entre eles os processos educacionais, que transformaram-se e reinventaram-se para atender as demandas do cenário pandêmico e de isolamento social. A partir disso, é possível destacar que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças também foi afetado, pois “ a interação com o ambiente é de suma importância porque ela induz a formação de novas conexões nervosas e, por consequência, propicia a aprendizagem. (Chaves, 2023, p. 68).

O presente artigo objetiva compreender quais os impactos da utilização de telas na primeira infância para o processamento cognitivo de crianças em fase de alfabetização a partir de uma pesquisa bibliográfica, considerando estudos realizados no recorte temporal de 2020 - 2024, que abordam a primeira infância, a utilização de telas e o processo de alfabetização e letramento, a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento sobre o tema.

Tendo em vista a recente ascensão da tecnologia e a naturalidade em que são inseridas na

vida do público infantil desde o nascimento, a relevância do tema encontra-se no fato de que é de extrema importância que pais, responsáveis, cuidadores e educadores compreendam quais os impactos do uso prolongado de telas nos seis primeiros anos de vida. É importante destacar que, outras áreas de atuação profissional são colaborativas e essenciais para o sucesso na aprendizagem.

2. USO DE TELAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MODIFICAÇÕES NO PROCESSAMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS

A infância é um período do desenvolvimento definido por um conceito histórico e social que modificou-se ao longo da história, atualmente, as diferentes infâncias cruzam-se na existência e realidades sociais, culturais e econômicas de todo o mundo. Atualmente, a criança é considerada um sujeito histórico, de direitos e protagonista de suas vivências. Não sendo assim, a infância uma preparação para a vida adulta e sim, uma fase extremamente relevante para o desenvolvimento humano, por isso, "a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança" (Rousseau, 1994, p. 69).

Nos dias atuais, a utilização de telas é um fator novo e preocupante para o desenvolvimento desses indivíduos, principalmente, na primeira infância, período que abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, pois é nessa fase que conexões neurais bases para o desenvolvimento são formadas e habilidades neuropsicológicas consolidadas. "Neuroplasticidade pode ocorrer durante toda a vida, sendo mais intensa nos primeiros anos de existência do indivíduo, e por meio de mecanismos, como a influência genética e a experiência do ambiente em que a criança está inserida." (Dra Paula Girotto, Neuropediatra). Assim, a interferência da tecnologia e, principalmente, das mídias interativas, as quais permitem uma interação com o usuário, por exemplo, jogos digitais, sites, aplicativos e redes sociais, são objetos de estudo por diversas áreas do conhecimento.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), "crianças de até cinco anos de idade não devem passar mais de 60 minutos por dia em atividades que envolvem telas". A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda "evitar a exposição de crianças menores de dois anos às telas, mesmo que passivamente", pois nessa fase "são diferentes estruturas e regiões cerebrais que amadurecem [...] e modelam a arquitetura e a função dos ciclos neurobiológicos para produção dos neurotransmissores e conexões sinápticas." (SBP, 2020).

Visto que, durante a pandemia de COVID-19, o isolamento social propiciou um

aumento significativo do uso de dispositivos eletrônicos a fim de comunicar, entreter e aproximar, os recursos também foram utilizados para fins educacionais, oferecendo o ensino remoto a parte dos estudantes:

> No Brasil, por exemplo, o uso de tecnologias digitais se intensificou, passando de 71% de lares com acesso à internet em 2019 para 83% em 2020, e isso corresponde a 61,8 milhões de casas com alguma forma de conexão à rede. No entanto, segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2021, mesmo 81% dos cidadãos brasileiros sendo usuários da internet, analisando os dados por classe social, o acesso ainda é muito desigual, representando 83% de acesso à internet pela classe A e 38% das classes D e E, o que certamente impactou profundamente o ensino remoto durante o período de pandemia, especialmente em escolas de periferia. (Antunes, Helenise. Leão, Débora. Bittencourt, Zoraia. 2024, p.392).

É preciso considerar que, dispositivos eletrônicos como ferramentas educacionais promovem grandes avanços, despertam o interesse e aproximam os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, porém, a falta de acesso, a desigualdade social e as formas inadequadas e excessivas de utilização dos dispositivos de telas também geram lacunas na aprendizagem e refletem no processo de ensino ao longo dos anos.

2.1 O processo de aprendizagem da leitura e da escrita

A escrita nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos" (Dehaene, 2012, p. 17). A escrita alfabética é um sistema notacional que envolve processos mentais e modifica estruturas neuronais, tornando-se uma das convenções mais significativas para a sociedade contemporânea.

O processo de alfabetização é baseado na compreensão do princípio alfabético, envolvendo a consciência fonêmica, decodificação e fluência leitora, mas além disso, é imprescindível que ocorra simultaneamente ao processo de letramento, que segundo Soares (2021) se relaciona com a imersão na cultura escrita, por meio da participação em experiências que envolvam a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais, possibilitando que a criança seja capaz de fazer uso de habilidades de leitura e escrita em situações complexas do seu cotidiano.

Desse modo, é necessário que as práticas pedagógicas considere a realidade, os modos de vida, os interesses e as vivências do estudantes atualmente, visto que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas 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 escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2003, p. 14).

Ambos os conceitos são indissociáveis e complexos, pois o encéfalo humano não possui bases neuronais genéticas para o processamento de letras e palavras, porque “nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver circuitos cerebrais próprios à leitura" (Dehaene, 2012, p. 17), visto que a escrita é uma invenção recente na evolução da civilização. Ao mesmo tempo, a reciclagem neural torna possível consolidar essa aprendizagem, pois “nosso sistema visual herdou de sua evolução a flexibilidade bastante para se reciclar num cérebro leitor. (Dehaene, 2012, p. 165).

Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita é afetada por fatores biopsicossociais, além de que, os processo neuronais modificam as redes corticais de cada ser humano, estimulando o cérebro a fazer novas conexões neurais por conta do fenômeno da Neuroplasticidade, no qual “o cérebro tem a capacidade de mudar, moldar e adaptar, em nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. (Chaves, 2023, p. 68).

É notório que as formas de ensinar e aprender modificaram-se ao longo do tempo, por isso, é fundamental que alfabetizadores compreendam o conceito de infância nos dias atuais bem como, as interferências de fatores ambientais, sociais, relacionais e emocionais na aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, pois “a leitura é a atividade nervosa que mais exige do cérebro e que mais estimula a memória. Ela requer o emprego simultâneo e rápida sequência de memórias visuais, verbais e de imagens, além de reavivar os sentimentos e as emoções. (Chaves, 2023, p. 73). Considera-se que, a utilização de telas na primeira infância, mesmo que passivamente, reverbera na aprendizagem de crianças em idade escolar, visto que para enfatizar os impactos desse acesso precoce para aprendizagem na idade escolar Peixoto, Cassel, Bredemeier (2020) citam Zimmerman:

> Uma análise longitudinal, com uma amostra nacionalmente representativa, realizado nos EUA, revelou que cada hora de exibição diária média na televisão antes dos três anos de idade foi associada a prejuízos em leitura, compreensão de leitura, memória auditiva de curto prazo, sequenciamento, atenção e concentração. Esta análise mostrou um padrão consistente de associações entre assistir televisão antes dos três anos e resultados cognitivos adversos nas idades de seis e sete anos. *(Zimmerman et al., 2005 apud Peixoto, Maristela. Cassel, Paula. Bredemeier, Juliana. 2020, p. 13)*

Por outro lado, as tecnologias e mídias interativas se fazem presente na vida dos educandos e podem ser aliadas no processo educacional, contribuindo para as práticas pedagógicas no ambiente escolar, para exemplificar essa afirmativa, Ferreira, Candiago, Michels, Fernanda, Benetti e Palma (2024) referenciam Kenski:

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-

> aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença (Kenski, 2005, p. 46 *apud* Ferreira, Candiago, Michels, Fernanda, Benetti e Palma, 2024, p.21).

Encontrar equilíbrio em uma sociedade acelerada e imediatista é um desafio para todos os envolvidos no desenvolvimento infantil, porém é uma tarefa necessária para compreender os prejuízos e benefícios da utilização de dispositivos tecnológicos e telas na vida das crianças e, assim, promover a conscientização e buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento saudável.

3. O QUE DIZEM OS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO?

A revisão bibliográfica foi realizada na base de dados da plataforma Capes, Scielo e no Google Acadêmico. Os critérios para seleção e inclusão dos artigos na pesquisa foram, os estudos realizados no período pós pandemia (2020-2024), visto que a realidade social e escolar foram modificadas abruptamente, as implicações sobre primeira infância e as contribuições para o processo de alfabetização e letramento.

Após a seleção de 18 estudos e análise aprofundada dos mesmos, dois não contemplaram os critérios, sendo a revisão final constituída por 16 artigos. A fim de contemplar a multidisciplinaridade e as contribuições de diferentes áreas sobre o tema, as discussões permeiam três grandes grupos, são eles: Educação, Psicologia e Saúde. Como exemplifica a tabela abaixo:

Tabela 1 - Relação dos artigos analisados contemplando diferentes campos de atuação.

Área	Número de artigos analisados
Medicina	7
Psicologia	5
Educação	2
Fonoaudiologia	1
Enfermagem	1

Área	Número de artigos analisados
Total	16

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A atuação dos profissionais da área da saúde é fundamental para o desenvolvimento das crianças, assim, a primeira infância recebe atenção primária. Em relação ao uso excessivo de telas, são diversas as inquietações de pesquisadores sobre os prejuízos causados pelo utilização de dispositivos eletrônicos sem o devido acompanhamento e orientação de adultos, entre as consequências estudadas estão o sedentarismo e, consequentemente, a obesidade aliada a doenças metabólicas e cardiovasculares bem como, os distúrbios do sono que impactam diretamente no desenvolvimento cognitivo e comportamental, pois "as crianças que são expostas por um longo período às telas tendem a manifestar um atraso no seu desenvolvimento de forma geral (Strasburger, 2015, p. 967-968 *apud* Barreto et. al. 2023, p. 62).

As telas possuem a claridade inadequada para nosso organismo e bloqueiam a liberação de melatonina, que é responsável pelo ciclo circadiano e portanto regulação do sono, sem o sono adequado nosso organismo altera os níveis de concentração, humor e dificuldade na memória, diretamente ligada à leitura e escrita.

Segundo Vygostsky (1991), a "Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro". (Vygotsky, 1991, p.3). Para proporcionar o desenvolvimento integral, é preciso considerar as habilidades de coordenação motora, da noção espacial, dos reflexos e construir relações com o mundo real. É fundamental que, nos primeiros anos de vida, haja estímulos e interações com os familiares, com o ambiente e o mundo ao seu redor, ampliando as relações entre pensamento imaginário, simbólico e real. O desenvolvimento dessas aptidões interferem diretamente no processo de alfabetização e letramento, porque "o uso excessivo de telas por crianças pode ocasionar atrasos de linguagem devido à menor exposição à estimulação verbal, com repercussões na diminuição dos níveis de leitura, compreensão verbal e raciocínio perceptivo. (Vasconcelos, Santos, Santos & Andrade, 2023, p.15)

O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, despertando a imaginação, o pensamento simbólico e fazendo conexões sinápticas. Sabe-se que, com a utilização de telas o tempo utilizado para brincar com o próprio corpo, com objetos não estruturados e até mesmo com brinquedos diminuiu para grande parte das crianças, sendo substituído por momentos em frente a telas, que ocupam a maior parte do seu dia, seja com a intenção de distrair, de lazer ou

comunicar. As interferências desse uso indiscriminado, mesmo que passivamente, são significativas, pois "existem evidências de que mesmo a televisão ligada, como plano de fundo, afeta a concentração de crianças pequenas durante o brincar" (Anderson & Pempek, 2005 *apud Peixoto et. al. 2020*). Tendo em vista as orientações da Organização Mundial da Saúde e da Associação Brasileira de Pediatria sobre o tempo de tela recomendado para crianças e considerando que "Esse termo pode ser definido como o período total de tempo em que a criança ou adolescente fica exposto a qualquer tipo de tela eletrônica (Black, 2017; Costa, 2021 apud Vasconcelos et. al. 2023). É importante refletir sobre esse agravante na primeira infância, pois

> Estudos apontam também que o uso de telas por pré-escolares, acima do limite de duas horas, foi associado a um risco aumentado de morbidade externalizante clinicamente significativa e especificamente, problemas de desatenção (Tamana et. al, 2019 *apud* Vasconcelos et. al. 2023).

Fatos que ressaltam a importância do limite de tempo para utilização e acompanhamento dos dos responsáveis no momento do uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas.

Ao mesmo tempo, as interações sociais, que estão atreladas a questões de saúde mental, vem diminuindo drasticamente ao longo dos anos. A partir desse novo cenário, a diminuição de brincadeiras e interações familiares impactam as funções neuropsicológicas e podem gerar menor compreensão emocional ao longo crescimento e maturidade do indivíduo. Ainda de acordo com (Santos e Barros, 2017, p. 15 *apud* Costa, Fortunato & Silva, 2023, p.29) "não havendo lugar para o brincar livre, sem objetos ou com outras pessoas, é que se pode pensar em significativas desvantagens para o desenvolvimento emocional infantil". Assim, o tempo de tela no início da vida da criança influencia no gerenciamento de emoções posteriormente.

O acesso à atendimentos de qualidade na saúde, com o acompanhamento de fonoaudiólogos, médicos, enfermeiros, psicólogos, entre outros profissionais, são essenciais e contribuem significativamente na vida escolar dos indivíduos. Dessa forma, pesquisas na área da saúde corroboram com campos da educação e dividem anseios semelhantes quanto aos novos hábitos da sociedade atual, que demandam pesquisas e medidas de informação e prevenção, pois "o maior uso de tela aos 24 meses, comparando com o início aos 36 ou 60 meses, foi associado a níveis de leitura mais baixos durante a idade escolar". (Mcarthur; Tough; Madigan, 2022; *apud* Vasconcelos et. al. 2023, p. 13).

Considerando que o atendimento multiprofissional é essencial para o cuidado integral das crianças e para garantia dos direitos estabelecidos no Art. 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente, determinando que "A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência." (ECA, 1990). É

necessário considerar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais, formadas pelo cérebro ainda em maturação nesta etapa da vida, uma vez que

> Ademais, há evidências de que o tempo de tela impacta a capacidade de memória de trabalho, uma função cognitiva crucial para o processamento e retenção de informações. Estudos clínicos demonstram que crianças que passam longos períodos utilizando dispositivos eletrônicos apresentam dificuldades em lembrar e aplicar conhecimentos adquiridos, o que pode impactar negativamente seu desempenho escolar e seu desenvolvimento acadêmico futuro (Almeida; Pereira, 2022 *apud* LIma et. al. 2023)

Da mesma forma que, é preciso considerar o direito à alfabetização e letramento como exercício da cidadania, esses processos são impactados cognitivamente de acordo com as vivências em etapas anteriores da vida e, repercutem ao longo da Educação Básica, "sendo o desempenho nos anos escolares finais consequência do que foi adquirido anteriormente, podemos pressupor que uma alfabetização deficitária, poderá acarretar dificuldades no decorrer da vida acadêmica. (Ribeiro et. al. 2023, p.7).

Os profissionais que atuam em sala de aulas da Educação Básica encontram diversos desafios e realidades, entre elas, as novas demandas da geração atual, que possui acesso a variadas fontes de informações e estímulos mentais a partir do acesso a dispositivos de tela e redes sociais durante o período que não estão no ambiente escolar, ao mesmo tempo que, as recebem de formas instantânea e sem esforços cognitivos. Esses fatores interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, pois De acordo com (Pereira et al 2018 *apud* Lira et. al. 2024, p. 9)

> Os sujeitos da geração Z, que já nasceram imersos na era da internet e da informação, passaram a apresentar um menor esforço em processar e reter informações, uma vez que, devido à disponibilidade imediata desses dados online, cognitivamente não se torna mais necessário memorizar.

Diferentes campos de atuação preocupam-se com uso abusivo de telas e as interferências no âmbito da linguagem, da memória, da concentração e da atenção, visto que a maturação cerebral ainda não está completa e o cérebro se remodela e reorganiza em resposta a estímulos. O uso abusivo de telas interfere diretamente na capacidade de comunicação bem como, promove alterações no desenvolvimento das funções executivas dos estudantes, causando prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, já que causa alterações na memória e retenção de informações assim como, no tempo em que o estudante consegue manter sua atenção e concentração, tornando-o limitado.

Outra causa relacionada ao uso excessivo das telas são os efeitos oftalmológicos, ao permanecer imerso aos conteúdos digitais ocorre uma diminuição da lubrificação natural dos olhos que acontece quando piscamos, chamada síndrome do olho seco, aumentando risco de miopia já na fase infantil.

É notório que há prejuízos para desenvolvimento infantil causados pelo uso de telas sem

orientações e limite de tempo estabelecidos, ao mesmo tempo, é inegável que o lugar da tecnologia e dos dispositivos de tela são de protagonismo na vida dos adultos e, consequentemente, integram a vida do público infantil. Assim, a aprendizagem também é atravessada por contribuições e ferramentas tecnológicas que podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem, pois existe uma dualidade de concepções, Ferreira et. al. (2024) realizou uma pesquisa com docentes e concluiu que

> percebe-se que todos acham que o uso da tecnologia de forma correta e consciente auxilia os estudantes nas atividades pedagógicas, e o uso excessivo e descontrolado da tecnologia interfere no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, entre outros impactos, os docentes enumeram a dificuldade de ouvir, ansiedade e impaciência oriundas da dependência digital, maior irritabilidade, pretensão ao sedentarismo e a obesidade, dificuldade em questões comportamentais e sociais e atrasos cognitivos na alfabetização e na fala. (Ferreira, M. Candiago, M. Michels, V. Ferneda, Y. Benetti, J. Palma, D. 2024, p. 24).

É importante destacar que, a ludicidade, o interesse e a aproximação com a realidade dos estudantes são essenciais para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que

> Estudos recentes indicam que o tempo excessivo de tela pode estar associado a uma série de efeitos adversos, como atrasos na fala, dificuldades de atenção, problemas de comportamento, e desafios na interação social. Por outro lado, há evidências que sugerem que o conteúdo de qualidade e o uso moderado, quando supervisionados adequadamente, podem ter benefícios no desenvolvimento cognitivo, particularmente em termos de alfabetização e aprendizado inicial. (Lima et. al.2003).

Dessa forma, é importante que medidas de orientação sejam elaboradas e divulgadas para alertar pais, responsáveis, cuidadores e educadores, visando a ampliação do conhecimento acerca de práticas que tem se tornado comuns no dia a dia das crianças e que deram origem ao mito do Autismo Virtual, conjunto de prejuízos causados ao desenvolvimento proveniente do uso excessivo e indiscriminado de telas. Assim como, é preciso investir na formação continuada docente para a formação tecnológica, com o objetivo de levar, de maneira apropriada e vantajosa, os dispositivos e recursos eletrônicos para a sala de aula, considerando que há poucos estudos oriundos dessa área. Políticas públicas na área da saúde e educação são essenciais para a implementação de um uso saudável desses aparelhos, visto que é necessário alertar, conscientizar e promover alternativas para que a população adquira novos hábitos, priorizando o desenvolvimento saudável cognitivo e psicossocial das crianças. Sendo assim, a partir desse estudo foi elaborada uma cartilha informativa com dados e alternativas que causam menor prejuízo ao desenvolvimento infantil durante a utilização das telas, podendo servir como material informativo e ser divulgado por meios digitais e físicos.

Figura 1 - Cartilha informativa



Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos contemporâneos analisam as influências do uso excessivo de telas no processamento cognitivo de crianças, permeados por contribuições de diversas áreas do conhecimento, apontam que o desenvolvimento neurológico ocorre massivamente na fase da primeira infância. Dito isto, podemos observar que ao estar imerso no mundo tecnológico a criança deixa de brincar ativamente durante esse período, acarretando em consequências para o seu desenvolvimento como, o surgimento de doenças ocasionadas pelo sedentarismo e obesidade, distúrbio do sono, interferências emocionais, sociais e cognitivas bem como, problemas de visão. O uso exacerbado de tela deu surgimento ao mito do autismo virtual, pois ao passar muito tempo conectadas a telas, as crianças apresentam características semelhantes ao Transtorno Espectro Autista, que podem ter ligações com distúrbios do sono, depressão, falta

de controle emocional, obesidade infantil e atraso do desenvolvimento neurológico.

Quando imerso em redes sociais s as crianças condicionam-se a buscarem sempre o chamado estado de aprovação, através de vídeos e conteúdos de entretenimento com solicitações de likes e seguidores, realidades retratadas sem quaisquer dificuldades ou empecilhos de fazê-los, consumo exagerado e realidades intangíveis que geram ansiedades, depressão, seguido da desmotivação e desinteresse no aprender. A permanência diante das telas torna a criança sedentária, pois a mesma substitui atividades físicas ao ar livre por um entretenimento recluso alinhado com a má alimentação, aumentando o risco da obesidade.

Professores alfabetizadores encontram inúmeras dificuldades e desafios em salas de aula de todo o país, visto que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, se utilizada adequadamente, é preciso investir em formação continuada e pesquisas no campo educacional, para compreender os efeitos a longo prazo e criar políticas públicas no trabalho multidisciplinar direcionados a crianças, incentivar o uso mediado dos dispositivos e buscar alternativas menos prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Ainda há contradições sobre as possibilidades de aprendizagem e benefícios para o desenvolvimento, mas é importante atentar para o tempo indiscriminado, o conteúdo acessado, a intenção de uso, o gerenciamento de emoções e a utilização das telas como substituta de outras atividades como, brincar, socializar, desenhar e pintar, entre outras.

Nesse contexto, concluiu-se que durante os momentos de pandemia a humanidade se viu excluída do próprio social e não houve tempo para planejamento, neste caso, o planejamento necessita ser feito pós pandemia, onde a sociedade precisa de orientação constante quanto aos impactos do uso da tecnologia que invadiu sem sequer pedir licença, todos sem exceção tiveram sua rotina condicionada a tecnologia assim como as crianças que desde muito pequenas cresceram sem poder brincar e socializar com outros.

Portanto, é de suma importância compreendermos a realidade pós pandemia em meio a sociedade tecnológica que aflorou, vidas foram alteradas de maneira avassaladora e não há maneiras de remediar senão a partir da compreensão, adaptação, pesquisas e políticas na área da saúde e educação, como medidas de prevenção a possíveis prejuízos no desenvolvimento infantil, buscando o uso coerente da tecnologia digital como ferramenta de parceria e não de aliciamento incondicional.

5. REFERÊNCIAS

AMARANTE, Suely. **O uso das telas e o desenvolvimento infantil**. Disponível em:

https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8. Acesso em: 06 jan. 2025.

BOAS, Gabriela Vilas. **Obesidade pode interferir na aprendizagem das crianças**. Disponível em: https://www5.usp.br/noticias/sociedade/obesidade-pode-interferir-na-aprendizagem-das-criancas/#:~:text=Obesidade%20infantil%20pode%20prejudicar%20no,mais%20graves%20do%20s%C3%A9culo%2021.. Acesso em: 12 jan. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cadernos Cedes 24.62 (2004): 26-43. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/. Acesso em: 10 jan 2025.

BRAGA, Ana Luiza. **Riscos na tela**. Disponível em: https://www.americasmed.com.br/central-de-conteudo/informativos/riscos-na-tela#:~:text=Segundo%20a%20Sociedade%20Brasileira%20de,Irritabilidade%2C%20ansiedade%20e%20depress%C3%A3o. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL, Redação National Geographic. **Como o uso excessivo das telas afeta o cérebro**. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2023/02/como-o-uso-excessivo-das-telas-afeta-o-cerebro. Acesso em: 13 dez. 2024

CHAVES, José Mário. **Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2023, vol.40, n.121, pp.66-75. ISSN 0103-8486. Disponível em: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230006. Acesso em:08/01/2025.

COSTA, A. O.; FORTUNATO, W. S.; SILVA, L. B. DA. OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS NO USO EXCESSIVO DE TELAS POR CRIANÇAS PÓS-PANDEMIA COVID-19: THE PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF THE EXCESSIVE USE OF SCREENS BY CHILDREN POST COVID-19 PANDEMIC. REVISTA FIMCA, v. 10, n. 3, p. 28-32, 24 nov. 2023.

COSTA, I. M.; RIBEIRO, E. G. M.; FERNANDES, G. de S.; LUIZ, L. W. S.; MIRANDA, L. C. de; TEIXEIRA, N. de S.; SILVA, R. M.; CARPI, T. S. Impacto das Telas no Desenvolvimento Neuropsicomotor Infantil: uma revisão narrativa / Impact of Screens on Child Neuropsychomotor Development: a narrative review. Brazilian Journal of Health Review, *[S. l.]*, v. 4, n. 5, p. 21060–21071, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n5-204. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/37018. Acesso em: 13 jan. 2025.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** tradução: Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EVARISTO, Debora Cristina da Silva; QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Impactos do isolamento social no desenvolvimento de pré-escolares. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 40, n. 121, p. 17-27, abr. 2023 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2025. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230002.

FERREIRA, Madaline et al. A RELAÇÃO ENTRE O USO DA TECNOLOGIA COM O

DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CHAPECÓ/SC. **Anais de Psicologia**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 14 - 35, aug. 2024. Disponível em: <https://uceff.edu.br/anais/index.php/psico/article/view/691>. Acesso em: 13 jan. 2025.

LINS, M. S. M.; SOUSA, J. O. de; MOUZINHO, L. S. N.; BOTELHO, L.; SOUZA, A. M. Y. de; CARVALHO, M. M. X.; VIUDES, M. M.; ECCARD, A. F. C.; RESENDE, V. S.; ROCHA, S. A.; OLIVEIRA, T. de; RIBEIRO, N. G. Consequências do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças: uma revisão integrativa. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. e5655, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-072. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5655. Acesso em: 13 jan. 2025.

LIMA, Mirella Maria et al. IMPACTO DO TEMPO DE TELA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR. Periódicos Brasil. Pesquisa Científica, Macapá, Brasil, v. 3, n. 2, p. 1472–1479, 2024. DOI: 10.36557/pbpc.v3i2.194. Disponível em: https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/194. Acesso em: 13 jan. 2025.

Lira, K. N. D., Schneider, A., Barbosa, Êmili P., Piana, M. B. E. B., Santos, G. de S. G. N. dos, & Johann, E. M. (2024). Uso de telas: impactos no desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, *22*(7), e5850. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv22n7-186. Acesso em: 03 jan 2025.

Macedo, M. Barros, Mendes, A. Santos, A. Tassioni, E. Nogueira, G. Filho, L. Rodrigues, S. (org.). **Retratos da Alfabetização no Pós-pandemia: Resultados de uma pesquisa em rede.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2024.

Organização Mundial de Saúde [Internet]. Brasília: OMS; 2019; acesso em 10 jan 2025. OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/82988-oms-divulga-recomenda%C3%A7%C3%B5es-sobre-uso-de-aparelhos-eletr%C3%B4nicos-por-crian%C3%A7as-de-at%C3%A9-5-anos

Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. **Principais Questões sobre Uso de Telas e Saúde Visual de Crianças**. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/principais-questoes-sobre-uso-de-telas-e-saude-visual-de-criancas/#:~:text=Em%20crian%C3%A7as%20abaixo%20de%203,o%20desenvolvimento%20ocular%20das%20crian%C3%A7as.. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação. São Paulo :**Martins, 1994.
SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

RUSSO, Fabiele. **Excesso de telas e seu impacto no desenvolvimento infantil**. Disponível em: https://neuroconecta.com.br/excesso-de-telas-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-infantil/#google_vignette. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES. Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Rev. Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004. n° 25, 26° Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, Out., 2003b.

Sociedade Brasileira de Pediatria. Menos tela, mais saúde. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital – São Paulo, 2019.

SousaL. L.; CarvalhoJ. B. M. de. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 2, p. e11594, 10 fev. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E PANORAMAS À FRENTE DE DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS

LITERACY AND LITERACY IN EARLY EARLY EDUCATION: DILEMMA AND PICTURES AHEAD IN DIFFERENT BRAZILIAN REGIONS

Cíntia Geni Silva[1]
Stéphani Lúcia Ferreira de Souza Rodrigues[2]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a presença e a aplicação das práticas de alfabetização e letramento nas turmas de Educação Infantil, bem como analisar de que forma elas se manifestam, especificamente, em duas regiões distintas dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro - Brasil. A Educação Infantil vem ao longo de sua história, se constituindo como primeira etapa da educação básica, reconhecida formalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 e reestruturada a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que estabelece as interações e brincadeiras como elementos centrais das práticas pedagógicas, conferindo-lhes intencionalidade educativa. Essas atividades são exploradas de forma lúdica, permitindo que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. O aprofundamento da problemática, na perspectiva aqui investigada, busca compreender as metodologias adotadas pelos professores para assegurar que os estudantes tenham contato com a leitura e a escrita como um direito garantido, preparando-os para as vivências nas práticas sociais. O presente artigo fundamenta-se nas pesquisas de campo e nas contribuições teóricas de autores como Soares (2009); Ferreiro (1999); Freire (1996);

[1]Professora de Educação Básica, Pós graduada no curso de Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural da UFMS. E-mail: cintiananet2015@gmail.com
[2] Professora de Educação Básica. Pós graduada no curso de Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural da UFMS. e-mail: stephanivr2@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: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural, coordenadora dos Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. E-mail: francys.santana@ufms.br

Vigotsky (1987), entre outros, que defendem a capacidade das crianças de compreenderem o processo de alfabetização por meio de contextos sociais, ainda na primeira infância. Desse modo, conclui-se que o contato com a leitura e a escrita na Educação Infantil, de maneira lúdica, dinâmica e contextualizada, explorando diferentes gêneros textuais, permite a ampliação do vocabulário e do pensamento crítico e criativo, garantindo um ambiente estimulante e inclusivo, onde o aprendizado ocorre de forma natural e integrada às situações reais do cotidiano, devendo ser considerando os interesses e autonomia das crianças, respeitando as particularidades do seu desenvolvimento.

Palavras- chave: Ludicidade. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims to investigate the presence and application of alphabetization and literacy practices in the Early Childhood Education classes, as well as analyzing of that forms they manifest ,specifically, in two distinct regions of the states of Minas Gerais and Rio de Janeiro - Brazil. Early Childhood Education has throughout its history constituting itself as the first stage of basic education, formally recognized by the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN 9394/96 and restructured from the base on the National Common Curricular Base - BNCC (2018), which establishes interactions and games as central elements of pedagogical practices, giving them educational intentionality. These activities are explored in a playful way, allowing children fully to learn and develop . The deepening of the problem, from the perspective investigated here, seeks to understand the methodologies adopted by teachers to ensure that students have contact with reading and writing as a guaranteed right, preparing them for experiences in the social practices. The present article, is based in the field searches and theoretical contributions from authors such as Soares (2009); Ferreiro (1999); Freire (1996); Vigotsky (1987), among others, who defend the ability of children, understand the literacy process through social contexts, even in early childhood. Thus, it is concluded that contact with reading and writing in Early Childhood Education, in a playful, dynamic and contextualized way, exploring different textual genres, allows for the expansion of vocabulary and critical and creative thinking, ensuring a stimulating and inclusive environment, where learning occurs naturally and integrated into real everyday situations, considering the interests and autonomy of children, respecting the particularities of their development.

Keywords: Playfulness. Literacy. Literacy. Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil representam aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional das crianças, especialmente no contexto diversificado nas diferentes regiões brasileiras. Esta pesquisa tem por objetivo explorar os dilemas e panoramas enfrentados, por profissionais da educação, na implementação de práticas eficazes. Considerando as desigualdades regionais, serão analisadas as distintas abordagens pedagógicas e os desafios específicos encontrados nas duas localidades pesquisadas.

A discussão busca compreender as práticas atuais, identificar problemas e propor caminhos para aprimorar a alfabetização e o letramento, com metodologias atuais garantindo que as crianças estabeleçam relações diversas com a linguagem oral e escrita, de forma prazerosa e espontânea.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Lei 9394 de 1996, preconiza sobre a Educação Infantil e estabelece em seu Artigo 29:

> A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p.11).

O documento não aborda de maneira explícita a temática relacionada ao processo de alfabetização, o que provoca discussões divergentes acerca da forma de incorporá-lo ao trabalho com o currículo escolar na Educação Infantil. Surge, assim, uma dúvida recorrente nas instituições de ensino: é apropriado iniciar o processo de alfabetização já na Educação Infantil? E, em caso afirmativo, quais seriam as estratégias mais adequadas para essa etapa do desenvolvimento infantil? É fundamental considerar como apoiar as crianças na apropriação da linguagem escrita de forma significativa, evitando práticas baseadas em cópias e exercícios repetitivos desprovidos de contexto.

Conforme Soares (2009) o processo de alfabetização e letramento não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois a criança desde os primeiros anos de vida está inserida num mundo onde as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes. Alfabetizar e Letrar são duas ações distintas, porém indissociáveis, sendo a alfabetização conjunto de técnicas e letramento uso social da língua escrita.

Para Lima e Casagrande (2020) o processo de alfabetização e letramento se faz necessário logo na primeira etapa da educação básica. Diante desse exposto, surge o questionamento: Quais práticas com a cultura escrita os professores da Educação Infantil vem trabalhando com as crianças no processo de alfabetização e letramento?

Nesse sentido, o mais apropriado seria promover a alfabetização articulada ao letramento, ou seja, ensinar a ler e a escrever inserindo essas habilidades no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a cultura em que as crianças estão inseridas. Dessa forma, busca-se garantir que o processo faça sentido e contribua para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Kramer e Abramovay, (1986) há uma relação entre letramento, alfabetização e a Educação Infantil, devendo ser considerado a realidade e os conhecimentos prévios como ponto de partida, sendo ampliados por meio de práticas coerentes e concretas.

Este trabalho justifica-se pela relevância do tema e pela divergência acerca do momento mais adequado para inserir a criança no universo da leitura e escrita, bem como das metodologias que

devem ser adotadas nesse processo. A alfabetização e o letramento devem ser conduzidos de forma integrada, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e reconhecendo a criança como um ser cultural, com características próprias de um sujeito em pleno ciclo da infância. O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por professores da Educação Infantil em diferentes contextos.

2. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, conforme pesquisas, possui suas origens em um panorama histórico amplo e diversificado, que reflete transformações culturais, sociais e pedagógicas ao longo dos séculos. A evolução dessa etapa educativa evidencia o crescente reconhecimento, por parte da sociedade, da relevância do desenvolvimento integral da criança pequena e da importância da educação na primeira infância.

Na Idade Média, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos e recebiam cuidados especiais apenas nos primeiros anos de vida. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já faziam parte do cotidiano adulto, participando das mesmas atividades, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticadas pelos adultos.

Para Hagen (1995) os trajes das crianças com roupas que as envelheciam são indício de que as mesmas eram tratadas como pequenos adultos, como retratados nos quadros. Naquela época não havia distinção entre crianças e adultos, pois todos participavam coletivamente de tudo e as crianças não eram consideradas como sujeitos de direitos e nem respeitadas.

> Os vestidos, os aventais e tocados das meninas eram parecidos com os das mães e os calções, os gibões e as cotas dos rapazinhos eram idênticos aos dos pais. Existiam poucos brinquedos na época: peões, cavalos de madeira, bonecas e molinetes montados em grandes hastes. A maior parte das crianças de Bruegel passava bem sem eles ou utilizava bexigas de porco, ossinhos, tonéis, aros de tonéis, ou seja, objetos que tinham a mão (Hagen, 1995, p. 76).

O autor destaca aspectos importantes da infância em tempos passados, revelando um contexto de reprodução social e cultural evidente no vestuário e nas brincadeiras das crianças. O fato de as roupas dos meninos e meninas imitarem as dos adultos reflete uma visão da infância como uma extensão da vida adulta, sem a separação clara que se observa nos dias de hoje. Além disso, a escassez

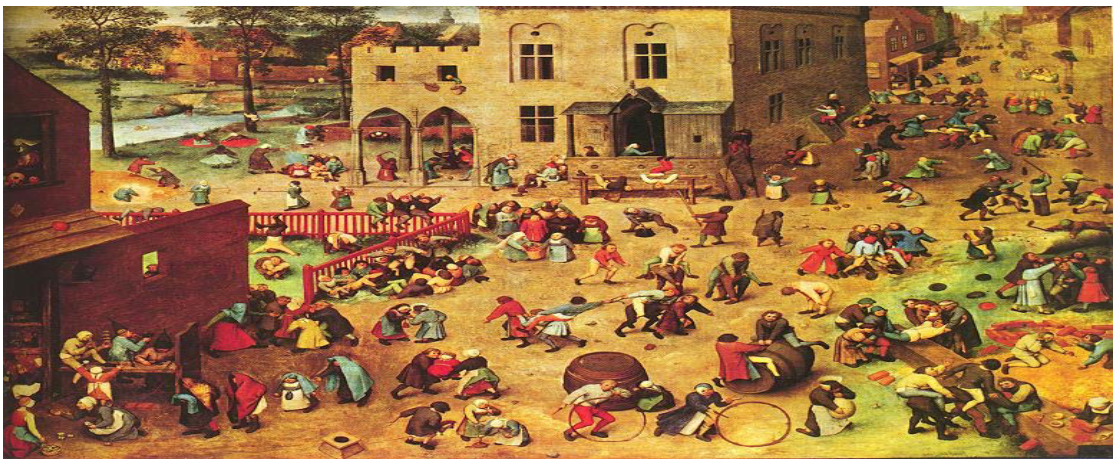
de brinquedos específicos enfatiza a criatividade e a adaptabilidade das crianças, que transformaram objetos simples e do cotidiano em instrumentos de diversão.

Bruegel (1560) dedicou um quadro especificamente à temática da infância, chamado Jogos Infantis, conforme explícito na imagem abaixo, que expressa um momento lúdico contemporâneo, cujas brincadeiras e interações eram compartilhadas entre adultos e crianças e os brinquedos, confeccionados por eles próprios. No século XVI, era comum os adultos e crianças brincarem e participarem dos mesmos jogos.

O Renascimento trouxe uma nova perspectiva sobre a infância, começando a considerar as crianças como indivíduos com necessidades e potencialidades próprias. No século XVII, a obra de John Locke "Some Thoughts Concerning Education"(1693), destacou a importância da educação desde a infância, influenciando o pensamento pedagógico da época. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em "Emílio ou Da Educação"(1762), defendeu a relevância da educação precoce e do desenvolvimento natural das crianças, propondo um enfoque mais centrado na criança e no respeito ao seu ritmo de aprendizagem.

O século XIX marcou o início da institucionalização da Educação Infantil, especialmente na Europa e nas Américas. Na Alemanha, Friedrich Froebel fundou o primeiro jardim de infância (Kindergarten) em 1837, introduzindo a ideia de um ambiente educativo estruturado para crianças pequenas, com ênfase em atividades lúdicas e criatividade. Suas ideias foram amplamente disseminadas e adaptadas em outros países, promovendo o conceito de que a educação deve ser uma experiência envolvente e estimulante desde os primeiros anos de vida.

Figura 1- Jogos Infantis



Fonte: Bruegel, 1560.

A pintura “Jogos Infantis” retrata mais de duzentas e cinquenta crianças, não existindo na história da arte exemplo de maior catálogo de jogos e brincadeiras infantis para exercitar o corpo

como o registrado na obra acima, cujas brincadeiras aconteciam nas ruas do vilarejo, às margens de um rio, onde os camponeses em seu cotidiano habitual, nos momentos de descontração e interação brincava de bambolê, pião, cinco Marias, pernas de pau, cambalhotas, cabra- cega, bolo de lama, piruetas,cantigas de roda, bolhas de sabão, barril entre outras que na idade contemporânea ainda se brinca, embora o cenário hoje seja bem diferente daquela época, uma vez que as crianças não têm ruas largas e desobstruídas para brincar.

É relevante destacar que o brincar enquanto necessidade humana e como possibilidade de interação do sujeito com seu meio, é um processo histórico-cultural, responsável pela concepção da infância, bem como suas memórias.

Contudo, a partir do século XIX, de acordo com Paschoal; Machado (2009) os jardins de infância tinham objetivo puramente assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação das crianças, e a preocupação pedagógica era voltada para a religião, onde as crianças aprendiam a ler a bíblia sagrada, porém a igreja foi a primeira instituição a ter um olhar mais humanizado para as crianças nos orfanatos.

Com o surgimento da revolução industrial, houve uma mudança significativa na estrutura familiar devido à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de novas formas de cuidado e educação das crianças, pois as mesmas por terem mãos pequenas eram usadas como mão de obra nas fábricas.

No entanto, é destacado que mesmo com o aumento do foco na educação, muitas instituições de cuidado infantil mantiveram uma abordagem assistencialista, especialmente no Brasil, onde as creches foram originalmente criadas com um viés predominantemente assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres operárias de baixa renda que precisavam da creche em tempo integral.

Dessa forma, nas primeiras décadas do século XX, segundo Stroher e Kremer (2007), organizações filantrópicas implantaram creches e jardins de infância para combater os altos índices de mortalidade infantil. Diante do exposto, com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, houve movimentos por melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Foi então que os empresários das indústrias para abafar a insatisfação dos trabalhadores, criaram dentro das fábricas vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas para os filhos dos operários. a educação infantil no Brasil deixou de ser uma questão de assistência social para passar a fazer parte dos planos das empresas para garantir que os trabalhadores sejam disciplinados e produtivos.

No entanto, com o avanço da industrialização surgiu o movimento feminista nos Estados Unidos, que defendeu a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam atender todas as mulheres e pressionam o poder público a criar instituições de ensino, porém a maioria das creches e jardins de

infância no Brasil foram abertas por instituições de caridade, e não pelo governo.

Em 1970, no Brasil, o poder público ressignifica a concepção de infância, considerando que o atendimento à criança pequena fora do lar, possibilitaria a superação das precárias condições sociais vividas, no entanto, houve um descompasso entre as instituições públicas e privadas, uma vez que, as públicas que atendiam as camadas mais pobres tinham foco de trabalho na ideia de carência e deficiências, enquanto as instituições privadas das classes abastadas, defendiam uma proposta pedagógica voltada para a socialização, criatividade e preparação para o ensino regular.

De acordo com Paschoal Machado (2009) a evolução da Educação Infantil em meio a mudanças sociais, especialmente durante a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa, culminou na regulamentação dos dispositivos legais criados para assegurar o atendimento à criança de origens sociais diversas.

Instituições como creches e jardins de infância, foram inseridas com o propósito inicial de oferecer cuidados básicos às crianças, mas rapidamente se desenvolveram para incluir aspectos educacionais. A Constituição Federal de 1988, vem consolidar o direito da criança à educação, graças aos esforços das organizações não governamentais e pesquisadores da área da infância, cujo objetivo era assegurar as obrigações do Estado com as crianças. No Artigo 208, da Constituição Federal fica explícito que o dever do estado com a educação será efetivado, mediante a garantia da oferta de creches e pré -escola, às crianças de zero a seis anos de idade, com foco prioritariamente educacional e não mais assistencialista.

Logo após a aprovação da Constituição Federal, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, voltado para a garantia dos direitos humanos com acesso à cidadania e proteção integral, cujo Artigo 53 estabelece que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990, art. 53, inc. I) .

A partir de 1994, o Ministério da Educação realizou uma série de encontros e seminários, com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação, questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 5 anos, o fortalecimento, das instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças, e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Posteriormente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação evidenciou a importância

da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. No capítulo II sobre a Educação Básica, Artigo 29, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como "o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996).

Foi aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação com o objetivo de estabelecer metas para todos os níveis de ensino, em regime de colaboração com os estados e municípios, ou seja, uma articulação de esforços contínuos que cada governo se compromete ao longo de dez anos em prol de uma educação de qualidade e democratização do ensino.

E finalmente, em 2017, o Conselho Nacional de Educação realizou audiências públicas para homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente às etapas da Educação Básica. A base visa nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (Brasil, 2017).

O panorama histórico da Educação Infantil revela uma trajetória de crescente reconhecimento da importância da educação na primeira infância e da evolução das práticas pedagógicas. Desde as abordagens informais e familiares das sociedades antigas até os sistemas educacionais estruturados e avançados do século XXI, a Educação Infantil tem se desenvolvido para atender às necessidades das crianças de maneira cada vez mais abrangente e inclusiva. A compreensão desse histórico é fundamental para apreciar os desafios e avanços atuais, bem como para continuar a promover uma educação de qualidade, que apoie o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

2.1 A função da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui um papel indispensável na formação da criança como base da construção do seu desenvolvimento com o apoio da escola, família e sociedade, que ocupam um papel importante para consolidar os valores construídos ao longo da vida de cada indivíduo.

É uma modalidade de ensino que enfatiza, prioriza e preserva a infância e seus direitos, por isso as leis amparam e definem suas funções básicas de atendimento, conforme preconiza a lei nº 12.796 de 2013 no Art. 29, que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em todos os aspectos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Uma escola comprometida com a Educação Infantil valoriza a ampliação das vivências das crianças em relação às linguagens oral e escrita, garantindo sua importância na formação de futuros

leitores. Além disso, destaca-se a relevância de integrar e equilibrar as práticas de cuidado, interação e brincadeira, elementos essenciais para um processo de ensino e aprendizagem significativo e integral.

Na Educação Infantil, a práxis docente tem a incumbência de criar ambientes que propiciem o contato com múltiplas formas de expressão e conhecimento, promovendo uma formação completa e respeitosa da identidade da criança, em consonância com os princípios defendidos nos documentos legais e educacionais brasileiros. Desse modo, o Referencial Curricular da Educação Infantil - RCNEI (1998) também esclarece que:

> As novas funções para Educação Infantil devem considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (Brasil, 1998, v. 1, p. 23).

É importante para o desenvolvimento das habilidades essenciais as interações e as práticas sociais, para que as crianças possam acessar diferentes formas de linguagem e conhecimentos. Visando construir uma identidade autônoma percebendo-se como indivíduos únicos, capazes de pensar e agir de forma independente, desenvolvendo sua própria compreensão de mundo. De acordo com Santana (2016), essa etapa da educação básica, que possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, deve priorizar a ludicidade. Lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar, relativo também à ação do jogar, explorar, se divertir, com espontaneidade, criatividade e prazer como forma de promover a aprendizagem e socialização. Ainda tomando como referência o referido autor, concordamos quando ele enfatiza que:

> A Educação Infantil tem por finalidade desenvolver a potencialidade da criança através de atividades lúdicas. [...} Creches e pré-escolas precisam compreender o seu trabalho como uma função educativa de construção da identidade da criança e o exercício de sua cidadania, como também vivenciar a socialização entre elas, desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, de modo que tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural do contexto no qual estão inseridas (Santana, 2016, p.2).

A Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito ativo e de direitos, que aprende efetivamente desde os seus primeiros anos de vida, porém na realidade, a escola tradicional explora pouco os conhecimentos prévios e as potencialidades das crianças, com currículos inflexíveis e um planejamento rígido e engessado que impossibilita o protagonismo e autonomia das crianças.

Dentro dessa perspectiva de funcionalidade da Educação Infantil é possível destacar a preocupação com a qualidade das interações entre seus pares e os adultos, nos quais afeto e

conhecimento se cruzam, fortalecendo suas culturas, para que por meio das brincadeiras e interações, surjam oportunidades de atividades prazerosas que potencialize a ampliação das experiências infantis.

Vygotsky (1979, p. 45) afirma que "a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico". Tal afirmativa vai de encontro com a ideia de que através das interações e brincadeiras a criança aprende e se desenvolve e que o docente pode e deve avaliar a partir das observações feitas durante essas brincadeiras, com a finalidade de replanejar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

2.2 Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Desafios e Expectativas

Segundo Soares (2009), é na Educação Infantil que se inicia a introdução das crianças às práticas de leitura e escrita. A criança desde o seu nascimento está imersa em um ambiente letrado, vivenciando práticas de letramento no seu cotidiano através do convívio com os seus familiares e dos eventos sociais aos quais participa. A partir dos primeiros meses de vida, a criança já começa a entender que o mundo pode ser representado por meio de símbolos (voz, gestos, sons, movimentos, etc.). Ao entrar na escola, já trilhou um longo caminho que a torna muitas vezes um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização.

Compreendemos a alfabetização como um processo sociocultural, profundamente vinculado às interações entre os sujeitos e às práticas cotidianas em seus contextos de convivência. Nesse sentido, as práticas sociais e as informações não são simplesmente assimiladas de forma passiva pelas crianças, mas se constroem a partir de suas interações e estímulos. Ensinar as letras sem antes introduzir a criança à cultura da escrita pode acentuar as desigualdades sociais já existentes. Crianças provenientes de famílias em situação de maior vulnerabilidade social, em geral, têm menos acesso à cultura escrita em comparação àquelas de famílias com melhores condições socioeconômicas. Isso se deve ao fato de que o ambiente familiar desempenha um papel essencial no estabelecimento dos primeiros contatos com a leitura e a escrita, influenciando diretamente o desenvolvimento dessas habilidades iniciais.

Assim, ao serem introduzidas ao universo da escrita, é fundamental que essas crianças encontrem sentido no que aprendem, com base em experiências experimentais que as conectam a esse processo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998):

> Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção,

> memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (Brasil, 1998, p. 122).

No Brasil, os métodos de alfabetização até o início da década de 1980, eram basicamente os tradicionais, centrados no ensino da relação entre letras e sons. De acordo com Oliveira, Ruiz, Yaegashi, (2020, p.40) "Em oposição aos métodos tradicionais de alfabetização tem-se o advento do construtivismo, vindo para o nosso país a partir dos estudos da argentina Emília Ferreiro, na segunda metade da década de 1980". Nos países desenvolvidos, como EUA (Estados Unidos da América) e França, os conceitos de alfabetização e letramento ocorreram de maneiras independentes, enquanto, que no Brasil, a alfabetização, mesclou-se ao recém-criado conceito de letramento, como se fosse uma extensão do mesmo.

Soares (2004) alerta sobre as consequências da especificidade do processo de alfabetização, considerando ser um dos mais relevantes fatores do fracasso na aprendizagem. O ensino da leitura e da escrita é alvo de polêmicas, impasses e indagações no que se refere ao seu lugar na organização curricular da educação infantil.

Alguns educadores receiam que práticas pedagógicas tradicionais sejam inseridas muito cedo na vida dessas crianças e, com isso, percamos a aprendizagem lúdica tão necessária nessa fase do desenvolvimento. Alfabetizar letrando é um grande desafio que implica refletir sobre as práticas e as concepções de alfabetização para garantir que os alunos aprendam não apenas a ler e escrever de forma autônoma as palavras numa escrita alfabética, mas que possam ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros que compartilhamos socialmente nas práticas diárias.

Para Soares (2009) o contato e o manuseio de materiais que contém a escrita e a leitura pelo professor proporciona aos pequenos uma maior interação com o mundo letrado. Alfabetizar uma criança não se restringe apenas ao fato de conduzi-la para alcançar o domínio do código, é necessário que a criança consiga viver no mundo da escrita, fazer o seu uso e se apropriar da mesma para pensar e produzir.

De acordo com pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), crianças entre 4 e 6 anos de idade, quando orientadas por meio de práticas lúdicas e adequadas na educação infantil, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético. Desse modo, entendemos que é preciso, sim, falar de currículo na Educação Infantil, em especial, sobre a área de linguagem escrita, até porque esta, diferentemente da linguagem oral, costuma despertar muitas controvérsias quando se trata do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos.

As práticas de leitura e escrita devem ser desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil em contextos lúdicos, de maneira prazerosa e envolvente, sempre com uma intencionalidade educativa

que promove a interação entre as crianças. É essencial que essas práticas estejam integradas a outras formas de expressão e comunicação, ampliando as possibilidades de aprendizado e engajamento. Por exemplo, atividades como rodas de leitura com livros ilustrados ou a construção do cardápio da merenda, com uso de imagens, podem estimular a imaginação e o diálogo entre os pequenos.

2.3 Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: LEEI (2017)

Em 2017 surgiu a Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Um projeto do governo federal em parceria com as universidades estaduais, com o compromisso nacional criança alfabetizada, cujos objetivos é orientar professores e demais profissionais para que possam garantir o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade à linguagem oral e escrita, bem como o bom desenvolvimento das aprendizagens nos anos subsequentes, ampliando a capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos, por meio das experiências vivenciadas.

O LEEI (2017) concebe a apropriação da leitura e escrita como um longo processo ligado às práticas sociais que se inicia na Educação Infantil, devendo ser trabalhadas preservando as especificidades que marcam este primeiro ciclo de vida. Por isso, a BNCC (2018) estabelece as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do currículo, onde as crianças, suas famílias e comunidades são reconhecidas em seus contextos sociais e culturais e as linguagens oral e escrita estão entrelaçadas às demais linguagens. O projeto compreende que o acesso à cultura do escrito é um direito das crianças desde bebês, e vai se ampliando a partir das vivências oportunizadas, pois são os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas.

Na edição de 2024 do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, foram ofertadas aos professores da Educação Infantil de diversos estados do Brasil o curso de formação continuada, por meio de encontros presenciais, encontros remotos pelo *Youtube* e acesso à plataforma online AVAMEC Interativo, totalizando uma carga horária de 126 horas, estruturado em 8 cadernos, tendo cada um deles um tema a ser abordado. O caderno 1 “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender, caderno 2 “ Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, caderno 3 “ Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações, caderno 4 “ Bebês como leitores e autores”, caderno 5 “Crianças como leitoras e autoras”, caderno 6 “ Currículo e linguagem na Educação Infantil”, caderno 7 “ Livros infantis: acervos, espaços e mediações, caderno 8 “ Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

De acordo com Soares (2018), a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo contínuo cujo ritmo varia para cada criança, assim como as peculiaridades nos seus percursos, sendo a

Educação Infantil uma etapa relevante para acompanhar e estimular a criança de forma lúdica, no processo de leitura e escrita, sem que haja um corte no desenvolvimento da Educação Infantil para o ensino fundamental. De acordo com Batista (2010, p.3):

> Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos, ao escutar a leitura de uma história ou elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita.

Assim, a literatura é concebida como um instrumento cultural que oferece às crianças a oportunidade de desenvolverem sua formação leitora, promovendo um diálogo enriquecedor entre a realidade, a fantasia e a imaginação. Por meio dessa interação, é possível vivenciar e explorar diferentes sentimentos que os livros podem provocar e revelar, mesmo desde a primeira infância.

As crianças estão imersas em um universo letrado e, desde cedo, são capazes de formular hipóteses com base nos símbolos presentes em seu contexto social. Ao ingressarem na escola, trazem consigo esses conhecimentos prévios e sua leitura de mundo, os quais devem ser reconhecidos e valorizados. Nesse cenário, o papel do professor assume uma importância fundamental, sendo responsável por ampliar as possibilidades de comunicação e expressão. Por meio de metodologias de ensino que respeitem as singularidades de cada aluno, o professor contribui para o pleno desenvolvimento das habilidades necessárias ao seu crescimento.

O presente artigo está alicerçado na abordagem de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, com o objetivo de investigar quais práticas de alfabetização e letramento vem ocorrendo na Educação Infantil, bem como seus desafios e possibilidades.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, buscando assim, associar teoria e prática, possibilitando uma compreensão e reflexão sobre o tema proposto, como a investigação do que vem sendo pesquisado por estudiosos no ponto de vista metodológico.

Posteriormente realizamos a pesquisa empírica, pois foram realizadas entrevistas estruturadas nos municípios de Barra do Piraí-RJ e Contagem-MG, com professoras atuantes em turmas de crianças de 5 anos. Participaram da pesquisa três docentes de cada estado, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a prática pedagógica, bem como suas metodologias aplicadas acerca da alfabetização e do letramento na Educação Infantil.

Optamos pelo trabalho coletivo por enriquecer a pesquisa analisando os pontos convergentes e divergentes que ocorrem entre os dois estados, com o objetivo produzir novos conhecimentos, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social.

Foi acordado inicialmente, que as identidades das professoras assim como da Escola seriam preservadas por motivos éticos e para garantir a integridade e bem-estar dos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, as professoras foram identificadas por P1,P2,P3, P4,P5 e P6.

Quadro 1 - Relato das entrevistadas

Sujeitos	Tempo de atuação	Formação continuada voltada para práticas de alfabetização e letramento	Cursista no programa LEEI
P1	16 anos	Sim	Sim
P2	05 anos	Sim	Não
P3	08 anos	Sim	Não
P4	07 anos	Sim	Não
P5	13 anos	Sim	sim
P6	04 anos	Não	Não

Fonte: Autoras/2024.

Das três professoras entrevistadas, da região de Contagem, estado de Minas Gerais, apenas a professora P1 participa da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI 2017), e no Município de Barra do Piraí somente a professora P5 está realizando a formação. Sendo que, as demais do estado de Minas Gerais realizaram outras formações também voltadas para a alfabetização, que foi o caso do "Programa Alfaletrar", que concebe uma junção do alfabetizar e letrar, ou seja aprender o sistema alfabético de escrita e associar a seus usos sociais ao ler, interpretar e produzir textos, ainda na Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade. As demais docentes do município de Pirá entrevistadas, não fizeram o referido curso nem receberam outra formação voltada especificamente para a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

De acordo com a professora P2, o programa (LEEI 2017) assume uma concepção de linguagem fundamentada numa percepção dialógica discursiva, ou seja, consiste em construir desde a educação infantil um processo contínuo de apropriação das linguagens oral e escrita, voltada para a ludicidade, proporcionando às crianças situações diversificadas que envolva o uso da função social da leitura e escrita, garantindo o bom desenvolvimento das aprendizagens nos anos subsequentes. A professora P5 afirma que fortalece a base teórica para as práticas. A rede onde trabalha criou um grupo ampliando a troca de atividades e interação entre elas.

As seis docentes concordam com a ludicidade como eixo central nas práticas de letramento. Para tal, consideram necessário trazer aspectos da realidade social vivida pelas crianças aliada a propostas pedagógicas que vão conduzir novos saberes, de forma que faça sentido para as crianças em seu uso social. O professor tem o papel de organizar e mediar experiências que visem o aumento

do repertório oral e da vivência de situações que fortaleçam a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

As professoras citaram exemplos de atividade como: consciência fonológica, alfabeto móvel, participação na escrita dos bilhetes, chamadinhas diferentes com a ficha do nome e canções, trabalhos com o calendário, manuseio de livros das mais variadas culturas, bingo das letras, apresentar para as crianças os diferentes gêneros textuais existentes.

As professoras P1 e P5 defendem uma rotina estruturada em brincadeiras e experiências, com o aluno como protagonista e o professor como escriba e mediador das aprendizagens voltadas para a inserção ao mundo letrado.

A docente P2 sugere a criação de um ambiente visual com o alfabeto em diferentes formas, numerais e nomes dos alunos, promovendo um espaço rico em referências. Segundo a professora P3, é importante que esse material esteja acessível e em destaque e palpável, para os alunos se familiarizarem com a cultura escrita.

De acordo com Soares (2003), é na Educação Infantil que inicia-se o trabalho com atividades de alfabetização e letramento, o manuseio com materiais de leitura e escrita que favorecem uma maior interação com o mundo letrado.

Todas as docentes entrevistadas sugerem diferentes gêneros textuais para ampliação das experiências diversificadas da cultura escrita, aplicáveis em diversos contextos da vida social. São gêneros como: contos, fábulas, poemas, tirinhas, bilhetes, convites, cartas, receitas, livros literários com e sem escrita, revistas em quadrinhos e outros tipos de revistas, cantinho da leitura para apreciação, folders, contação de histórias entre outros, podendo ser trabalhados de forma lúdica com as crianças da Educação Infantil.

A professora P4 relatou que na sua turma ocorre o projeto Clube do Livro, onde ocorre a troca dos livros entre os alunos uma vez na semana. O livro é levado para a casa, e junto com a família é realizada a leitura, em seguida preenche a ficha com perguntas e realiza o desenho da história lida. Na sala de aula trocam experiências com seus pares por meio do diálogo discursivo.

Baptista (2010) afirma que a criança tem desde o primeiro ano de vida, o interesse pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a necessidade de descobrir o mundo letrado. Para a autora:

> Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo, as crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita (Baptista, 2010, p.3).

As docentes relataram que o projeto contribui positivamente, fortalecendo a base teórica das práticas pedagógicas, promove a troca de experiências entre escolas da rede, contribui para que os gestores invistam mais na materialidade necessária à aquisição da leitura e escrita com o objetivo de consolidar práticas essenciais para essa etapa, ajudando as crianças a se apropriar dessa linguagem, que é tão relevante atrelada às práticas sociais.

As docentes entrevistadas defendem a ampliação do projeto a todos os professores da rede, uma vez que o projeto leitura e escrita na Educação Infantil, pode ser considerado como ponto de partida para a práxis docente e devendo se caracterizar como uma pós-graduação, devido a sua carga horária e abordagens de rico valor científico.

Dessa forma, ressaltamos a importância da formação continuada, para estabelecer uma conexão entre a teoria, baseada em conhecimentos científicos e a prática a partir das experiências diárias dos professores, buscando novas técnicas para aperfeiçoar as ações pedagógicas, promovendo reflexão crítica e reflexiva constante, com o objetivo de replanejar, adaptar e inovar para integrar todas as crianças, típicas e atípicas, ampliando os diferentes modos de ver o mundo, respeitando e valorizando as especificidades de cada um.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem garantir um vasto campo de experiências com as diferentes linguagens, variados gêneros textuais, nos diversos contextos em que as práticas cotidianas vem ampliar o repertório cultural das crianças. A literatura é uma ferramenta potente para trabalhar de forma lúdica, as linguagens oral e escrita no processo de alfabetização e letramento da Educação Infantil, ampliando os diferentes modos de ver o mundo, desenvolvendo a criatividade, pensamento crítico e o gosto pela leitura compreendida como hábito saudável, e não como mera obrigação.

No entanto, cabe ressaltar que a missão de inserir a leitura e a escrita no cotidiano das crianças não é responsabilidade exclusiva do professor. As famílias desempenham um papel fundamental nesse processo, ao participar ativamente da formação educacional dos pequenos. Isso inclui o incentivo ao hábito da leitura em casa, por meio do acesso a livros, contação de histórias e a criação de momentos que valorizem a prática da leitura em um ambiente acolhedor e estimulante. Quando há uma parceria efetiva entre escola e família, o impacto na aprendizagem dos estudantes é significativamente ampliado, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como o gosto pela literatura e o fortalecimento dos vínculos afetivos e culturais.

Vygotsky (1998) nos apresenta a linguagem escrita como uma forma nova e complexa de

linguagem. Critica a maneira como em geral essa linguagem é ensinada às crianças (...) “A escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada” (Vygotsky, 1998 *apud* MEC/SEB, 2016, p.54).

Com base nas pesquisas realizadas, compreendemos que o papel da Educação Infantil é fundamental para criar condições que garantam o acesso das crianças ao mundo letrado, promovendo experiências significativas e situações reais de vivências sociais. Nesse contexto, a escola deve oferecer práticas pedagógicas intencionais que estimulem o contato com a leitura e a escrita de forma lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Portanto, as práticas da Educação Infantil das regiões aqui contempladas, percorrem caminhos distintos, visto que ainda não está consolidado entre as regiões esse conceito de leitura e escrita na Educação Infantil, e muitas docentes ainda não tiveram acesso à formação continuada voltada para essa discussão, no entanto, estão de acordo que a essa etapa da educação básica é importante para a formação da cultura escrita e formação de leitores

4. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P; L, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil**:** o que isso significa? In: Brandão, A. C. P; Rosa, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-32.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

BRASIL: MEC/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações.1.ed. Cad.3, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 1 jun. 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: Presidência da República,2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/lei/12769.htm. Acesso em 31 de jul. de 2024.

BRASIL/MEC/CNE. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 de ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República,1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de out 2024.

DA SILVA, S.; MONTEIRO, S. S. ; RODRIGUES, M. F.. **A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança**. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 30-38, 2017.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Marcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

HAGEN, R. **Pieter Bruegel, o Velho.** Cerca de 1525-1569 – Camponeses, loucos e demônios. Benedikt Taschen, 1995.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. In: KRAMER, Sonia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro, 1986. p. 175 .

LIMA, D. J.; CASAGRANDE, S.. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. Revista Saberes Pedagógicos, v. 4, n. 3, p. 67-86, 2020.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**. London: A. & J. Churchill, 1693.

PASCHOAL, J. D. ; MACHADO, M. C. G. **A História da da Educação Infantil no Brasil:** Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas,n.33, p.78-95, mar. 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação.** Tradução de Sérgio Milliet.2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTANA, K. C.; MATA, A. A. R. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo**. In: Congresso Nacional de Educação, 2016.

SANTOS, R. O. F.; LESSA, F. G. C.; ARUEIRA, K. C. V. S. **O lúdico e as Metodologias Ativas, uma Leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as-metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacao-infantil> Acesso em: 03 de maio de 2024.

SCARPA, R. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006.

Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4- a-6-anos/alfabetizareducacao-infantil-pode-422868.shtml&gt. Acesso em: 03 de mai.
de 2024.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

STRÖHER, C. E.; KREME, C. S. **A infância na idade média (séc. XIV ao XVI)**: discussões pertinentes. Travessias, v. 1, n. 1, 2007.

YAEGASHI, S. F. R. et al. **Plano Nacional De Educação (2014-2024):** Reflexões Sobre a Alfabetização e o Letramento.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento.** Lisboa: Morais, 1979.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO COTIDIANO ESCOLAR

INCLUSIVE EDUCATION AND VISUAL IMPAIRMENT: FROM CONTINUING TRAINING TO EVERYDAY SCHOOL

Giselly Souza de Oliveira[1]
Aparecida de Sousa dos Santos [2]

RESUMO

A educação especial, enquanto modalidade que assegura o direito à educação para todos, considerando as necessidades individuais, torna-se, quando inclusiva, um pilar essencial para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor na sala de aula regular é fundamental, pois deve promover a mediação e as adaptações necessárias para possibilitar aos estudantes com deficiência o desenvolvimento de aprendizagens significativas, vinculadas a conhecimentos relevantes para sua inserção plena na sociedade. Este artigo, por meio de um levantamento bibliográfico, busca analisar a importância da formação continuada dos professores para assegurar uma educação inclusiva de qualidade aos alunos com deficiência visual. A partir da revisão dos estudos, constatamos que a formação contínua, aliada a políticas públicas que garantam condições adequadas para a implementação de práticas inclusivas, é crucial para superar as barreiras ainda presentes e construir uma educação mais justa e equitativa. A promoção da inclusão escolar exige a ação colaborativa de gestores, professores e pesquisadores, de modo a transformar a educação inclusiva em uma realidade efetiva nas escolas, garantindo o pleno acesso e desenvolvimento de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Visual; Formação Continuada.

ABSTRACT

1 Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - UNIVERSIDADE ANHANGUERA UNIDERP- gisellysouoliveira@hotmail.com

2 Mestre em Educação - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)- aparecida.sousa@ufms.br

Special education, as a modality that ensures the right to education for all, considering individual needs, becomes, when inclusive, an essential pillar for the quality of the teaching-learning process. In this context, the role of the teacher in the regular classroom is fundamental, as they must promote the mediation and necessary adaptations to enable students with disabilities to develop meaningful learning, linked to relevant knowledge for their full integration into society. This article, through a bibliographical survey, seeks to analyze the importance of continuing teacher training to ensure quality inclusive education for students with visual impairments. From the review of studies, we found that continuous training, combined with public policies that guarantee adequate conditions for the implementation of inclusive practices, is crucial to overcoming the barriers that still exist and building a fairer and more equitable education. Promoting school inclusion requires the collaborative action of managers, teachers and researchers, in order to transform inclusive education into an effective reality in schools, ensuring full access and development for all students.

Keywords: Special Education; Visual Impairment; Continuing Education.

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar na rede regular de ensino no Brasil, teve seus primórdios na década de 1980, marcado pela criação de instituições voltadas, na maioria, para a educação de pessoas com deficiência mental, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Contudo, a trajetória da inclusão remonta ao século XIX, quando foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pioneiro na América Latina no atendimento a pessoas com deficiência visual, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC). A Constituição de 1988, representou um marco importante nas transformações da educação voltada para pessoas com deficiência, promovendo uma discussão mais ampla sobre os direitos sociais e destacando as reivindicações de grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência. De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), capítulo V, a Educação Especial:

> Assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.
> 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.
> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

Dessa maneira para garantir a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional é necessário além da matrícula em classes regulares, considerar as particularidades e necessidades

específicas de cada estudante, assim, ao lidar com um aluno com deficiência visual[3], seja cego[4], ou com baixa visão[5], por exemplo, o sistema educacional deve oferecer uma abordagem adaptada que garanta o pleno acesso ao aprendizado, assegurando uma educação que atenda às suas necessidades.

É fundamental compreender a inclusão como a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, "[…] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis" (Mantoan, 2003, p.43). Logo, perceber a diferença é a atitude mais importante para uma sociedade efetiva de equiparação de oportunidades a todos.

Para Carneiro (2012) o maior desafio, talvez, esteja na prática pedagógica, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor(a) na sala de aula regular implemente atividades que promovam a mediação e a adaptação necessárias, visando possibilitar aos estudantes com deficiência visual o desenvolvimento de aprendizagens vinculadas a conhecimentos relevantes para sua inserção na sociedade.

Nessa perspectiva, a formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas existentes, conforme considera Gatti e Nunes (2010, p.1375):

> A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Baraúna e Santos (2010), afirmam que uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho. Além disso, consideram que a prática não pode se tornar estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação, modificações, adaptações precisam acontecer na formação inicial e continuada dos professores para que a educação inclusiva aconteça com qualidade formando alunos criativos, críticos e conscientes, em um ambiente onde não haja espaço para preconceitos. Adotar práticas como conhecer e debater com os alunos os conceitos de capacitismo e acessibilidade são exemplos de práticas inclusivas no espaço escolar.

3 A OMS classifica a deficiência visual em categorias que incluem desde a perda visual leve até a ausência total de visão e baseia-se em valores quantitativos de acuidade visual e/ou do campo visual para definir clinicamente a cegueira e a baixa visão.

4 Aquele que dispõe de 20/200 de visão de melhor olho, isso corresponde a 6 metros do que uma pessoa de visão normal pode ver a 60 metros após correção.

5 Ou visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições.

Frias (2008) ressalta que apesar de a maioria se mostrar favorável à proposta de inclusão, os professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade do aluno presente em uma classe, sobretudo com os que apresentam uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, afinal cada realidade exige práticas pedagógicas diferenciadas, ou seja, torna-se fundamental a continuidade dos estudos realizando formações continuadas para ressignificar as práticas e proporcionar conhecimentos aos professores.

O papel da formação continuada para os professores de alunos cegos é essencial, considerando a ausência de formação para mediar atividades pedagógicas adaptadas, avaliar e contribuir na formação cidadã de cada um deles. Segundo Queiroz e Melo (2021) a educação inclusiva acolhe a diversidade no ambiente escolar e as ações dos professores(as) são importantes para a efetivação da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, o que verbera na formação continuada:

> O desenvolvimento real são os aprendizados já atingidos e que possibilitaram à criança seu desenvolvimento. É o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (Vygotsky, 1997, p.111).

No caso de crianças com deficiência visual, o autor considera que a falta de visão não é impedimento para o desenvolvimento dos domínios conceituais. Além disso, afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais, mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos, o desenvolvimento real.

A política de formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência é preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade (Brasil, 1996). A ausência de conhecimentos do professor sobre as peculiaridades de seus estudantes, a falta de reconhecimento das potencialidades destes e a ausência de flexibilização do currículo são considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais[6], propiciando uma pseudoinclusão.

A formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, seminários, grupos de estudo, entre outras atividades que visem o aperfeiçoamento e reflexão dos professores sobre a educação e as práticas pedagógicas, estas podem ser ofertadas por instituições públicas ou privadas. A formação continuada nas instituições públicas é fundamental, englobando não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas por meio de abordagens inclusivas. Esse processo é essencial para fortalecer práticas que promovam um ambiente

6 Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

educacional mais democrático e acessível. Conforme argumenta Marchesi (2001), a formação de professores e o aprimoramento de seu desenvolvimento profissional constituem condições imprescindíveis para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

No caso do estado Bahia, para atender a necessidade de formação na perspectiva da inclusão, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado Cátia Maria Paim Cruz, estadual, oferta formação continuada para professores, no que se refere as práticas e uso de material didáticos que promovam a inclusão de alunos com deficiência visual na rede regular de ensino. Este centro, antes denominado de Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Prof.ª Cátia Maria Paim da Cruz, foi inaugurado como Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, localizado no município de Salvador e criado pelo decreto n.º 7.380 de 22 de julho de 1998, iniciou suas atividades em 21 de setembro do mesmo ano.

De acordo com Cartilha do Programa de Formação em AEE para Pessoa com Deficiência Visual Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Prof.ª Cátia Maria Paim da Cruz (2022), o centro tem como objetivos principais: promover o AEE de estudantes com deficiência visual, a adaptação e produção de materiais didático-pedagógicos e a formação continuada de professores das redes de ensino. Sua estruturação pedagógica se constitui a partir da construção da Matriz Curricular, da instrumentalização e da organização dos Serviços de Itinerância, do provimento de recursos e equipamentos da tecnologia.

Com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser oferta obrigatória para o estudante com deficiência, realizado em salas de recursos multifuncionais das escolas inclusivas ou em centros de atendimento educacional especializado que são espaços constituídos e dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, tecnologia assistiva e profissionais capacitados para prestar o atendimento complementar e/ou suplementar ao aluno, conforme as suas necessidades específicas.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO COTIDIANO ESCOLAR

A formação continuada desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os professores aperfeiçoem suas metodologias de ensino, reflitam sobre os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento e analisem não apenas suas práticas individuais, mas também as desenvolvidas

coletivamente com seus pares durante o planejamento de ações. Dessa forma, a formação continuada se consolida como uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional, promovendo aprendizados significativos sobre metodologias educacionais e procedimentos que impactam positivamente nas práticas realizadas em sala de aula e na interação com a sociedade.

A educação de pessoas com deficiência visual exige recursos específicos que viabilizam seu acesso ao mundo cultural e científico. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) além do acesso, à Educação Especial deve garantir o direito de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino, considerando a importância da formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização desse direito.

A inclusão educacional da pessoa com deficiência visual, seja ela cega ou com baixa visão, é um direito constitucional garantido, mas sua efetivação vai além da simples matrícula. A permanência e a participação ativa nas atividades escolares são aspectos fundamentais para a real inclusão, e assegurar esses direitos é um dever do Estado. No entanto, observa-se que, atualmente, muitos alunos com deficiência, especialmente visual, estão sendo inseridos em escolas regulares que, em grande parte, não estão devidamente preparadas para atender às suas necessidades específicas. Para que essas instituições possam receber e apoiar adequadamente esses estudantes, é indispensável implementar mudanças significativas no sistema educacional e na formação continuada dos professores.

> A pessoa com deficiência visual necessita de professores especializados, de adaptações curriculares e/ou materiais adicionais de ensino. Elas não constituem um grupo homogêneo, que partilha características comuns de aprendizagem, sendo, também, um erro apresentá-las como uma categoria à parte; o fato é que suas necessidades educacionais básicas são, geralmente, as mesmas das crianças que não apresentam nenhum tipo de deficiência visual (Santos, 2024, p. 41).

Autores como Martinez (2012), reconhecem a inclusão do aluno cego na escola regular como um fato relativamente recente e o ensino ainda gera dúvidas entre os professores sobre as metodologias a serem utilizadas, é frequente o questionamento dos educadores quanto à melhor forma de agir no ensino diante das diferenças dialetais. Vale ressaltar que a cegueira, é, em geral, conhecida como perda total da visão, no entanto, Sá *et al*. (2007) também caracteriza a cegueira como alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

O conceito de deficiência tem sido, ao longo do tempo, apresentado conforme período da sociedade, considerando que a atitude das pessoas em relação a essa questão tem se modificado.

Acrescentando que essas modificações temporais favoreceram o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências:

> Estes paradigmas mostram, brevemente, as várias organizações que, de alguma forma, definiram os conceitos de deficiência, através dos tempos, e como elas puderam favorecer o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência. É necessário considerarmos que o paradigma biopsicossocial deve perpassar todas as modalidades de ensino, objetivando a formação de cidadãos conscientes e participativos. Além disso, a compreensão desses modelos é uma das bases para a construção da legislação vigente no Brasil referente à acessibilidade ao livro e à leitura por parte da pessoa com deficiência visual (Santos, 2024, p. 40).

Nessa perspectiva, promover a acessibilidade para pessoas com deficiência visual requer a oferta de infraestrutura física adequada, acesso ao transporte, à informação e à comunicação, incluindo sistemas e tecnologias de informação e comunicação. Em relação aos materiais de leitura, a Lei 13.146/2015 define como formatos acessíveis aqueles que permitem a leitura por meio de softwares leitores de tela ou outras tecnologias assistivas que os substituam, oferecendo recursos como voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille. Apesar desses avanços, ainda persiste na sociedade a percepção de que a pessoa cega é dependente, refletindo uma compreensão limitada sobre a cegueira. Essa visão reforça o estigma de que estudantes com deficiência visual não possuem as mesmas habilidades e competências que seus pares. Como consequência, suas conquistas em atividades cotidianas são frequentemente vistas de forma exagerada, sendo tratados como se fossem dotados de capacidades excepcionais.

2.1 O papel do professor e do estudante com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem

A inclusão é uma ação essencial para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial, pois possibilita sua participação ativa e promove a equidade no ambiente escolar. Contudo, ainda existem inúmeros desafios que dificultam a implementação de práticas inclusivas, como a falta de recursos adequados, limitações no processo avaliativo e a resistência de colegas, incluindo professores, coordenadores e gestores. Nesse cenário, o professor, como principal agente em sala de aula, desempenha um papel fundamental ao planejar e promover atividades que incentivem a autonomia de todos os alunos, com ou sem deficiência. Para isso, é indispensável que os docentes desenvolvam novas práticas pedagógicas, competências e habilidades que os capacitem a compreender e intervir de maneira eficaz nas diversas situações do cotidiano educacional

Segundo Camargo e Nardi (2006), uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar com pessoas com deficiência visual está na elaboração de estratégias metodológicas adequadas para o ensino, especialmente em relação a conteúdos abstratos. Esses temas demandam maior adaptação e demonstrações, além de estímulos que incentivem os alunos a expressar suas capacidades e possibilidades. Silva (2020) complementa essa discussão ao destacar que cada sentido possui possibilidades informativas únicas, oferecendo ao indivíduo conhecimento sobre o ambiente ao seu redor. Para pessoas com deficiência visual, outros sentidos podem desempenhar papéis equivalentes ao da visão, enquanto a comunicação verbal assume uma função mediadora essencial para transmitir informações de maneira acessível. Assim, cabe ao professor, ao interagir com o aluno, estar atento a esses aspectos e adotar práticas pedagógicas que facilitem o processo educacional, promovendo uma aprendizagem inclusiva

Para Carvalho (2010) a escola, mesmo não sendo a única responsável pela atual situação da educação, precisa buscar caminhos para promover uma educação de qualidade, comprometer-se em oferecer uma educação de qualidade para todos, pois, cada um dentro de suas funções responde por suas competências, para promover a inclusão (de todos os alunos) no espaço escolar, precisamos enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia a dia.

Os desafios relacionados à educação inclusiva são inúmeros, destacando-se a necessidade de um suporte mais eficaz e de políticas educacionais mais robustas que promovam uma inclusão verdadeiramente efetiva. Essas medidas devem auxiliar na construção de propostas educacionais inclusivas que gerem mudanças significativas, baseadas nas possibilidades e na valorização positiva das pessoas com deficiência. Nesse contexto, Santos (2024) relata que, em face dos diversos problemas enfrentados por alunos com deficiência visual em classes regulares, pais e professoras de São Paulo uniram esforços para reivindicar uma abordagem educacional mais abrangente para esses estudantes. Essa mobilização resultou, em 1994, na criação do Projeto do Centro Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/DV), uma iniciativa voltada a oferecer atendimento especializado e assegurar o pleno desenvolvimento educacional desses alunos.

2.2 Centro de Atendimento Pedagógico da Bahia e as formações continuadas

Na Bahia, o Centro de Atendimento Pedagógico (CAP) foi fundado pelo Governo do Estado, no ano de 1998, na cidade de Salvador, abraçando todo atendimento educacional especializado ofertado pelo Centro Educacional Especializado da Bahia (CEEBA), ao aluno cego e com baixa visão,

para apoiar as pessoas com deficiência visual em diversos atendimentos, entrou na história da educação baiana como primeiro CAP da região Norte e Nordeste, constituindo-se como referência no suporte educacional especializado ao aluno com deficiência visual, preocupando-se não só com o aluno mas com a formação do professor que o acompanhava.

Atualmente, diversos centros de atendimento especializado estão espalhados pelo estado, em grandes cidades como Feira de Santana, Caetité, Itabuna, Senhor do Bonfim, entre outras. A missão desses centros vai além de promover o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência visual, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isso é alcançado por meio de um atendimento educacional especializado, que contribui para a inclusão desses indivíduos na escola, na família e na sociedade.

Além de oferecer ensino complementar e suplementar, os centros também se dedicam à produção de materiais, como transcrição de textos em Braille e tinta, ampliação de textos e imagens, descrição e adaptação de imagens em relevo, e confecção de materiais didáticos pedagógicos. São também oferecidos cursos para docentes, familiares e para a comunidade em geral. Nesse sentido, as formações continuadas na área da deficiência visual são periodicamente disponibilizadas, incluindo cursos como Atendimento Educacional Especializado (120 horas), Sistema Braille (60 horas) e Ledor e Transcritor na perspectiva da pessoa com deficiência visual.

3. DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A inclusão educacional exige professores devidamente preparados para atuar na diversidade, reconhecendo e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Pimentel (2012) destaca que apenas a formação adequada dos docentes pode gerar uma inclusão real, e não uma inclusão superficial. A autora ainda esclarece que as deficiências não devem ser tratadas de forma genérica, sendo necessário que o professor possua um conjunto abrangente de conhecimentos e saberes, incluindo as epistemologias que fundamentam o processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental que o educador desenvolva habilidades e competências relacionadas à mediação pedagógica, essenciais para um ensino eficaz e inclusivo.

Entretanto, Silva *et al*. (2018) afirmam que as políticas educacionais não especificam de forma clara como a formação de professores deve ocorrer, limitando-se a expressar a necessidade de incluir conteúdos relacionados à Educação Especial nos cursos de formação. Atualmente, essa abordagem se

restringe principalmente a dois componentes curriculares nos cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas: Libras e Educação Especial. A autora ressalta a importância da formação docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva, destacando que é fundamental fortalecer a compreensão coletiva de que todos os alunos têm a capacidade de aprender, embora os caminhos e os tempos de aprendizagem possam variar.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial precisam incorporar conteúdos específicos da Educação Especial, permitindo que os futuros docentes tenham o primeiro contato com o tema e possam, a partir dele, buscar referências bibliográficas para embasar suas práticas pedagógicas e planos de ensino.

No atendimento às necessidades especiais das pessoas cegas, caracterizadas como aquelas que apresentam perda total da visão, ausência de projeção de luz e do ponto de vista educacional, o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, sistema tátil de leitura e escrita utilizado para garantir que as pessoas cegas ou com baixa visão possam ler e escrever, como principal meio de comunicação escrita. Essa determinação envolve todos os níveis e modalidades de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada (Brasil, 2006).

Para Matrigani e Melo (2019), a escola inclusiva parte do princípio de que é por meio da convivência com os outros que a criança com deficiência amplia sua zona de desenvolvimento, ao se inserir em aspectos da cultura. Embora a criança cega ou surda possa alcançar o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança com desenvolvimento típico, esse processo ocorre de maneira diferente. Nesse contexto, é fundamental que os professores compreendam as particularidades do caminho que deve ser seguido para conduzir seus alunos, reconhecendo as diferenças e adaptando suas práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

Briant e Oliver (2012) enfatizam a importância de recursos humanos qualificados e da formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios cotidianos decorrentes do processo de inclusão escolar. A falta de conhecimentos específicos sobre práticas inclusivas, especialmente no atendimento a alunos com deficiência visual, pode impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, o papel do professor torna-se fundamental, pois ele atua como intermediador, desafiador e encorajador do aluno, utilizando práticas pedagógicas que buscam analisar e aprimorar as situações educacionais. Para isso, é essencial que o docente adapte os pressupostos teóricos à sua realidade, reorientando suas abordagens com base nos dados e nas necessidades concretas que surgem no contexto escolar, o que resulta em uma educação inclusiva. Nesse sentido, Masini (1994) e Amiralian (1997) ressaltam a importância de compreender o aluno

com deficiência visual a partir de seus próprios referenciais e vivências, reconhecendo suas particularidades e necessidades para promover uma inclusão verdadeira e significativa.

Para Masini (1994), a utilização de recursos pedagógicos diversificados é essencial, uma vez que as formas de aprendizagem e desenvolvimento variam de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Nesse sentido, Barbosa e Uzêda (2019) destacam que, embora a publicação de documentos e legislações seja importante, ela, por si só, não tem o poder de transformar imediatamente a realidade ou a prática educacional. Cabe, portanto, aos profissionais da educação se atualizarem e conhecerem as determinações legais que fundamentam o sistema educacional no qual atuam, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades e diretrizes estabelecidas para a inclusão e o atendimento às diversidades presentes no ambiente escolar.

Para Sousa (2017), todo aluno, independentemente das dificuldades, pode se beneficiar dos programas educacionais, desde que sejam oferecidas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa abordagem exige do professor uma mudança de postura e uma redefinição de papéis, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, os profissionais da educação desempenham um papel essencial na inclusão, devendo estar atentos às necessidades específicas de cada aluno. Os professores podem, por exemplo, fornecer materiais de estudo com textos ampliados, gravar conteúdos em áudio ou descrever figuras para os alunos, detalhando suas características e posições. Em outras palavras, a formação continuada é fundamental, pois permite que os educadores adquiram as competências necessárias para implementar práticas inclusivas e adaptativas, garantindo um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo.

Além disso, Souza (2017) destaca a importância da adaptação dos materiais didáticos, que devem ser cuidadosamente elaborados levando em consideração aspectos como o tamanho (pois peças pequenas não permitem uma percepção tátil detalhada, enquanto as grandes dificultam a compreensão do objeto), as texturas que podem ser exploradas pelo tato, e a facilidade de manuseio, sem deixar de lado a resistência e a segurança. A autora também enfatiza práticas pedagógicas fundamentais, como a necessidade de aumentar o tempo destinado à realização de atividades avaliativas e outras tarefas cotidianas em sala de aula, uma vez que a escrita em Braille demanda mais tempo e ocupa mais espaço.

Essas adaptações são fundamentais para assegurar uma educação inclusiva para alunos com deficiência visual. Os jogos, por sua vez, favorecem o processo de aprendizagem ao possibilitar a abordagem de conceitos de maneira lúdica e interativa. Por meio da participação em atividades que estimulam a concentração e o raciocínio, o aluno desenvolve habilidades de abstração e formulação de hipóteses. É importante destacar, ainda, o uso de softwares em computadores escolares, que devem ser acessados com o suporte de áudio e teclados adaptados, garantindo maior acessibilidade. No

âmbito educacional, os profissionais da educação precisam conhecer seus alunos de forma individualizada, adotando métodos inclusivos, como materiais em alto relevo e estímulos táteis, que contribuem para a construção do conhecimento de forma mais acessível.

> É preciso repensar as bases da formação, convocando todas as partes envolvidas para uma discussão, bem como colocar em pauta a sua atual condição e discutir se os pesquisadores ali formados tiveram oportunidades reais de construir uma base epistemológica que colabore com a construção de suas pesquisas e os faça pensar em sua verdadeira função social. (Abreu e Lima Júnior, 2016, p.12)

O papel do professor não se resume à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve a formação dos alunos a partir de uma perspectiva de letramento, que contextualize o sistema braille em seus aspectos históricos, sociais e políticos. Esse enfoque possibilita uma interação significativa entre o aluno cego e seus colegas de sala. Silveira e Bonilla (2018) defendem que, dentro do processo de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos como a audiodescrição se mostra positiva para o desenvolvimento de alunos cegos. A audiodescrição, que consiste na descrição objetiva e didática das imagens, tem como objetivo facilitar a interpretação e a assimilação de conteúdos por parte dos alunos com deficiência visual, especialmente durante aulas expositivas. Aliada à Gramática do Design Visual, a audiodescrição configura-se como uma proposta metodológica que, enquanto recurso interdisciplinar, pode ser incorporada em diversos componentes curriculares, ampliando suas possibilidades de aplicação no contexto educacional.

Correia e Baptista (2018) afirmam que, passados dez anos da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é possível observar tanto avanços quanto desafios. Entre os avanços, destaca-se a conquista de direitos das pessoas com deficiência, evidenciada pelos dados que indicam que aproximadamente 80% dos alunos com deficiência estão matriculados no ensino regular. Contudo, ainda persiste a necessidade de investimento na qualificação dos profissionais da educação, com ênfase na valorização do trabalho pedagógico e nas interações que promovem a integração entre os conhecimentos da ação docente e as práticas do professor especializado, características fundamentais para aqueles que buscam aperfeiçoamento por meio de formações complementares.

As formações continuadas não apenas enriquecem o conhecimento e a prática dos professores, mas também impactam diretamente na qualidade da educação. Professores instruídos promovem a aprendizagem dos alunos, viabilizam a equidade, organizam ações pedagógicas e criando um ambiente escolar enriquecedor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva exige, primeiramente, uma preparação adequada dos profissionais da educação, especialmente no que se refere ao atendimento das diversas necessidades dos alunos com deficiência, em particular os alunos com deficiência visual. Como discutido ao longo deste artigo, é fundamental que os docentes possuam conhecimentos amplos, não apenas sobre as características das deficiências, mas também sobre as metodologias e recursos pedagógicos adequados para promover a inclusão. A formação inicial dos professores, embora importante, não é suficiente por si só. A formação continuada, que inclui formação constante e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades concretas dos alunos, é um componente essencial para garantir a efetividade da inclusão escolar.

A análise dos estudos de Pimentel (2012), Silva *et al.* (2018), Matrigani e Melo (2019) e outros, revela que, embora avanços significativos tenham sido feitos na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, muitos desafios persistem. A falta de clareza nas políticas educacionais sobre a formação docente, bem como a ausência de conteúdos específicos de Educação Especial nos currículos dos cursos de formação, ainda são questões a serem resolvidas. Além disso, a escassez de profissionais capacitados para atender às necessidades de alunos com deficiência visual, e a falta de uma prática pedagógica adaptada e diversificada, comprometem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por outro lado, o uso de recursos pedagógicos adequados, como o Sistema Braille, a audiodescrição e materiais didáticos adaptados, bem como a importância da interação entre os alunos com deficiência e seus colegas de classe, são pontos chave para uma educação inclusiva que valorize as potencialidades de todos os estudantes. Nesse sentido, é necessário fortalecer o conhecimento dos professores sobre as especificidades do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual e promover uma mudança de postura em relação às práticas pedagógicas, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo.

A educação inclusiva não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de garantir a equidade de oportunidades para todos os alunos, respeitando suas particularidades e necessidades. A formação contínua dos profissionais da educação, aliada ao apoio de políticas públicas que proporcionem condições adequadas para a implementação de práticas inclusivas, é um caminho essencial para superar as barreiras ainda existentes e construir uma educação mais justa e igualitária. O desafio na promoção da inclusão depende, assim, da ação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores e pesquisadores, para que a educação inclusiva se torne, de fato, uma realidade em nossas escolas.

4. REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; LIMA JUNIOR Arnaud Soares. A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Educação PUC-Camp,** 21(1):89-101, jan./abr., 2016- Campinas. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2932/2243 Acesso em: 01 ago. 2024

BARBOSA, Regiane da Silva; UZÊDA, Sheila de Quadros. Concepções de futuros professores sobre a política de educação especial de 2008: apropriações e repercussões. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50.1, p. 167-180, Dossiê Especial 2, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**,Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. Panorama geral das dificuldades e viabilidades para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, p.81-106, jul. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37494/28790. Acesso em: 14 ago. 2024.

CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional,** [S. l.], v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em:https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574. Acesso em: 11 ago. 2024.

CORREIA, Greice Moraes. **A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior e os núcleos de apoio**. Monografia. Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DANNA, Marilda Fernandes. MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 3 ed. São Paulo: Edicon. 2011.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina.; NUNES, Marina Muniz. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**.** *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna , 2015.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Lisboa: Porto Editora, 2001.

MASINI, Elci Aparecida Fortes Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual:** orientando professores especializados**.** Brasília, DF: Corde, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social - Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

PIMENTEL, Suzana Couto. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. p. 11-24. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021 – Santa Maria. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836036/313165836036.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. **Formação docente e práticas pedagógicas:** olhares que se entrelaçam**.** Araraquara: Junqueira Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

SANTOS, Adriana da Paixão. **Cores, deficiência visual e figuras de linguagem:** interfaces à luz da multissensorialidade na audiodescrição de um livro ilustrado. Curitiba- PR: CRV, 2024.

SILVA, L. C. et al. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez. 2018a.

SILVA, Miralva dos Santos. **A Educação da pessoa com deficiência visual na Bahia: marcos Históricos (1960-1998)**. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020b.

VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escolhidas:** fundamentos de defectologia**.** Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

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

A MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: EQUIDADE OU VULNERABILIDADE?

UMA REVISÃO SOBRE OS AVANÇOS LEGISLATIVOS NA ÁREA DO ICMS EDUCACIONAL

"MEASURING THE QUALITY OF EDUCATION: EQUITY OR VULNERABILITY?" "AN OVERVIEW OF RECENT LEGISLATIVE DEVELOPMENTS IN EDUCATIONAL ICMS"

Camila Rodrigues dos Reis Souza Mateus[1]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[2]

RESUMO

O presente artigo analisa as atualizações legislativas relacionadas à transferência de recursos financeiros aos municípios e ao financiamento da educação pública, com base em critérios educacionais, como a mensuração da qualidade da educação e da redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais. Para a realização do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo é avaliar se as políticas públicas vigentes são suficientes para melhorar os resultados educacionais e superar as barreiras estruturais e históricas que perpetuam a desigualdade. Embora os avanços legislativos tenham o potencial de promover a equidade na redistribuição de recursos, existem desafios complexos que transcendem a mera letra da lei. A implementação, gestão e sustentabilidade das políticas educacionais enfrentam obstáculos financeiros, burocráticos e políticos. Além disso, a responsabilização da educação por problemas de arrecadação ou investimentos em outros setores pode aumentar a complexidade dos desafios. A análise revela que as políticas públicas vigentes podem não ser suficientes para melhorar os resultados educacionais e superar as barreiras estruturais e históricas que perpetuam a desigualdade e que as vulnerabilidades desveladas podem ser exacerbadas se não forem abordadas de forma eficaz. Embora o resultado seja medido na escola, não deve ser fruto de esforços exclusivos da escola, mas sim de uma arquitetura coordenada de políticas públicas intersetoriais inegociáveis.

[1] Bacharel em Direito (FADI), licenciada em Pedagogia (UFSJ), especialista em Temas Transversais (IFSP), especializanda em Alfabetização, Letramento e Educação especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural (UFMS). E-mail: professoracamilamateus@gmail.com .
[2] Doutora em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural (UFMS), Coordenadora do Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural (UFMS/CPAQ). E-mail: franchys.santana@ufms.br .

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Financiamento da educação. Desigualdades educacionais.

ABSTRACT

This article examines the legislative updates related to the transfer of financial resources to municipalities and the funding of public education, based on educational criteria such as measuring the quality of education and reducing socio-economic and racial educational inequalities. A bibliographical and documentary research was conducted to achieve the objectives of this study. The aim is to evaluate whether current public policies are sufficient to improve educational outcomes and overcome the structural and historical barriers that perpetuate inequality. Although legislative advances have the potential to promote equity in resource redistribution, there are complex challenges that transcend the mere letter of the law. The implementation, management, and sustainability of educational policies face financial, bureaucratic, and political obstacles. Furthermore, holding education accountable for revenue problems or investments in other sectors can increase the complexity of the challenges. The analysis reveals that current public policies may not be sufficient to improve educational outcomes and overcome the structural and historical barriers that perpetuate inequality, and that the vulnerabilities revealed may be exacerbated if not addressed effectively. Although the outcome is measured at the school level, it should not be the result of exclusive efforts by the school, but rather of a coordinated architecture of intersectoral public policies.

Keywords: Educational public policies. Education funding. Educational inequalities.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico e a redução das desigualdades em qualquer sociedade, sendo também um tema recorrente nas agendas políticas e educacionais de todo o mundo. No Brasil, a busca por uma educação de qualidade e equitativa tem sido um desafio constante, especialmente quando se considera as desigualdades regionais e socioeconômicas que permeiam e sempre permearam a história da educação brasileira, marcada por períodos de exclusão e desigualdade.

Neste contexto, a mensuração da qualidade da educação se torna fundamental para avaliar o impacto das políticas educacionais e identificar áreas de melhoria. No entanto, essa medida também pode ter um lado negativo, pois a pressão por resultados pode levar a uma abordagem restritiva e quantitativa, negligenciando aspectos qualitativos e subjetivos importantes, como a criatividade, a autonomia e o bem-estar da equipe escolar. Recentemente, os avanços legislativos na área do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) educacional surgem como uma iniciativa inovadora buscando promover a equidade e a inclusão educacional, mediante a distribuição de recursos financeiros baseada em indicadores de

desempenho das escolas municipais, o ICMS Educação[3] têm assim suscitado debates sobre a sua eficácia.

Neste sentido, este artigo visa realizar uma revisão crítica sobre esses avanços legislativos, analisando suas implicações e buscando compreender como essa política afeta a melhoria da qualidade educacional e quais desafios persistem para uma educação mais inclusiva e equitativa.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE CONSTITUCIONAL E TRIBUTÁRIA

Para que um Estado possa oferecer serviços para sua população, como a educação pública, é necessário que haja recursos financeiros. Desta premissa é que surge o sistema tributário: um complexo conjunto de normas e leis que disciplinam a arrecadação de tributos para financiar as atividades do Estado.

No Brasil, a Lei Suprema vigente é a nossa Constituição Federal, promulgada em 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte, instituindo um Estado Democrático, valores supremos para a nossa sociedade e, além de restabelecer direitos e garantias perdidos na época da ditadura militar, fez uma chamada reforma tributária. Nela coexistem princípios, direitos e garantias fundamentais com o sistema tributário nacional, trazendo a recordação para o cidadão de que existem tributos que deverão ser pagos para que haja um orçamento, quase uma caução, para que que possa bem gozar e usufruir de seus direitos.

Assim não é de se estranhar que, no corpo da nossa Carta Magna, a concessão da competência para os Estados e Distrito Federal instituir impostos já estava textualmente posta cinquenta artigos antes que nos fosse dado o direito social da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

2.1 Vinculação Constitucional de Recursos para a Educação

Falamos que o sistema tributário financia os serviços públicos, dentre eles a educação, com recursos arrecadados de impostos, taxas e contribuições, dando a garantia de acesso à educação para todos, independentemente da renda. Dele provém recursos para infraestrutura,

[3] ICMS Educação: Política de incentivo e indução à melhoria da aprendizagem, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020. Consiste na atribuição de um indicador educacional como critério para distribuição da cota-parte municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), visando melhorar a qualidade da educação pública, reduzir desigualdades educacionais e promover equidade no financiamento da educação.

materiais, equipamentos, contratação e capacitação de professores.

Acerca do financiamento educacional Garcia e Lima (2021) dividem em três períodos distintos as políticas de financiamento educacional no Brasil:

> A história da política de financiamento da educação no Brasil permite identificar três períodos: a) de 1549 a 1759, quando os jesuítas tiveram exclusividade na educação pública e configurou-se um afastamento da Coroa em relação ao financiamento; b) da expulsão dos jesuítas até o fim da República Velha (1930), no qual ocorreu a busca de fontes autônomas, como as dotações orçamentárias dos governos dos estados e dos municípios; e c) da Constituição Federal de 1934 até a atualidade, período caracterizado pela vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para a educação (Garcia; Lima, 2021. p.155).

Vejamos a abordagem de Antônio de Almeida Oliveira (1836-1919), em sua obra de 1874, pioneira da história da educação brasileira:

> O desenvolvimento da instrução pública não depende só das condições que ficam expostas, depende, e muito mais, da dotação do ensino, ou dos meios pecuniários que o Estado lhe deve conceder para a satisfação das suas necessidades. Muito mais digo e com razão. Enquanto estamos no terreno das ideias pode-se optar pelas que parecem melhores. Mas, uma vez preparado o mecanismo do ensino, seja o que delineei ou outro qualquer, não há escolha possível sobre os meios de o pôr em movimento. O único combustível que ele pode empregar é o dinheiro. E nem é pouco dinheiro. Não falando do mais, edifícios apropriados às necessidades do ensino, escolas normais, museus, bibliotecas, professores, comissários, superintendentes, conselheiros remunerados, de modo que possam servir com gosto e dedicação, exigem dispêndios grandes e sempre crescentes. Conta-se que Condé sendo perguntado sobre as coisas indispensáveis a uma guerra disse serem três: A primeira? Dinheiro. A segunda? Dinheiro. A terceira? Dinheiro ainda. Pode-se dizer o mesmo do ensino público. Como a guerra, ele consegue tudo com o dinheiro. Até para que a semelhança seja completa, o ensino público é uma verdadeira guerra, guerra à ignorância e ao seu cortejo de calamidades e misérias de toda a sorte (Oliveira, 2003, p.266).

Ao fazer um levantamento dos gastos necessários para a criação e funcionamento das escolas públicas necessárias à época, Oliveira (2003) realisticamente afirmou que as rendas do Brasil imperial não chegariam a tanto, mas que isto não seria motivo para não começar a reforma necessária, mas sim sua principal razão para começá-la:

> Sabe-se que a instrução é a fonte da riqueza, que riqueza provém do trabalho, e que o trabalho é tanto mais produtivo quanto maiores são os conhecimentos do trabalhador. A este respeito nenhuma dúvida deixa o célebre dito de Bacon: Know ledge is power, "instrução é poder", ou melhor, como explicam os americanos, "instrução é poder, e poder é riqueza" Se, pois, é indispensável fazermos alguma coisa no mesmo estado em que nos achamos, indaguemos que despesa presentemente seria possível (Oliveira, 2003, p.267).

E conclui afirmando que embora elevados os gastos orçados para implantação da reforma educacional, tratava-se somente do equivalente a metade do que era gasto com as milícias de terra e ar (exército e marinha). Ou seja: dinheiro havia, o que não havia era a intenção

de aplicá-lo na educação pública! Cento e cinquenta anos depois e estamos estagnados no mesmo ponto, embora nossa legislação tenha dado sinais de avanço ao longo do tempo, como é o caso da estratégia utilizada pelas assembleias constituintes de delimitar a atuação do poder discricionário na aplicação do orçamento:

> Partindo do entendimento de que a vinculação se constitui na determinação constitucional de aplicação de índices orçamentários de recursos tributários na educação (preferencialmente pública), pelas diferentes esferas administrativas, a Constituição Federal (CF) de 1934 foi a primeira a expressar a vinculação de um percentual mínimo de recursos para a educação (Menezes, 2008, p.150).

Sobre os avanços assim prossegue(Menezes, 2008):

> É importante ressaltar que, apesar de a aplicação de recursos do governo federal no ensino elementar ter se mantido em níveis irrelevantes durante a vigência da Carta de 1934 (ROCHA, 2001), o princípio da vinculação foi suficientemente persuasivo para voltar a vigorar na política educacional da maioria das Cartas que se seguiram, estando presente na atual Constituição de 1988, tendo sido, inclusive, estendido para a política pública de saúde, a partir do ano 2000. (…) O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, as determinações constitucionais referentes aos percentuais mínimos investidos em educação pelos diferentes entes federados (Menezes, 2008, p.151):

Quadro 1 Vinculação de recursos para a educação, ordenada nas diferentes Cartas Constitucionais, Brasil 1934/1988

Entes Federados	Vinculação (%)						
	CF 34 (Art.139)	CF 37	CF 46 (Art.169)	CF 67	EC nº 01/69	EC nº 24/83	CF 88 (Art.212)
União	10*	Revogou a vinculação	10	Revogou a vinculação	-	13	18
Estados e DF	20		20		-	25	25
Municípios	10		20		20	25	25

Fonte: Menezes (2008, p.154).

Atualmente temos, portanto, que o valor mínimo assegurado para a manutenção e desenvolvimento do ensino é de 18% para a União, e 25% para estados, Distrito Federal e municípios. Como trata-se de valor mínimo alguns estados já legislaram destinando uma porcentagem maior para a educação, como é o caso do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio de Janeiro.

Outro ponto que cumpre frisar é que tal percentual não é referente à toda arrecadação tributária, mas somente aos impostos e suas multas.

2.2 Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS

Dentre os muitos impostos, taxas e contribuições de nossa estrutura tributária cumpre destacar um dos grandes responsáveis pela arrecadação brasileira: o Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte

Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, previsto no artigo 155, II, da Constituição Federal. Dele nos ocuparemos nesta análise.

De forma muito sintética podemos dizer que o ICMS é um imposto cobrado por cada estado ou pelo Distrito Federal, com alíquotas variáveis em cada território e de acordo com cada tipo de mercadoria ou serviço. Além da previsão legal na Carta Magna, é regulamentado pela Lei Complementar 87 de 1996 (também chamada de Lei Kandir – o então ministro do Planejamento) que traça os contornos e limites para as legislações estaduais.

É por esta razão que, embora a competência do ICMS tenha sido trazida pela Constituição Federal, por tratar-se de um imposto estadual, cada unidade federativa brasileira precisou legislar para instituir e regulamentar tal imposto, que hoje configura-se uma das maiores fontes arrecadatórias de cada uma delas. No Estado de São Paulo, o disciplinamento ocorreu com a Lei (estadual) 6374/89.

Neste trabalho não nos cumpre investigar quem seria o contribuinte, o fato gerador, sua incidência e apuração, alíquotas, base de cálculo, casos de isenção ou outros pormenores diretamente relacionados ao direito tributário. Ocupemo-nos da relevância desse imposto nos aspectos que o tornam financiador da educação brasileira.

2.3 O ICMS e o financiamento da educação pública brasileira

Nosso sistema tributário além da função arrecadatória possui ainda outra muito importante, com objetivo de reduzir disparidades econômicas e sociais, a função redistributiva:

Vejamos o significado de tal função tributária em termos educacionais:

> (...) a função redistributiva implica distribuir novamente, visando a equalizar as oportunidades educacionais, o que significa dizer que devem ser priorizados nessa ação os entes que se encontram em mais desvantagens educacionais em termos de qualidad. (Cavalcanti, 2017. p.5).

E ainda:

> A função redistributiva é entendida como o desenvolvimento de ações públicas esteadas no princípio da equidade, quer dizer, a alocação de um volume maior de recursos para escolas e redes em situação relativamente desfavorecida. A lei n. 9.394/96, de diretrizes e bases da educação, estabelece que a ação redistributiva da União e dos estados visa “a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” (art. 75). Exercer função redistributiva na assistência técnica e financeira aos governos subnacionais no setor da educação é dever da União, como forma de promover a qualidade da educação e a igualdade na oferta de oportunidades educacionais, conforme estabelecido no art. 212 da Constituição da República (Farenzena, 2010. p.1).

Foram criados alguns mecanismos para que ocorresse tal redistribuição de valores entre os municípios, estados e o governo federal na área educacional. Dentre eles destacamos: Fundeb

(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), Programas estaduais e municipais (Como o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar) e a participação dos estados no ICMS.

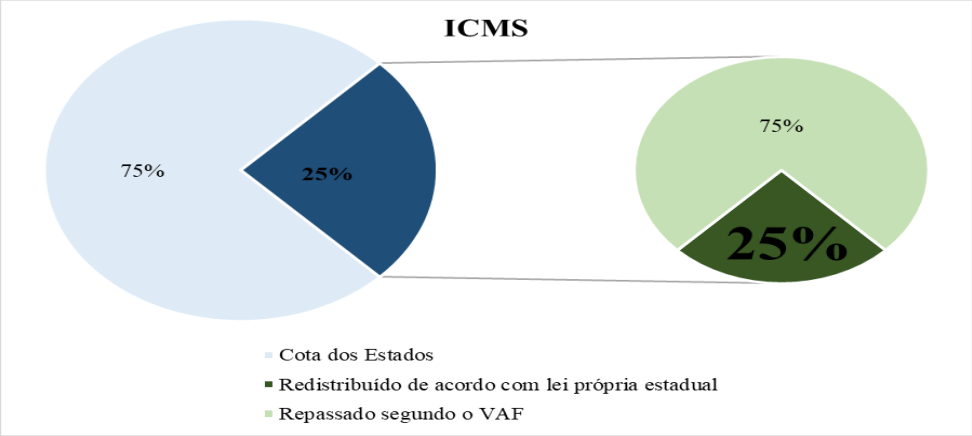
Ocorre que os repasses do ICMS são grandes redistribuidores de valores, objetivando promover a redução das desigualdades regionais: distribuição de recursos para estados e municípios mais necessitados. Assim, dos valores arrecadados a título de ICMS, uma parcela fica para o governo estadual que o arrecadou e outra parcela é repassada aos municípios. Analisemos a redistribuição desses valores apurados.

Até idos do ano 2020 a redistribuição dos recursos arrecadados via ICMS ocorria da seguinte maneira:

> De acordo com a Constituição Federal (1988), parte dos recursos arrecadados via ICMS (75% do total) permanece com os próprios governos estaduais, enquanto uma outra parcela (de 25% do total) deve ser repassada aos municípios que compõem a respectiva Unidade Federativa. Desses 25% a serem repassados aos municípios, chamados de cota-parte municipal, no mínimo, 75% deveriam ser repassados de acordo com a proporção do valor adicionado fiscal e, no máximo, 25%, a partir do que dispuserem as leis estaduais. Esse foi o cenário vigente de 1988 até 2020, com a instituição da Emenda Constitucional nº 108/2020, que trouxe mudanças relevantes nesses critérios de distribuição (Brasil, 2023, p.1).

De modo muito sintetizado, temos o cenário que foi vigente entre 1988 e 2020:

Gráfico 1- Cotas de redistribuição do ICMS vigentes até 2020



Fonte: Autora (2025.)

Ocorre que a Emenda Constitucional número 108, de 26 de Agosto de 2020, que teve como tema o financiamento da educação básica pública, alterou a Carta Magna estabelecendo novos critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), que trataremos mais adiante. As medidas implantadas também aprimoraram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – chamado Novo Fundeb e o tornam permanente, tendo seu fundamento legal a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Sobre o novo caráter de permanência assim se posicionou o consultor legislativo da Câmara dos Deputados e especialista em direito e financiamento educacional, Martins:

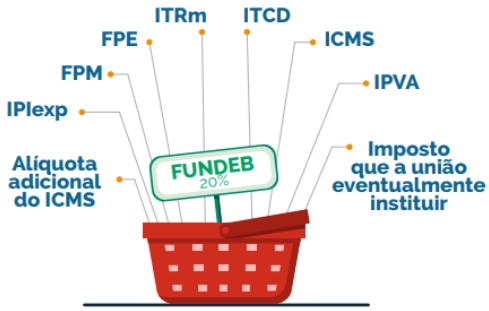
> Ao se tornar mecanismo permanente de financiamento da educação básica pública, o Fundeb migra do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para o corpo permanente da Carta Magna, no novo art. 212-A. O inciso I deste dispositivo institui o novo Fundeb, mantendo seu nome e sua natureza contábil. Dessas, a primeira modificação importante da EC 108/2020 em relação ao Fundeb é sua transformação em instrumento permanente. Não era adequada sua localização no ADCT, que, por natureza, envolve o estabelecimento de exceções precárias e transitórias às regras permanentes (FERRAZ, 1999). Na expressão da ministra do STF, Carmen Lúcia Rocha, "a prática de emendar o ADCT torna o que seria uma regulamentação de passagem em 'instabilidade institucional permanente'" (ROCHA, 2001, p. 400- 401). E é exatamente o que faz a EC 108/2020 – permite estabilizar o fluxo de recursos, afasta a instabilidade, a falta de condições para o planejamento e a insegurança dos gestores (Martins, 2021. p.18).

Quanto ao funcionamento assim ele é explicado no Manual de Orientações do Novo Fundeb:

> Previsto no art. 212-A da Constituição Federal e regulamentado pela Lei 14.113 de 2020, o novo Fundeb continua a ser o principal instrumento de financiamento da Educação Básica Pública no Brasil, sendo responsável por mais de 60% da totalidade dos recursos de que os estados e os municípios possuem para investir na educação básica pública nacional. Por ser um fundo contábil, formado por impostos e transferências constitucionais aos quais é acrescida uma complementação da União, e cuja distribuição ocorre com base no número de matrículas da educação básica, ponderadas com vistas à aproximação dos custos reais de cada um dos segmentos de ensino, o novo Fundeb se configura, também, como um mecanismo de inafastável relevância para a equalização das oportunidades educacionais e para a redução das desigualdades regionais existentes, corolário dos objetivos descritos no art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2021.p.5).

Entendido como um fundo contábil o NOVO FUNDEB integra recursos anteriormente separados (exemplo: FUNDEB + FUNDEF), composto por 20% dos seguintes impostos e transferências constitucionais: ITCMD, IPVA, ITRm, FPE, FPM, ICMS, IPIexp, impostos que a União eventualmente instituir no âmbito de sua competência, receitas da dívida ativa tributária e seu respectivo juros e multas. O novo FUNDEB diversifica as fontes de seus recursos, razão pelo qual também é chamada como "Cesta" do FUNDEB – recolhe e combina diferentes recursos, vejamos a ilustração contida no Manual de Orientação do FUNDEB, 2021:

Figura 1 - Composição da cesta do FUNDEB



Fonte: Fundo Nacional de desenvolvimento da educação (Brasil, 2021, p.13).

Os recursos recolhidos em tal "Cesta" em cada unidade federativa, são distribuídos de acordo com o número de matrículas ponderadas de cada município e do governo estadual. Assim, são calculados coeficientes de distribuição para cada ente federado, representando a razão das matrículas ponderadas de cada ente federado e o total de matrículas ponderadas da unidade federativa a qual pertence, e todas as receitas vinculadas ao Fundeb de cada unidade federativa são redistribuídas conforme os coeficientes dos entes federados. Esse mecanismo de redistribuição garante que todos os entes federados de um mesmo estado tenham o mesmo valor anual por aluno.

A intenção do legislador (*Mens legislatoris*) foi a de trazer um volume maior de recursos, sua permanência e melhores critérios na sua distribuição. Entretanto essa distribuição igualitária, ainda que ponderada, em razão do número de matrículas não alcançaria em plenitude a função redistributiva, então novos critérios de distribuição por complementação foram criados.

Nas palavras do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro (2021):

> Considerando as desigualdades regionais, aprimora critérios de distribuição, de forma a alcançar os municípios que mais necessitam de assistência financeira para investir em suas redes de ensino. Leva em conta as melhores práticas de boa governança e transparência, com a previsão de uma parcela da Complementação da União que será repassada com base em indicadores de qualidade educacional e de melhoria de gestão, de forma a incentivar a busca pela eficiência dos investimentos e a correta aplicação dos recursos vinculados à educação. (Brasil, 2021.p.4)

Para Martins (2023) a alteração mais significativa trazida pela EC 108/2020 para o Novo Fundeb foi a complementação da União, que antes era de 10%, e passará gradativamente a ser de até “23% aportado aos fundos pelos entes subnacionais e define suas três modalidades” (p.20).

Quanto a implementação gradativa da complementação temos o seguinte escalonamento, conforme elaborado por Martins (2023):

Quadro 2 - Complementação da União ao FUNDEB - modalidades e gradualismo

ano	Complementação (total)	VAAF	VAAT (50% para ED.INF)	VAAR (atendimento + aprendizado + redução desigualdades)
2021	**12%**	**10%**	**2%**	-------
2022	15%	10%	5%	--------
2023	17%	10%	6,25%	0,75%
2024	19%	10%	7,5%	1,5%
2025	21%	10%	9%	2%
2026	23%	10%	10,5%	2,5%

Fonte: Martins (2023, p.29)

Além do VAAF, foram criadas três complementações com aplicação progressiva nos seis primeiros anos de vigência da lei: Complementação VAAF (Valor Aluno Ano Final), VAAT (Valor Aluno Ano Total), e VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado).

Assim temos que as três modalidades de complementação, que poderão chegar em sua plenitude somente em 2026 são: de 10% a título de Complementação Valor Anual por Aluno (VAAF), 10,5% por cento da Complementação Valor Anual Total por Aluno (VAAT) e 2,5% da Complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). Os dois primeiros complementos são repassados sempre que os seus valores mínimos não tiverem sido atingidos, garantindo assim condições financeiras mínimas para todos os municípios. Já o terceiro complemento (Complementação VAAR) será distribuído somente cumprida algumas condicionalidades.

Cumpre observar que na promulgação da EC 108/2020 essa terceira complementação não recebeu uma nomenclatura própria, tendo sido assim implantada:

> c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (Brasil, 2020).

Normatizando o implantado na EC 108/2020, tivemos a lei federal 14.113 de 25 de dezembro de 2020 e suas alterações contidas na Lei 14.276 de 27 de dezembro de 2021. Foi

naquela que o termo *complementação VAAR* surgiu e recebeu suas parametrizações.

2.4 As Condicionalidades para o recebimento da complementação VAAR

A complementação VAAR, equivale a 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais do montante de impostos e transferências constitucionais vinculados ao Fundo. E possui determinadas condicionalidades para seu recebimento:

> Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei.
> § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:
> I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
> II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;
> III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;
> IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;
> V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2020)

Os requisitos previstos nos incisos I, II, IV e V possuem um caráter um pouco mais objetivo, entretanto o previsto no inciso III – redução de desigualdades sociais carecia de regulamentação, o que veio a ocorrer em novembro de 2022 com a Resolução nº5, de 11 de novembro de 2022 que aprovou uma metodologia de aferição da condicionalidade desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O exame nacional escolhido foi o SAEB e considerando os impactos da pandemia de Covid-19 nos resultados educacionais o resultado de 2021 foi desconsiderado, sendo adotado o de 2019 e 2017 para a medição de 2023.

Para aferir as diferenças educacionais socioeconômicas foi criado o Índice Socioeconômico de Diferença de Desempenho (IDESocial), e para a aferição das desigualdades raciais o Índice Racial de Diferença de Desempenho (IDERaca). O primeiro considerará a razão entre a média de desempenho dos estudantes da rede de ensino que estão no 1º quartil do INSE (25% dos estudantes com INSE mais baixo) em relação àqueles que estão no 4º quartil de INSE (25% dos estudantes com INSE mais alto). Ao passo que o segundo a razão entre a média de desempenho dos estudantes da rede de ensino identificados na Categoria 2 (Preta, Parda e

Indígena) em relação àqueles categorizados na Categoria 1 (Branca e Amarela).

A redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais será caracterizada pela evolução da razão de desempenho entre os grupos de comparação da edição de 2017 para a edição de 2019 do SAEB.

Na prática o que será considerado é se ao longo do tempo os alunos mais vulneráveis economicamente estão tendo um resultado mais próximo dos alunos mais estáveis, e se os alunos pretos/pardos/indígenas estão tendo um resultado mais próximo dos alunos brancos/amarelos.

Apenas para efeito ilustrativo, em uma comparação com os dados do SAEB 2019 e 2017 da diferença de resultados entre brancos e pretos fornecidos pelo Observatório da Educação (Instituto Unibanco)[4] para o Ensino Médio, embora cada um desses grupos tenha apresentado uma melhora se comparado com o próprio grupo na edição anterior, ao pensar em índice de desigualdade o resultado se agravou. Ou seja: aumentou a desigualdade educacional racial.

Quadro 3 - Diferença de resultados entre brancos e pretos SAEB 2019/2017 Ensino Médio

	Brancos	**Pretos**	**Diferença nos Resultados (Desigualdade Racial)**
2019 Língua Portuguesa	58,4% não proficiente	72,7% não proficiente	14,3%
2019 Matemática	80% não proficiente	88,9% não proficiente	8,9%
2017 Língua Portuguesa	69,4% não proficiente	80,1% não proficiente	10,7%
2017 Matemática	84,6% não proficiente	91,4% não proficiente	6,8%

Fonte: Autora, 2025

Como já adiantamos, outra alteração trazida pela Emenda Constitucional 108/2020 foram os novos critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Tal alteração ficou conhecida como ICMS Educacional uma vez que reserva uma porcentagem do repasse ao cumprimento de condições a serem alcançadas no âmbito educacional.

A cota municipal antes era redistribuída por lei própria estadual na porcentagem de 25%,

[4] Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/visualizacao/comparacao-da-distribuicao-dos-estudantes-brancos-e-negros-por-padrao-de-desempenho-do-saeb-ensino-medio-por-escola,9f212d62-f88e-4405-88c6-b7c02a48c716 – Acesso em 09/01/2024

passou a ser repassado em até 35%, mas com a garantia da reserva de um percentual (10%) atrelado a indicadores de melhoria de aprendizagem. Ou seja: o mínimo que era repassado continua mantido, mas alcançado os índices estipulados o município terá mais verba à disposição.

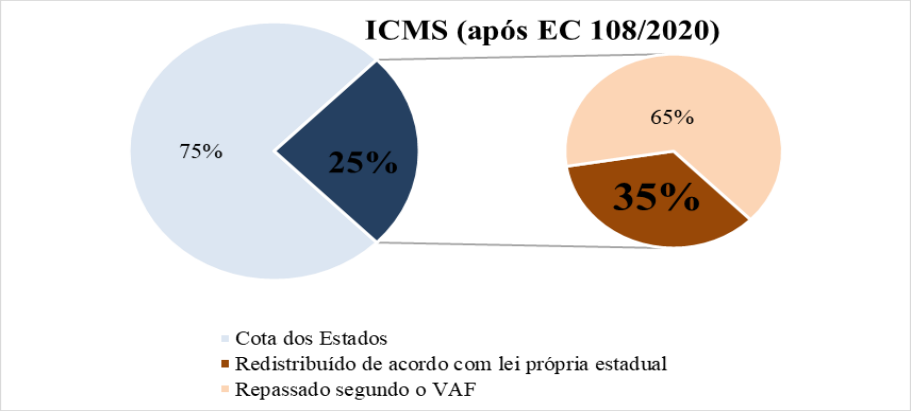
Vejamos a redação antiga:

> I - três quartos, no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;
> II - até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal. (Brasil, 1988)

E agora o mesmo Artigo 158 da Constituição Federal com a nova redação dada pela Emenda Constitucional nº108:

> I - 65% (sessenta e cinco por cento), no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
> II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. (Brasil, 2020)

Gráfico 2- Cotas de redistribuição do ICMS - cenário atual



Fonte: Autora (2025)

É importante frisar que a emenda deu a possibilidade de se reduzir a porcentagem empregada a título de Valor Adicional Fiscal (VAF), mas não sua obrigatoriedade, e que embora a parametrização em indicadores educacionais seja uma novidade em matéria federal, já era pauta nas legislações estaduais. Vejamos:

> Anteriormente, 75% necessariamente eram distribuídos segundo o critério do valor adicionado fiscal (VAF), apurado anualmente para cada município, com base no movimento econômico. Era um critério considerado regressivo, uma vez que tende a beneficiar os municípios mais ricos. A EC 108/2020, em primeiro lugar, permite que os estados, no âmbito de sua autonomia, possam diminuir a margem de aplicação desse critério para 65%, se assim desejarem, estando livres para manter o patamar de 75%. Em qualquer hipótese, porém, no mínimo dez pontos percentuais devem ser distribuídos com base em indicadores de melhoria dos resultados de aprendizagem e

> de aumento de equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. (...) A proposta inspirou-se em prática que foi adotada pioneiramente no estado do Ceará. Outros estados aprovaram leis similares: Pernambuco, Sergipe, Acre, Amapá e Alagoas. (Martins, 2021. p.11)

Desta maneira temos que o governo federal concedeu autonomia para que os estados legislassem acerca das condicionalidades a serem adotadas:

> De modo geral, há múltiplos caminhos para o desenho das legislações de ICMS Educação, levando-se em consideração fatores tais como os objetivos e desafios educacionais de cada território, o grau de robustez da gestão educacional, entre outros. (Brasil, 2023, p.12).

O que surgiu por força de lei federal já era praticado há alguns anos em alguns estados brasileiros. Desde dezembro de 1995 Minas Gerais estipulou que 2% dos recursos referentes à cota-parte dos municípios seriam distribuídos com base em um critério educacional (Lei Estadual nº 12.040, de 28 de dezembro de 1995.) Logo depois foi a vez do Ceará (nº 12.612, de 07 de agosto de 1996) e do Amapá (Lei Estadual nº 322, de 23 de dezembro de 1996). Com mais de quinze anos de implementação o Ceará é considerado um destaque nacional:

> O caso de sucesso do Estado do Ceará serviu como inspiração para a Emenda Constitucional 108/2020. Nos últimos 15 anos, o Estado tem sido visto como referência na melhoria da qualidade educacional, em especial ao ponderar sua condição socioeconômica pouco favorável. Atualmente, o Ceará ocupa o quinto menor Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país, embora tenha apresentado o maior aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental desde 2005, conforme apontado por Loureiro et al., 2020, em um relatório do Banco Mundial. Esse mesmo relatório também distinguiu o Estado do Ceará como altamente eficiente no avanço da qualidade educacional, uma vez que a relação entre investimento e resultado educacional é bastante positiva ao compará-la com as de outras unidades da federação. Além disso, os autores do estudo relacionam o crescimento econômico sustentável observado nos últimos anos no Ceará, seu aumento de produtividade e sua crescente participação no PIB nacional como consequência das políticas de melhoria da educação pública. Para eles, tais mudanças foram baseadas em cinco pilares interdependentes, alinhados à evidência global do que funciona no financiamento da educação com base em resultados educacionais: (i) incentivos financeiros para os municípios que atingirem metas pré-estabelecidas (financiamento baseado em resultados); (ii) assistência técnica para os municípios com dificuldades para melhorar a aprendizagem, com ênfase na alfabetização na idade certa para todos; (iii) liderança política para pôr a aprendizagem no centro da política educacional e implementar reformas substanciais no setor de educação; (iv) transferência da gestão das escolas de Ensino Fundamental aos governos municipais, proporcionando alto grau de autonomia para os municípios planejarem e implementarem suas políticas educacionais; (v) estabelecimento de um sistema sólido e confiável de monitoramento e avaliação, que mede continuamente os principais resultados educacionais, inclusive o aprendizado dos alunos. (Santa Catarina, 2021.)

Em que pese que o recebimento do recurso adicional esteja condicionado a indicadores educacionais, ele não precisa ser, necessariamente, investido na área da educação, podendo ter outro destino. Neste ponto a legislação estaria, ao menos em sua intenção, oportunizando, especialmente para municípios menores com baixo potencial de arrecadação, um reforço nos

cofres públicos como recompensa para o compromisso com a pauta educacional, notadamente para as diferenças de condições e de resultados trazendo mais equidade.

Desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 108, a pauta vem avançando de forma consistente em todos os entes federados e foi sendo regulamentado o ICMS Educação, com percentuais definidos entre 10% (onze estados brasileiros) e 20% (Maranhão). A exceção ficou por conta do estado do Rio de Janeiro, onde a questão está suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal em decorrência de uma pendência histórica de repasses entre o estado e o município do Rio de Janeiro.

2.5 ICMS Educacional no Estado de São Paulo

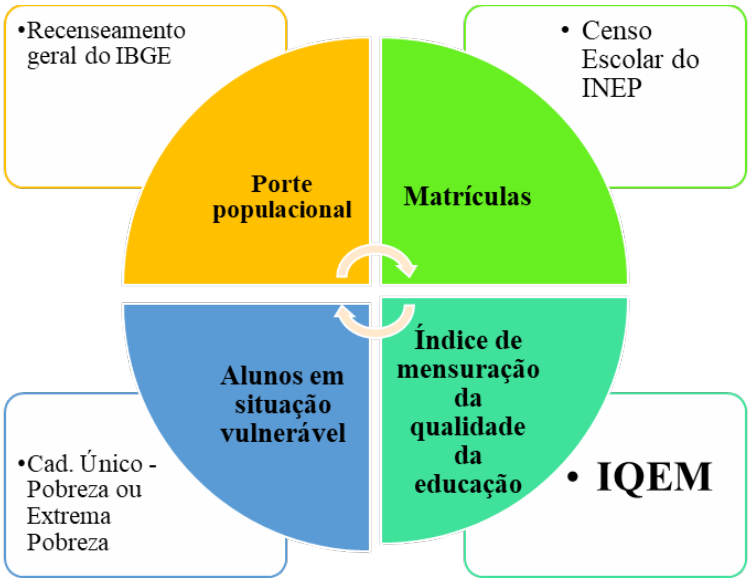
No caso do estado de São Paulo a normatização levou dois anos para acontecer, e ocorreu a partir da Lei nº 17.575 de 11 de Novembro de 2022. A lei estipulou de modo gradativo até a extinção, a redução na redistribuição tendo por base o indicador populacional (percentual entre a população de cada município e a população total do Estado) e a implantação, também gradativa, de um indicador denominado Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação - PRE.

A fórmula do PRE leva em conta quatro variáveis:

1. População do município - de acordo com o recenseamento geral do IBGE;
2. Número de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal - de acordo com Censo Escolar do INEP;
3. Número de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal em situação de vulnerabilidade econômica - de acordo com o Cad. Único nas situações de pobreza ou extrema pobreza. Como incentivo para redução do abandono escolar;
4. Índice de mensuração da qualidade da educação, denominado IQEM - Índice de Qualidade da Educação Municipal e calculado pela Secretaria de Educação Estadual.

Vejamos:

Figura 2 - Variáveis consideradas no cálculo da PRE (estado de São Paulo)



Fonte: Autora (2025)

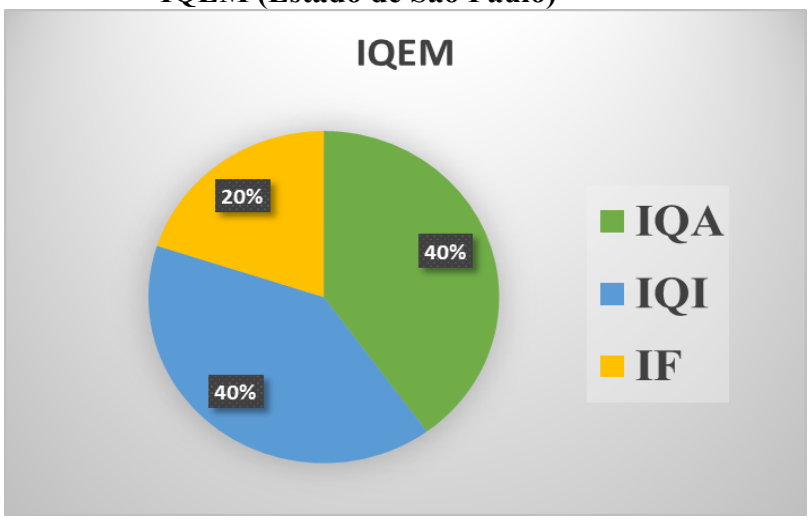
Por sua vez, o criado IQEM - Índice de Qualidade da Educação Municipal, cujo objetivo legal é o de mensurar a qualidade da educação na rede municipal, possui as seguintes características:

> I - três quartos, no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;
> II - até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal.
> I - comparabilidade da qualidade educacional dos municípios, independentemente do seu porte;
> II - avaliação do nível educacional (proficiência) e dos avanços obtidos entre os anos (evolução), exceto no primeiro ano de implementação da proposta, quando apenas o nível será levado em consideração;
> III - avaliação da alfabetização ao final do 2° ano do ensino fundamental e avaliação das competências de português e matemática ao final do 5° ano do ensino fundamental;
> IV - consideração das taxas de reprovação e de abandono dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
> V- aplicação anual do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo SARESP em todas as redes municipais. (São Paulo, 2022)

Na composição da fórmula de cálculo do IQEM restou criado outros três índices: IF Índice de Fluxo Escolar referente a taxas de reprovação e abandono escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, IQA Índice da Qualidade da Alfabetização - referente a resultados do 2ºano do Ensino Fundamental e IQI Índice da Qualidade dos Anos Iniciais - referente a resultados do 5ºano do Ensino Fundamental. Onde estes dois últimos considerarão o nível de proficiência e a evolução do nível de proficiência ao longo dos anos obtidos nas avaliações do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, nas seguintes

proporções:

Gráfico 3 - Índices de Mensuração da Qualidade da Educação - Composição do IQEM (Estado de São Paulo)



Fonte: Autora (2025).

O SARESP possui um conjunto de instrumentos de avaliação em larga escala, mas o considerado para os índices diz respeito a uma avaliação cognitiva, de múltipla escolha, de língua portuguesa e matemática, aplicada em formato impresso. Contando com a disponibilização de provas escritas em Braille e com texto em versão ampliada para atendimento dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial.

Analisando os índices criados pelo estado de São Paulo podemos vislumbrar uma preocupação com a equidade (variáveis populacionais/matrículas e o olhar para situações de vulnerabilidade econômica e sua estreita relação com o abandono e reprovação escolar), bem como para a melhoria da qualidade da educação (acompanhamento da evolução dos níveis de proficiência).

O que, claramente, tal legislação deixou de considerar em ambos os aspectos, diz respeito à educação inclusiva. Ao eleger a avaliação em larga escala -SARESP os índices não consideram o público elegível para o Atendimento Educacional Especializado. Tais alunos não só deverão ser avaliados (em seus 2º e 5ºano do Ensino Fundamental) pela aplicação da prova independente de suas especificidades como irão dispor de poucos (ou nenhum) recurso de acessibilidade. As aplicações de 2023 e de 2024 contaram com a possibilidade de ledor, transcritor, tempo extra de aplicação e aplicação em local reservado.

Assim se pronunciou a Resolução SEDUC nº50, de 22 de Julho de 2024 em seu Artigo 15:

> § 4º Havendo necessidade de atendimento específico a alunos elegíveis aos serviços de educação especial de acordo com os dados atualizados constantes do Sistema de Cadastro de Alunos na data-base especificada, que implique em disponibilização de

> sala extra para aplicação, o Diretor da Unidade Escolar é responsável pela solicitação, com a devida justificativa, analisada e deferida pelo Coordenador de Avaliação, para fins de elaboração do Plano de Aplicação das Provas, pelas Diretorias de Ensino, e alocação do professor aplicador. (São Paulo, 2024)

No mesmo sentido o Manual do Aplicador:

> Para estudantes com baixa ou nenhuma visão, serão impressas provas em braile e ampliadas, com fonte Verdana tamanho 24. Estudantes com deficiência auditiva podem contar com um professor especialista em língua brasileira de sinais (libras), para instruções sobre a realização das provas, caso a escola possua esse profissional. Para estudantes com deficiência física – dificuldades motoras dos membros superiores – a escola pode providenciar um auxiliar para a realização das provas, como de costume da escola. Já no caso de estudantes com deficiência intelectual, o procedimento deverá ser o mesmo utilizado no dia a dia, em sala de aula, considerando que todos os casos de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial devem estar devidamente regularizados no cadastro de estudantes. (São Paulo, 2023)

Temos, portanto, que os recursos de acessibilidade dependerão de três fatores: prévia análise e deferimento do Coordenador de Avaliação; a exigência de que tais condições e necessidades deverão estar devidamente registradas nos sistemas de Secretaria Digital antes da data-base de fechamento das informações no Censo Escolar; e que a unidade escolar disponha de funcionário próprio para prestar os auxílios.

Aqui as exigências legais e teóricas esbarram na realidade do "chão da sala de aula": os alunos não têm um direito líquido e certo, mas estarão à mercê do poder discricionário do Coordenador da Avaliação. Para se efetivar o cadastro no Censo Escolar é necessário se fazer a juntada de laudos médicos que atestem a deficiência, e isto, sabemos, muitos dos alunos não possuem. Ademais existindo uma data base para a inclusão desses documentos restringiria os casos de novos laudos ou de novas matrículas.

Por fim, a organização da prova transfere a responsabilidade de providenciar os auxiliares para a escola, se limitando a fornecer tão somente um único aplicador extra para garantir a lisura da aplicação. Espera-se assim que a escola alocasse todos seus alunos com algum tipo de deficiência em uma única sala no dia da aplicação da prova? Alunos de segundo e quinto ano acompanhados de seus auxiliares certamente somam uma grande quantidade de pessoas. Os ruídos cruzados dos ledores, o excesso de estímulos somados a ansiedade e nervosismo gerado pela aplicação da prova por si só seriam capazes de desqualificar o resultado desses alunos.

Mas há ainda mais um agravante. Ocorre que as escolas já trabalham com número extremamente reduzido de profissionais de apoio (acompanhantes pedagógicos, auxiliares, etc), por esta razão muitas vezes, no dia a dia, ocorre um arranjo de dois ou três alunos para um único auxiliar, mas para atuarem como ledor/transcritor eles deverão atuar. Como seria possível que a escola se organizasse com o número de profissionais necessários para esse atendimento

individual necessário considerando a existência de diferentes cadernos de prova?

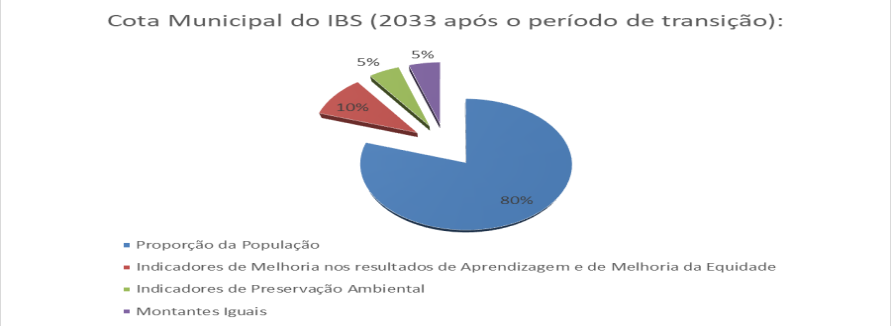
O modelo em larga escala não considera e nem protege as necessidades educacionais especiais. Da mesma forma que os índices criados não consideram um cômputo diferenciado dos resultados dos alunos com deficiência. Daqui decorrem impasses inconciliáveis.

2.6 ICMS Educacional e a Reforma Tributária (Emenda Constitucional 132 de 2023)

Em que pese o esforço dos estados e municípios iniciarem suas caminhadas em relação ao processo de recursos financeiros estarem atrelados à mensuração da qualidade da educação, recentemente, em 20 de dezembro de 2023 as mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal promulgaram a Emenda Constitucional 132, chamada de Emenda da Reforma Tributária. Com ela todo o esforço no sentido de garantir a autonomia dos entes federados quanto à cota-municipal do ICMS caiu por terra, motivada pela futura extinção do ICMS. Ocorre que o ICMS e o ISS darão lugar ao novo IBS (Imposto sobre bens e serviços). A emenda alterou também as percentagens de redistribuição, mantendo uma cota municipal atrelada a indicadores educacionais, que chamou de Indicadores de Melhoria nos resultados de Aprendizagem e de Melhoria da Equidade. Entretanto a substituição acontecerá de forma progressiva, sendo que de 2026 a 2033 haverão regras de transição até que o novo imposto vigore plenamente e a alteração vigore para o setor educacional.

A partir de 2033 assim ficarão as cotas municipais:

Gráfico 4 - Cota de redistribuição do IBS - a partir de 2033



Fonte: Autora (2025).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese o avanço legislativo em criar mecanismos tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e os esforços dos estados em se debruçar sobre leituras de sua realidade para estipularem legalmente seus indicadores, existem desafios que transcendem a mera letra

da lei envolvendo questões complexas de implementação, gestão e sustentabilidade dessas políticas educacionais, bem como obstáculos na práxis cotidiana e na adesão a esse compromisso histórico.

A primeira preocupação claramente é financeira: municípios podem não receber a porcentagem da cota-municipal em decorrência de incongruências do processo legislativo estadual no momento da definição dos seus parâmetros. Alguns estados, como São Paulo e Santa Catarina, criaram grupos de trabalho com equipes multidisciplinares visando justamente dar arcabouço ao processo legislativo e afastar tal preocupação.

Um segundo ponto de incoerência reside no fato de que, embora condicionado a indicadores educacionais, o recurso adicional não se destina exclusivamente para a área educacional. Não se trata meramente de uma sensibilidade ética, mas como já falamos aqui sobre o financiamento na área educacional: não há como se fazer reformas e ajustes sem que disso tenhamos implicações financeiras, será preciso investir na pasta da educação para que haja maior captação de recursos. Mas como não há vinculação exigindo que o adicional recebido seja revertido exclusivamente na educação, teremos que tanto esforço oriundo das equipes educacionais não garantirá retorno financeiro na área, o que na prática aumenta a vulnerabilidade das mudanças em voga.

E de maneira reversa temos: será a educação do município culpabilizada por menos investimentos em outros setores? Ou será culpabilizada caso a arrecadação não venha com toda a cota municipal esperada?

No que concerne a gestão pública: haverá interesse real na melhoria dos indicadores ou serão adotados subterfúgios para se alcançar os parâmetros estipulados?

Os municípios criarão mecanismos efetivos de melhoria e incentivo, com o suporte de apoio técnico robusto ou criarão apenas mecanismos de cobrança, onde os gestores escolares serão cobrados por metas e repassarão tal cobrança ao corpo docente? O projeto político pedagógico escolar será baseado em leituras e discussões da realidade da comunidade escolar ou serão baseados em índices e indicadores?

Ainda mais além de todos esses questionamentos existe ainda mais um fator que requer consideração acurada: Quando falamos de melhorias em resultados educacionais e na redução de desigualdades raciais não estamos adentrando exclusivamente o campo de políticas educacionais, muito pelo contrário. Serão necessárias políticas municipais em áreas como assistência social, segurança pública, saúde, trabalho, cultura, esportes dentre outras. Embora o resultado vá ser medido NA ESCOLA, não deveria ser fruto de esforços únicos DA ESCOLA, mas de uma arquitetura coordenada de políticas públicas intersetoriais inegociáveis.

Ainda que a *"Mens legislatoris",* ou seja a intenção do legislador, possa realmente ter sido a de proporcionar equidade na redistribuição de recursos, o que ingenuamente, no sentido freiriano, poderia inspirar os atores envolvidos na transformação da realidade e motivar a luta pela educação pública de qualidade, diante das indagações trazidas aqui à baila temos que uma vez mais as vulnerabilidades estão sendo não só desveladas mas exacerbadas.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

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

BRASIL. **Lei n.14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108 de 26 de agosto de 2020.** Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Lei n.14.276 de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Senado Federal, 2021.

BRASIL**. Manual de orientação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Brasília: FNDE, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº975 de 13 de dezembro de 2022.** Brasília, DF: Gabinete do ministro, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº5 de 11 de novembro de 2022.** Brasília, DF: Comissão intergovernamental de financiamento para a educação básica de qualidade, 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 132 de 20 de dezembro de 2023.** Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

BRASIL. Todos Pela Educação**. ICMS Educação nos estados:** Uma análise das novas leis estaduais inspiradas na experiência do Ceará. 2023. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/estudo-tpe-icms-educacao-nos-estadosdocx.pdf > Acesso em 29 de dez. de 2024.

CAVALCANTI, Cacilda R.; LOBATO, Raquel S. **A política de assistência da União para a oferta da educação básica no governo do Partido dos Trabalhadores.** In: Jornada Internacional de Políticas Públicas UFMA, VIII, Maranhão. 22 a 25 de agosto, 2017.

FARENZENA, Nalú. Políticas de Assistência Financeira da união no marco das responsabilidades intergovernamentais em educação básica. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Brasília: Ipea, 2011. p. 95-110.

GARCIA, Luiz Miguel Martins Garcia; LIMA, Alessio Costa. **Educação em movimento: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Santillana: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Paulo de Sena. **A EC 108/2020 – FUNDEB permanente**. Nota Técnica: Câmara dos Deputados, Brasília, 2021.

MASCARENHAS, Caio Gama. Emenda constitucional 108/2020 e as novas técnicas de financiamento: controle financeiro de resultado e direito à educação. **Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro - PGE-RJ,** Rio de Janeiro, v. 5 n. 1, jan./abr. 2022. ISSN 2595-0630. Disponível em: https://revistaeletronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/download/267/223/1272 >. Acesso em: 28/12/2024. DOI 10.46818/ v5i1.267.

MENEZES, Janaina S. S.. **A vinculação constitucional de recursos para a educação:** os (des)caminhos do ordenamento constitucional**.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p149-163, junho, 2008. ISSN 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5148/art10_30.pdf >. Acesso em:27/12/2024.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público.** Brasília, DF: Editora do Senado Federal, 2003.

SANTA CATARINA, Secretaria de Educação. Grupo de Trabalho. **Proposta de Metodologia:** Distribuição ICMS Educação - Indicador de Qualidade das Escolas de Santa Catarina (IQESC). [Florianópolis]: Secretaria de Educação, 2021.

SÃO PAULO. **Lei 17575 de 11 de novembro de 2022**. São Paulo, SP, 2022.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP - Manual do aplicador.** São Paulo, SP, 2023.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC Nº 50, de 22 de julho de 2024**. São Paulo, SP, 2024.

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

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE PARA O DESENVOLVIMENTO, BEM COMO OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

UNDERSTANDING AUTISM SPECTRUM DISORDER IN CHILDHOOD AND THE IMPORTANCE OF EARLY DIAGNOSIS FOR DEVELOPMENT, AS WELL AS THE CHALLENGES OF TEACHING

Hortência Regina Pimentel Soares[1]
Janete de Lima Verne[2]
Juliana Silva Rodrigues dos Santos Sales[3]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[4]

RESUMO

Este artigo discute o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na infância, enfatizando a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento das crianças e os desafios enfrentados na docência. Com base em pesquisas e legislações pertinentes, o estudo destaca a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que asseguram os direitos das pessoas com autismo. Além disso, aborda a Lei nº 13.977/2020, que reconhece o TEA como deficiência para efeitos legais e garante a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). O artigo identifica os principais

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural pela UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e pós-graduanda em Educação Digital para os Anos Iniciais pela Universidade Estadual de Maringá. . hortenciapimentelprof@gmail.com

[2] Graduada do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPAQ, Pós - graduada em Educação Especial, Diversidade e Inclusão, Faculdade NOVOESTE Campo Grande - MS, Pós - graduada em Alfabetização E Letramento: Educação Infantil E Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Faculdade Novoeste Campo Grande - MS, Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural pela UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. teneja@outlook.pt

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera-Uniderp em Campo Grande-MS e Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís em Jaboticabal-SP. juliss.rodrigues@gmail.com

[4] 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

sinais do autismo na infância e a necessidade do olhar atento dos professores, uma vez que muitas vezes são os primeiros a perceber características do transtorno. Também são analisados os desafios da inclusão escolar, como a carência de formação específica dos docentes, a falta de materiais adaptados e o suporte insuficiente nas instituições de ensino. Por fim, ressalta-se a importância da formação continuada dos professores e do trabalho conjunto entre escola, família e profissionais de saúde para promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Diagnóstico Precoce. Educação Inclusiva. Legislação. Formação Docente.

ABSTRACT

This article discusses Autism Spectrum Disorder (ASD) in childhood, emphasizing the importance of early diagnosis for children's development and the challenges faced in teaching. Based on research and relevant legislation, the study highlights the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and the Berenice Piana Law (Law No. 12.764/2012), which guarantee the rights of people with autism. Additionally, it addresses Law No. 13.977/2020, which recognizes ASD as a disability for legal purposes and ensures the Autism Spectrum Disorder Identification Card (CIPTEA). The article identifies the main signs of autism in childhood and the need for teachers to be observant, as they are often the first to notice characteristics of the disorder. The challenges of school inclusion are also analyzed, such as the lack of specific teacher training, insufficient adapted materials, and inadequate support in educational institutions. Finally, the importance of continuous teacher training and the collaboration between schools, families, and healthcare professionals is emphasized to promote a more inclusive and equitable educational environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Diagnosis; Inclusive Education; Legislation; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) baseia-se em pesquisas que analisam a evolução desse conceito ao longo do tempo, sendo uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento social, comportamental e comunicativo dos indivíduos, sendo inicialmente descrito por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944).

> O autismo foi formalmente descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, a partir da observação de onze crianças que apresentavam comportamentos característicos, como isolamento social e resistência à mudança. No mesmo período, Hans Asperger, em 1944, analisou um grupo maior de crianças e identificou um padrão de funcionamento semelhante, porém com habilidades cognitivas preservadas, o que posteriormente levou à distinção entre o autismo clássico e a Síndrome de Asperger (Ferreira, 2023, p. 112-114).

Desde então, tornou-se um tema de grande relevância para pesquisadores, educadores e profissionais de saúde, especialmente devido ao aumento expressivo nos diagnósticos e ao impacto na vida de milhões de pessoas em todo o mundo.

Historicamente, o termo "autismo" foi introduzido por Eugen Bleuler[5], em 1911, como uma característica associada à esquizofrenia. Apenas em 1943, Kanner diferenciou o autismo da esquizofrenia e estabeleceu critérios diagnósticos específicos, descrevendo-o como um transtorno caracterizado pela “solidão extrema e a imutabilidade” (Ferreira, 2023, p. 113). Asperger, por sua vez, observou traços semelhantes, como a dificuldade na interação social e a resistência à mudança, apontando para um espectro mais amplo de manifestações do transtorno (Ferreira, 2023).

O aumento significativo dos diagnósticos nas últimas décadas têm evidenciado a necessidade de estratégias eficazes de intervenção, visando ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos indivíduos com TEA. Nesse contexto, o diagnóstico precoce é fundamental, pois permite identificar sinais do transtorno ainda na infância e possibilita intervenções mais eficazes (Ferreira, 2023). A inclusão educacional desses indivíduos representa um dos principais desafios, uma vez que o modelo tradicional de ensino muitas vezes não está preparado para acolher e atender suas demandas específicas. Como destaca Ferreira (2023, p. 118), “a clínica do autismo questiona a normatização excessiva, desafiando instituições educacionais e sociais a se adaptarem às necessidades dos autistas, em vez de exigir que eles se adequem a um padrão pré-estabelecido”.

Do ponto de vista legal, o Brasil tem avançado na proteção dos direitos das pessoas com TEA. A Constituição Federal de 1988 assegura a inclusão de todas as pessoas, garantindo a igualdade perante a lei (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou esses direitos, buscando assegurar condições de igualdade e inclusão social para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Especificamente em relação ao TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso a diagnóstico precoce, tratamentos especializados, inclusão educacional e assistência social. Mais recentemente, a Lei nº 13.977/2020 reconheceu o TEA como deficiência para todos os efeitos

[5] O termo "autismo" foi introduzido pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, no contexto de seus estudos sobre esquizofrenia. Bleuler utilizou o termo para descrever um sintoma caracterizado pela perda de contato com a realidade e pelo fechamento extremo em si mesmo, considerado um mecanismo de defesa dentro do quadro esquizofrênico. Somente em 1943, com Leo Kanner, o autismo passou a ser entendido como uma condição distinta da esquizofrenia, sendo classificado como um transtorno do desenvolvimento infantil (Ferreira, 2023, p. 112-113).

legais, criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA, com o objetivo de assegurar atendimento prioritário nos serviços públicos e privados.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca explorar a relevância da identificação precoce do TEA e seu impacto na prática docente, analisando os desafios da inclusão escolar, relatando casos particulares e propondo estratégias para tornar o ambiente educacional mais acessível e acolhedor para indivíduos autistas.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento repetitivos e restritos. O termo "autismo" tem origem na palavra grega *autos*, que significa "a si mesmo", e foi inicialmente introduzido por Eugen Bleuler, em 1911, no contexto da esquizofrenia, para descrever a retirada social observada em alguns pacientes psiquiátricos (Ferreira, 2023, p. 112; Goldberg, 2005, p. 3).

A primeira descrição formal do autismo como um transtorno distinto ocorreu em 1943, quando Leo Kanner analisou o comportamento de 11 crianças que apresentavam isolamento social, resistência à mudança, comprometimento na linguagem e comportamentos estereotipados. Como vemos:

> Datado de 1911, o termo autismo foi introduzido por (Eugen) Bleuler para designar uma característica específica dentro do conjunto da percepção da esquizofrenia. (...) Apenas em 1943 com Léo Kanner, o autismo passa a não se constituir mais como um aspecto da esquizofrenia e se afirma como tipo clínico específico. O artigo inaugural de 1943 foi redigido a partir de uma série de observações clínicas feitas em onze crianças, diagnosticadas por ele com síndrome autística (Ferreira, 2023, p. 113).

Neste sentido, Goldberg (2005, p.4) ressalta:

> O primeiro trabalho científico publicado e reconhecido internacionalmente, descrevendo um conjunto de sintomas sob o nome de 'distúrbio autístico do contato afetivo', foi realizado por Kanner (1943). Esse autor descreveu os casos de crianças que apresentavam como características em comum, a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas.

O autor apresenta uma síntese da primeira descrição científica do autismo feita por Leo Kanner em 1943, percebemos que há uma ênfase na caracterização do transtorno por meio de

sintomas observáveis, como o isolamento social, as dificuldades na linguagem e padrões repetitivos de comportamento.

No ano seguinte, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com traços semelhantes, mas que preservavam habilidades linguísticas e apresentavam interesses específicos, delineando assim o que posteriormente ficou conhecido como Síndrome de Asperger. Essas diferentes manifestações levaram ao conceito contemporâneo de espectro autista, que abrange uma ampla gama de perfis clínicos e níveis de suporte necessários.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 1% da população mundial está dentro do espectro autista[6]. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, destacando déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde a infância e impactam significativamente a vida cotidiana do indivíduo (Golderberg, 2005, p. 5).

As manifestações do TEA variam amplamente entre os indivíduos. Alguns podem apresentar ausência de fala ou dificuldades na comunicação verbal e não verbal, como a incapacidade de compreender gestos, expressões faciais e entonações de voz. Outros "demonstram hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes, sons ou texturas" (Ferreira, 2023, p. 117). Além disso, é comum a presença de movimentos repetitivos, como balançar as mãos, girar objetos ou seguir rotinas rígidas.

No contexto educacional, o TEA representa um desafio tanto para os alunos quanto para os professores. Como aponta Ferreira (2023)[7], a abordagem tradicional da educação frequentemente exige que os autistas se adaptem às normas sociais e pedagógicas preestabelecidas, sem considerar as suas necessidades específicas. Essa perspectiva contrasta com as discussões contemporâneas sobre inclusão, que enfatizam a necessidade de adaptar o ambiente escolar para acolher esses alunos de maneira equitativa e respeitosa.

A formação docente em educação inclusiva é fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA. Como argumenta Goldberg (2005, p. 6)," a interação social e a comunicação são áreas particularmente sensíveis no autismo, e os professores desempenham um papel crucial ao observar sinais do transtorno e implementar estratégias pedagógicas adequadas". Dessa forma, uma abordagem educacional bem

[6] FERREIRA, Luisa Beatriz Pacheco**. O autismo na interseção entre o clínico e o educacional.** Caderno Deligny. Volume 1. Número 1. p. 115 2023
[7] Ibidem. 2023. p. 118

estruturada, aliada a um diagnóstico precoce e ao suporte especializado, pode contribuir significativamente para a inclusão e o desenvolvimento dos indivíduos com TEA.

2.1 Os principais sinais na infância e o diagnóstico precoce

Reconhecer os sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde a infância é fundamental para intervenções precoces que possam auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais da criança. As primeiras manifestações costumam ser percebidas pela família já no primeiro ano de vida, sendo sinais precoces a falta do sorriso social e do contato visual. Esses indícios são frequentemente relatados pelos pais entre 12 e 24 meses, quando se tornam mais evidentes (Rocha et al., 2019).

O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico e deve ser realizado o mais cedo possível. Os principais sinais que geram preocupação entre os responsáveis incluem atraso na linguagem verbal, falta de resposta ao nome e dificuldades de interação social. Por isso, o primeiro profissional de saúde procurado geralmente é o pediatra, que desempenha um papel crucial no rastreamento e no direcionamento para uma avaliação especializada (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Atualmente, protocolos como o M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) são utilizados para triagem de TEA em crianças entre 16 e 30 meses de idade, permitindo uma maior sensibilidade na detecção precoce (Losapio; Pondé, 2008).

Quando falamos em diagnóstico precoce, é importante considerar o papel da escola. Muitas vezes, os primeiros sinais do TEA são observados no ambiente escolar, onde dificuldades na interação social e no comportamento se tornam mais evidentes. Entretanto, um dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino é a falta de informações prévias sobre as características do aluno, dificultando a adaptação de estratégias pedagógicas adequadas (Zanon et al., 2014). Essa ausência de um histórico detalhado pode levar à subestimação dos desafios enfrentados pelos alunos com TEA, impactando negativamente seu desenvolvimento acadêmico e social. Assim, é fundamental que professores sejam capacitados para identificar sinais do transtorno e possam atuar em conjunto com profissionais de saúde para garantir um acompanhamento adequado.

As pesquisas indicam que o TEA ocorre com maior prevalência no sexo masculino, com uma proporção de quatro meninos para cada menina diagnosticada (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). No entanto, as razões para essa disparidade ainda não são totalmente compreendidas. Estudos sugerem que o autismo não possui uma única causa, mas resulta da

interação entre fatores genéticos e ambientais. Embora diversas mutações genéticas estejam associadas ao TEA, essas alterações também podem ser encontradas em indivíduos sem o transtorno. Da mesma forma, fatores ambientais podem influenciar o desenvolvimento do autismo, mas isoladamente não são determinantes para o seu surgimento (Schwartzman et al., 2011; Sadock et al., 2017).

Além disso, pesquisas em neuroimagem indicam que indivíduos com TEA apresentam anormalidades em regiões cerebrais associadas à comunicação e interação social. Estudos com tomografia por emissão de pósitrons e ressonância magnética funcional apontam disfunções no lobo temporal, no giro frontal e na amígdala, estruturas fundamentais para a interpretação de gestos, expressões faciais e direcionamento do olhar (Zilbovicius *et al*., 2006). Essas alterações neurológicas podem explicar a dificuldade dos indivíduos autistas em compreender sinais sociais e se engajar em interações interpessoais de forma natural.

Portanto, compreender a complexidade do TEA exige uma abordagem multidisciplinar e um olhar atento para os diversos fatores que podem influenciar seu desenvolvimento. O diagnóstico precoce, aliado a intervenções especializadas, pode proporcionar melhores condições de desenvolvimento e qualidade de vida para os indivíduos dentro do espectro autista. Além disso, políticas públicas voltadas para a capacitação de profissionais da saúde e da educação são essenciais para que o diagnóstico e o acompanhamento dessas crianças ocorram de forma eficaz, garantindo um suporte adequado tanto para os indivíduos com TEA quanto para suas famílias.

2.2 O papel do professor quanto ao diagnóstico precoce no desenvolvimento do ensino aprendizagem

Ao falarmos sobre a identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial reconhecer que, além da família, os professores também desempenham um papel fundamental nesse processo. No ambiente escolar, os docentes estão na linha de frente da observação e do acompanhamento contínuo dos alunos, sendo frequentemente os primeiros a notar comportamentos atípicos que podem indicar a presença do transtorno. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, permite que os professores percebam dificuldades na interação social, na atenção, na leitura, na escrita, na matemática e em outras áreas do desenvolvimento acadêmico e cognitivo. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), muitos casos de TEA só são suspeitados quando a criança ingressa na escola, momento em que

os professores identificam padrões de comportamento diferenciados em relação aos demais alunos.

Diante dessas observações, inicia-se um processo fundamental de comunicação entre a escola e a família. O professor, ao identificar possíveis sinais de TEA, deve registrar e analisar esses comportamentos, fornecendo informações detalhadas aos responsáveis. Esse diálogo é fundamental para orientar a família na busca por uma avaliação profissional especializada, garantindo que a criança receba o suporte necessário o quanto antes. De acordo com Rocha et al. (2019), a triagem e o encaminhamento precoce para uma avaliação especializada são fundamentais para a criação de estratégias de intervenção que minimizem as dificuldades associadas ao transtorno e promovam uma melhor adaptação ao ambiente escolar.

Como professor, ressaltou a relevância da prática da educação inclusiva no contexto da intervenção precoce. A identificação e o encaminhamento adequado desses alunos são desafios constantes, mas imprescindíveis para garantir avanços significativos em seu desenvolvimento. Um dos pilares fundamentais dessa intervenção é o olhar atento e sensível do professor, que deve estar preparado para reconhecer as necessidades específicas de cada aluno e adaptar sua abordagem pedagógica de forma a promover um ensino mais acessível e inclusivo. Conforme aponta Zanon *et al.* (2014), a formação docente voltada para a educação inclusiva tem um impacto direto na qualidade do suporte oferecido aos alunos com TEA, garantindo um acompanhamento pedagógico mais eficaz e humanizado.

Além disso, a parceria entre escola e família é um fator determinante para o sucesso desse processo. O acompanhamento contínuo, o compartilhamento de informações e o trabalho colaborativo entre educadores e familiares criam um ambiente mais favorável ao aprendizado e à inclusão. Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) reforça que a integração entre pais e professores possibilita um melhor entendimento das dificuldades enfrentadas pela criança, permitindo intervenções mais assertivas e adaptadas às suas necessidades individuais. Dessa forma, a construção de estratégias pedagógicas eficazes, aliada ao suporte especializado, contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades da criança dentro e fora do ambiente escolar.

2.3. Os desafios dos professores em sala de aula

Compreender é uma tarefa desafiadora e complexa, que exige não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades de comunicação, empatia e paciência. Lidar com diferentes realidades, contextos e perfis de alunos torna a docência um desafio constante. Conforme

apontam Schwartzman *et al.* (2011), a educação inclusiva impõe aos professores a necessidade de constante adaptação e reformulação de suas práticas, para atender às demandas individuais de cada estudante.

Um dos principais desafios da docência é engajar os alunos e motivá-los a aprender. Muitas vezes, os estudantes chegam à sala de aula desmotivados, desinteressados ou com dificuldades de aprendizagem. Cabe ao professor encontrar maneiras criativas e inovadoras de captar a atenção dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interessante. Como destaca Freire (1996), a prática pedagógica não pode ser reduzida a uma transmissão mecânica de conteúdos, mas deve ser construída de forma dialógica e significativa, respeitando o contexto do aluno e suas experiências.

Além disso, a diversidade dos alunos exige que o professor adapte sua prática pedagógica para atender às necessidades individuais. Cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, interesses e habilidades distintos, e a inclusão efetiva só ocorre quando há um planejamento educacional que respeite essas diferenças. Para Ramos e Silva (2022), a formação continuada dos professores deve ser pautada na práxis, ou seja, na articulação entre teoria e prática, promovendo uma educação que transforme e inclua, garantindo a autonomia e a liberdade dos alunos.

Outro grande desafio enfrentado pelos professores é a sobrecarga de trabalho. A pressão e as cobranças da sociedade e das instituições de ensino, somadas à falta de recursos e às condições precárias de trabalho, podem impactar a saúde física e emocional dos docentes. Segundo Rocha et al. (2019), a ausência de suporte adequado aos professores na implementação de práticas inclusivas pode gerar frustração e desgaste profissional, afetando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

2.4 Desafios dos professores no ensino de alunos com autismo

A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar tem sido um tema amplamente discutido na educação inclusiva. No entanto, essa prática apresenta desafios significativos para os educadores, que precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para atender a um grupo de alunos com perfis e necessidades bastante distintas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange uma ampla gama de manifestações comportamentais, variando de dificuldades leves a severas na comunicação, na interação social e na aprendizagem (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Essa diversidade de manifestações torna a personalização do ensino um desafio para os professores, que precisam dedicar tempo e esforço adicional na busca por materiais adaptados e estratégias pedagógicas eficazes. Além disso, a falta de recursos dentro das escolas torna ainda mais difícil a implementação de um ensino verdadeiramente inclusivo. Como pontua Schwartzman *et al*. (2011), a ausência de materiais específicos e de uma estrutura adequada nas instituições de ensino dificulta a adaptação do currículo às necessidades dos alunos autistas, sobrecarregando os docentes.

Outro grande desafio é a comunicação. Muitos alunos autistas enfrentam dificuldades em se expressar verbalmente ou em compreender a comunicação não verbal, o que pode levar a frustrações tanto para eles quanto para os professores. Segundo Sunakozawa, Mathias e Vidotti (2020), a interação social comprometida no TEA decorre de alterações neurológicas que afetam a capacidade de interpretação de expressões faciais, gestos e emoções, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa no ambiente escolar.

2.5 Recursos visuais e tecnologias assistiva

Para minimizar essas dificuldades, o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas tem se mostrado fundamental no ensino de alunos com TEA. Imagens, pictogramas e tabelas ajudam a tornar a comunicação mais acessível, permitindo que os alunos compreendam melhor as atividades propostas. Além disso, o uso de dispositivos tecnológicos, como aplicativos educativos e softwares de comunicação alternativa, pode facilitar a interação e a aprendizagem desses estudantes (Losapio; Pondé, 2008).

A formação dos professores também é um aspecto crucial para enfrentar esses desafios. Muitos educadores não recebem capacitação adequada para lidar com a diversidade do espectro autista, o que pode gerar insegurança e dificuldades no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Como apontam Ramos e Silva (2022), a formação continuada deve garantir que os professores estejam preparados para atuar de forma inclusiva, promovendo um ensino acessível e equitativo. Essa perspectiva é reforçada por Freire (1996), que argumenta que a dissociação entre teoria e prática compromete a efetividade do ensino e a construção do conhecimento significativo.

2.6 A importância da colaboração entre escola, família e profissionais de saúde

A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para o sucesso da inclusão de alunos autistas. A comunicação aberta e o trabalho em equipe possibilitam um acompanhamento mais eficaz, garantindo que o aluno receba o suporte necessário tanto dentro quanto fora da escola. De acordo com Oliveira (2020, *apud* Santos; Araújo, 2022), o docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, promovendo uma relação de proximidade e confiança com a família. Esse vínculo facilita a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas e melhora significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a participação ativa da família no processo educacional permite que as intervenções realizadas na escola sejam reforçadas no ambiente doméstico. Como destaca a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o envolvimento dos responsáveis no acompanhamento da criança com TEA contribui para a adaptação do aluno às demandas acadêmicas e sociais, favorecendo seu desenvolvimento global.

2.7 Educação Inclusiva: desafios e realidades no Brasil

A educação inclusiva é um desafio presente em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. No entanto, na rede pública, essa realidade se mostra ainda mais complexa devido à falta de infraestrutura, capacitação profissional e recursos adequados para atender às demandas dos alunos com deficiência. Apesar das legislações federais que garantem o direito à educação inclusiva, cada estado possui autonomia para regulamentar suas próprias diretrizes, desde que respeite os princípios estabelecidos em âmbito nacional. Essa descentralização, embora necessária para adaptar a política educacional às realidades locais, resulta em um cenário no qual a inclusão escolar não ocorre de maneira uniforme em todo o país, gerando desigualdades no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a inclusão escolar muitas vezes se limita ao cumprimento burocrático da legislação, sem garantir, de fato, o aprendizado significativo e a adaptação adequada do ensino às necessidades individuais dos alunos. Como aponta Rocha *et al*. (2019), a efetivação da inclusão não pode se restringir apenas à matrícula do estudante na escola regular; é necessário um trabalho contínuo de adaptação curricular, formação docente e suporte pedagógico que viabilize o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos dentro do ambiente escolar.

3. A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JABOATÃO DOS GUARARAPES, PERNAMBUCO

A experiência com a educação inclusiva em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, revela desafios significativos que impactam tanto os professores quanto os alunos. Muitas vezes, os educadores se deparam com turmas superlotadas, nas quais há de dois a três alunos com deficiência, especialmente aqueles dentro do espectro autista. Essa realidade torna o ambiente escolar ainda mais complexo, uma vez que exige dos docentes a adaptação de estratégias pedagógicas para um grupo heterogêneo, sem o devido suporte técnico e estrutural.

Embora a prefeitura envie profissionais de apoio para auxiliar os professores, a falta de formação adequada desses colaboradores é uma preocupação constante. Em muitos casos, esses profissionais possuem apenas o ensino médio e não têm conhecimento suficiente para oferecer um suporte pedagógico efetivo aos estudantes. Isso gera uma situação em que o professor, ao invés de receber auxílio, acaba tendo que orientar e capacitar o profissional de apoio, o que pode ser desgastante e frustrante. A falta de formação continuada e especializada compromete a qualidade do ensino e impede que os alunos com TEA recebam um atendimento adequado às suas necessidades individuais (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Outro fator que não pode ser ignorado é a sobrecarga de trabalho dos docentes. Os professores desejam planejar e programar estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos, mas a falta de apoio e de recursos adequados dificulta esse processo. Conforme apontam Schwartzman *et al*. (2011), a ausência de infraestrutura e de capacitação profissional específica para lidar com alunos autistas faz com que a inclusão, muitas vezes, se restrinja à permanência física do estudante na escola, sem garantir sua real participação no aprendizado. Essa realidade pode levar à frustração tanto dos educadores quanto dos próprios alunos, que acabam não tendo suas potencialidades desenvolvidas de maneira adequada.

Portanto, é essencial que haja um investimento maior na formação e capacitação dos profissionais que atuam na educação inclusiva, bem como um suporte mais estruturado para os professores. Apenas dessa forma será possível garantir que a inclusão escolar vá além do cumprimento da legislação e se torne um processo real e efetivo para todos os estudantes.

3.1 A experiência da educação especial no Mato Grosso do Sul

Na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, a educação especial é tratada como uma modalidade transversal, ou seja, integrada ao ensino regular e adaptada às necessidades dos alunos das instituições públicas da educação especial. O estado conta com um Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar, que oferece suporte especializado aos estudantes

matriculados em escolas estaduais dos 79 municípios. Esse centro realiza um trabalho que inclui não apenas o atendimento pedagógico, mas também avaliações multidisciplinares para garantir que os alunos recebam o suporte adequado.

Diferente de outras localidades onde há profissionais de apoio sem formação específica, o Mato Grosso do Sul realiza um processo seletivo para a contratação de professores temporários especializados na área de educação especial, exigindo que esses profissionais tenham graduação e especialização em educação inclusiva e transtornos globais do desenvolvimento. Essa exigência contribui significativamente para que os alunos com TEA tenham um acompanhamento mais qualificado e adaptado às suas necessidades.

Para que o estudante com TEA seja reconhecido como público da educação especial, é necessário que ele esteja matriculado em uma escola estadual, possua laudo neurológico com CID-10 emitido por um médico especialista e passe por uma avaliação multidisciplinar realizada por profissionais da Rede Estadual de Ensino, por meio do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED).

Após essa identificação, o estudante passa a receber acompanhamento especializado, podendo ter acesso a diferentes tipos de suporte pedagógico, como: Salas de Recursos Multifuncionais, Apoio Pedagógico Especializado em sala de aula, de modo individual ou colaborativo e Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo incentivar a autonomia emocional, social e cognitiva do estudante, superando barreiras atitudinais e estruturais.

Na capital do estado, esse atendimento é realizado por profissionais de nível médio, contratados por meio de seleção curricular. No entanto, assim como ocorre em outras regiões do país, há restrições burocráticas, sendo necessário um laudo neurológico oficial para que o estudante seja formalmente reconhecido como parte do público da educação especial.

4. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao comparar diferentes realidades educacionais, percebe-se que, enquanto alguns estados avançam na formação de profissionais e no suporte pedagógico especializado, outros ainda enfrentam desafios estruturais que dificultam a efetivação da inclusão. O modelo adotado no Mato Grosso do Sul, com contratação de especialistas e atendimento multidisciplinar, representa um avanço significativo, mas sua implementação ainda não ocorre de forma generalizada no país.

Para que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta em todo o Brasil, é fundamental que políticas públicas garantam não apenas a matrícula dos alunos com deficiência, mas também sua real participação no processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui investimentos na formação de professores, ampliação dos recursos pedagógicos e tecnológicos e um suporte contínuo às escolas, para que possam atender às necessidades dos estudantes de maneira adequada e humanizada.

Além disso, a integração entre escola, família e profissionais da saúde é um aspecto central para o sucesso da inclusão. A colaboração entre esses agentes possibilita um acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento dos alunos e favorece a construção de estratégias pedagógicas individualizadas e adaptadas às especificidades de cada criança. Conforme pontua Oliveira (2020, apud Santos; Araújo, 2022), a proximidade entre professores e familiares é essencial para garantir um ensino significativo e eficaz, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

Portanto, o grande desafio da educação inclusiva não é apenas garantir que alunos com deficiência estejam fisicamente presentes nas escolas, mas assegurar que eles tenham acesso a um ensino de qualidade, com profissionais capacitados e estratégias pedagógicas adaptadas às suas reais necessidades. Somente assim a inclusão deixará de ser um conceito formal e se tornará um direito plenamente assegurado a todos os estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio que exige um compromisso coletivo entre escola, família e profissionais da saúde. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que, embora existam legislações que garantem os direitos dos indivíduos com TEA, sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas significativas. O diagnóstico precoce se apresenta como um fator essencial para o desenvolvimento desses alunos, possibilitando a criação de estratégias educacionais mais eficazes e intervenções adequadas que favoreçam a aprendizagem e a socialização. No entanto, a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e o suporte insuficiente nas instituições de ensino continuam sendo entraves para uma inclusão verdadeiramente efetiva.

Diante desse contexto, a prática docente se torna ainda mais desafiadora, especialmente porque a diversidade de manifestações do TEA exige abordagens personalizadas. Os

professores são frequentemente os primeiros a identificar sinais do transtorno, mas, sem a capacitação necessária, podem encontrar dificuldades na adaptação do ensino para atender às demandas específicas desses alunos. Como evidenciado, a ausência de uma formação continuada voltada para a educação inclusiva impacta diretamente a qualidade do suporte oferecido aos estudantes, reforçando a necessidade de investimentos na qualificação profissional dos docentes (Ramos; Silva, 2022).

Além disso, as disparidades entre os estados brasileiros no que diz respeito à implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva demonstram que a inclusão ainda ocorre de maneira desigual. O caso de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, revela dificuldades como a falta de formação dos profissionais de apoio, o excesso de alunos em sala e a sobrecarga dos professores, que muitas vezes precisam assumir responsabilidades que vão além de suas funções pedagógicas. Já no Mato Grosso do Sul, foi observado um avanço significativo na estruturação da educação especial, com a presença de centros especializados e processos seletivos que exigem a contratação de profissionais capacitados para atuar com estudantes com TEA. Essa discrepância entre diferentes regiões do país reforça a importância da criação de diretrizes nacionais mais uniformes e eficazes para a inclusão educacional.

Outro ponto de grande relevância para a inclusão de alunos autistas é o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, que podem contribuir significativamente para a comunicação e a aprendizagem desses estudantes. Estratégias como o uso de pictogramas, aplicativos de comunicação alternativa e metodologias baseadas em suporte visual são fundamentais para garantir que os alunos compreendam e participem das atividades escolares. No entanto, a implementação dessas estratégias ainda enfrenta desafios devido à falta de recursos nas escolas e à ausência de capacitação dos docentes para utilizá-las de forma eficiente (Losapio; Pondé, 2008).

Além do suporte técnico e pedagógico, a parceria entre escola e família se mostra essencial para que o processo inclusivo seja bem-sucedido. O envolvimento dos responsáveis no acompanhamento das crianças com TEA auxilia na adaptação do aluno às demandas acadêmicas e sociais, criando um ambiente mais acolhedor para o seu desenvolvimento (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Como ressaltado por Oliveira (2020, *apud* Santos; Araújo, 2022), quando há um diálogo efetivo entre professores e famílias, é possível implementar estratégias pedagógicas mais assertivas, promovendo um ensino mais significativo e adequado às necessidades dos estudantes.

No entanto, a sobreposição de desafios enfrentados pelos professores não pode ser ignorada. Além da necessidade de formação contínua e do desenvolvimento de metodologias

inclusivas, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e a escassez de recursos comprometem a qualidade do ensino e a saúde mental dos docentes. Rocha et al. (2019) destacam que a implementação da inclusão nas escolas frequentemente ocorre sem um suporte real aos educadores, tornando-se um processo desgastante e, muitas vezes, frustrante. Para que a inclusão escolar seja efetiva, é imprescindível que os professores recebam apoio por meio de programas de capacitação, infraestrutura adequada e a presença de profissionais especializados no ambiente escolar.

Diante de tudo isso, é fundamental que a inclusão de alunos com TEA deixe de ser apenas um direito garantido por lei e passe a ser uma realidade consolidada no cotidiano escolar. Para isso, é necessário o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com investimentos na formação de professores, na ampliação de recursos tecnológicos e na promoção de um suporte contínuo para as escolas. Somente assim será possível construir um ambiente educacional mais equitativo, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Portanto, a verdadeira inclusão não se resume apenas à permanência dos alunos com TEA nas escolas, mas à garantia de que eles tenham oportunidades reais de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. O desafio é grande, mas, com um esforço conjunto entre governo, educadores e famílias, é possível transformar a educação inclusiva em um caminho viável para o futuro.

6. REFERÊNCIAS

ASPERGER, Hans. Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, p. 76–136, 1944.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

FERREIRA, Luisa Beatriz Pacheco. O autismo na interseção entre o clínico e o educacional. **Caderno Deligny**, v. 1, n. 1, 2023.

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

GOLDBERG, Karla. **Autismo e educação:** uma introdução crítica às práticas pedagógicas. 2005.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

LOSAPIO, Maria F.; PONDÉ, Milena P. Validação da Checklist Modificada para Autismo em Crianças (M-CHAT) para uso em serviços de saúde brasileiros. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 233-239, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação do Conselho Estadual de Educação/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS, 6 dez. 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública,** v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em: 10 fev. 2025.

RAMOS, C. C. R. C.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022015, p. 1-23, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.994, de 24 de janeiro de 2022. **Dispõe sobre a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS, 25 jan. 2022.

ROCHA, F. *et al*. A importância do diagnóstico precoce no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão da literatura. **Revista de Neurociências**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 256-268, 2019.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. Kaplan & Sadock*:* **Compêndio de Psiquiatria**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Mariele Neves dos; ARAÚJO, Raquel Santos. **O papel das famílias na inclusão educacional da criança com transtorno do espectro autista** (TEA). 2022.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. Bases neurobiológicas do autismo. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 175-180, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem para pediatras. **Manual de Saúde Mental na Infância e Adolescência**, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Manual_-_Saude_Mental_na_Infancia_e_Adolescencia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

SUNAKOZAWA, C. S.; MATHIAS, C. C.; VIDOTTI, A. C. A comunicação e o ensino de alunos autistas no contexto escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e225747, 2020.

ZANON, M. P. S. et al. O papel da escola na identificação do Transtorno do Espectro Autista:

desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 357-372, 2014.

ZILBOVICIUS, M. et al. Anormalidades neurofuncionais no autismo: evidências de estudos de neuroimagem. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 64, n. 2b, p. 312-316, 2006.

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

ANÁLISE DO DISCURSO: UM CAMINHO PARA APRIMORAR A REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

DISCOURSE ANALYSIS: A WAY TO IMPROVE HIGH SCHOOL WRITING

Patrícia Machado Sales[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

Este estudo aborda a prática pedagógica no ensino de redação no Ensino Médio, com foco nos desafios enfrentados pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades de escrita. O problema da pesquisa investiga quais são essas dificuldades e como metodologias inovadoras, como a análise do discurso e o estímulo ao repertório de leitura, podem contribuir para superá-las. O objetivo principal é analisar as dificuldades dos alunos no ensino de redação e explorar como essas metodologias podem promover o desenvolvimento das habilidades de escrita, além de integrar o ensino da escrita ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para superar esses obstáculos, é necessário adotar estratégias pedagógicas inovadoras que considerem as especificidades do público-alvo e que promovam uma aprendizagem significativa. Uma das abordagens mais eficazes é o uso de técnicas de revisão por pares, que incentivam a troca de feedbacks entre os próprios alunos, permitindo que eles identifiquem e corrijam erros, além de aprimorar sua capacidade crítica ao analisar os textos dos colegas. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica sobre o ensino de redação, com ênfase nas metodologias que contribuem para o aprimoramento da escrita. A pesquisa se apoiou também em autores que discutem a análise do discurso como ferramenta pedagógica, observando sua contribuição na compreensão das escolhas linguísticas dos alunos. Os resultados indicaram que as principais dificuldades dos alunos estão relacionadas à falta de clareza e coerência na articulação das ideias, à escassez de repertório cultural e à ausência de metodologias que integrem a escrita ao pensamento crítico. Conclui-se que a prática pedagógica no Ensino Médio deve ser repensada, integrando a análise do discurso e o estímulo à leitura, para superar os desafios no ensino de redação.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ensino de Redação. Habilidades de Escrita.

[1] Academica do Curso de Especialização em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS/CPAQ

[2] Professora Orientadora, UFMS/CPAQ, fatima.cunha@ufms.br

ABSTRACT

This study addresses pedagogical practices in teaching writing in high school, focusing on the challenges students face in developing writing skills. The research problem investigates what these challenges are and how innovative methodologies, such as discourse analysis and encouraging a broader reading repertoire, can help overcome them. The main objective is to analyze students' difficulties in writing education and explore how these methodologies can foster writing development, as well as integrate writing instruction with the development of critical thinking. The methodology adopted was based on a literature review on writing instruction, emphasizing methodologies that contribute to improving writing skills. The results indicated that the main challenges students face are related to a lack of clarity and coherence in articulating ideas, a limited cultural repertoire, and a lack of methodologies that integrate writing with critical thinking. Discourse analysis was crucial in identifying linguistic aspects that affect text quality. It was also observed that promoting critical reading significantly contributes to expanding students' repertoire and building stronger arguments. In conclusion, high school pedagogical practices need to be reconsidered, integrating discourse analysis and promoting reading to overcome the challenges in teaching writing.

Keywords: Pedagogical Practices. Writing Instruction. Writing skills.

1. INTRODUÇÃO

A análise do discurso tem se mostrado uma ferramenta relevante para o aprimoramento da redação no Ensino Médio, pois permite compreender de forma mais aprofundada como os alunos produzem e interpretam textos, além de oferecer estratégias pedagógicas para melhorar a habilidade de escrita.

De acordo com Fernandes (p. 01, 2024) ao contrário da análise gramatical, que se concentra na estrutura das sentenças, a análise do discurso se concentra no uso amplo e geral da linguagem dentro e entre grupos específicos de pessoas.

Segundo o autor a análise do discurso considera as mais diferentes formas materiais significantes, além da noção de sujeito – não o sujeito da análise sintática, mas o ser que fala, no mundo (seu contexto social e cultural), interpolado por uma ideologia. Fernandes (p. 01, 2024) considera que não há neutralidade sequer no uso mais rotineiro da linguagem.

A importância desse processo no contexto educacional é notável, visto que, no Brasil, a redação tem sido um dos principais critérios de avaliação em exames de grande porte, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; O domínio dessa competência é essencial para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

Por meio da análise discursiva, é possível identificar as dificuldades que os alunos enfrentam e direcionar as ações pedagógicas de forma eficaz (Barbalho et al., 2023).

A prática de redação no Ensino Médio tem sido alvo de diversas discussões, principalmente no que diz respeito à formação de alunos que sejam capazes de articular suas ideias de maneira clara e coerente. A dificuldade em produzir textos coesos e bem estruturados é recorrente, e a análise do discurso surge como uma ferramenta para compreender os aspectos que dificultam esse processo.

Orlandi (1995, p. 25) destaca a complexidade da produção textual: A produção de um texto não é um ato isolado, mas um processo social e histórico, que envolve a interação entre o produtor e o receptor, mediados pela linguagem. Segundo o autor a língua não é um mero instrumento de comunicação, mas um lugar de luta ideológica, onde se produzem e se reproduzem sentidos. O autor reforça que a análise do discurso nos permite compreender como os sujeitos se apropriam da língua e como eles a utilizam para construir seus discursos, seus saberes e suas identidades.

De acordo com Costa et. al. (2023), o ensino de redação, muitas vezes, se restringe ao simples ato de escrever, sem considerar os aspectos discursivos que envolvem o uso da linguagem para construção de sentidos. A análise crítica do discurso pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento de habilidades textuais que são fundamentais tanto para o Enem quanto para a vida acadêmica dos alunos.

No contexto do Enem, a redação tem um papel crucial, uma vez que a avaliação desse gênero textual exige dos estudantes a capacidade de argumentar sobre temas relevantes para a sociedade, utilizando conhecimentos de diferentes áreas do saber.

Para o autor Da Silva (2024), a análise do discurso, nesse caso, permite que os professores compreendam melhor as estratégias de construção do texto dos alunos e identifiquem quais aspectos precisam ser aprimorados. A partir desse diagnóstico, é possível aplicar metodologias que incentivem a reflexão crítica sobre o uso da linguagem, trabalhando tanto os aspectos gramaticais quanto os estruturais e argumentativos das produções textuais.

Outro ponto importante, destacado por Macedo (2022), é a relação entre a produção textual e o repertório sociocultural dos alunos. A análise do discurso pode revelar como os estudantes mobilizam suas experiências e conhecimentos de mundo para argumentar e se posicionar nos textos.

No entanto, muitas vezes esse repertório é limitado ou não é adequadamente explorado pelos alunos, o que compromete a qualidade da redação. Para Macedo (2022), o uso de gêneros textuais e a reflexão sobre as práticas discursivas podem ajudar a expandir esse repertório e, consequentemente, melhorar a qualidade da escrita.

Conforme Bakhtin (1997, p. 110), "a palavra nunca pertence a ninguém; ela é sempre de

alguém e sempre para alguém", ou seja, a comunicação ocorre por meio de gêneros textuais e é dialógica, parte de um sujeito para outro, dotada de intenção comunicativa.

Assim, conforme Arduino (2021), a análise do discurso não se restringe apenas à correção de aspectos técnicos, mas também ao estímulo da reflexão crítica e da expressão de ideias de forma mais elaborada e profunda.

Outro ponto importante é a relação entre a produção textual e o repertório sociocultural dos alunos. A análise do discurso pode revelar como os estudantes mobilizam suas experiências e conhecimentos de mundo para argumentar e se posicionar nos textos. Conforme Bakhtin (1997, p. 110), "a palavra nunca pertence a ninguém; ela é sempre de alguém e sempre para alguém".

No entanto, muitas vezes esse repertório é limitado ou não é adequadamente explorado pelos alunos, o que compromete a qualidade da redação. O uso de gêneros textuais e a reflexão sobre as práticas discursivas podem ajudar a expandir esse repertório e, consequentemente, melhorar a qualidade da escrita.

Conforme Paulo Freire (1996, p. 50), "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo". Assim, a análise do discurso não se restringe apenas à correção de aspectos técnicos, mas também ao estímulo da reflexão crítica e da expressão de ideias de forma mais elaborada e profunda (Arduino et al., 2021).

Em relação às estratégias pedagógicas, é possível perceber que a análise do discurso pode ser incorporada ao ensino de redação de diversas maneiras. A análise das produções textuais dos próprios alunos é uma estratégia eficaz, pois permite que eles identifiquem os pontos fortes e as fragilidades em seus textos.

De acordo com Eni Orlandi (2012, p. 151), "A leitura discursiva envolve o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção e expõe o olhar leitor à opacidade da linguagem".

Segundo o autor Esposto (2022) a leitura crítica de textos também é uma das práticas que pode ser associada à análise do discurso. Ao expor os alunos a diferentes tipos de textos e estilos, os professores têm a oportunidade de estimular a reflexão sobre os diversos modos de construção discursiva, ampliando as habilidades dos estudantes para escrever de forma mais sofisticada e coerente.

Essa prática de leitura crítica contribui não apenas para o domínio técnico da redação, mas também para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, permitindo-lhes compreender melhor os textos que produzem e consomem.

A análise do discurso, portanto, não se limita à produção de redações formais para exames como o Enem, mas se estende ao processo de formação de leitores e escritores críticos. No Ensino

Médio, o desenvolvimento dessa habilidade é fundamental, pois é nesse período que os alunos consolidam os conhecimentos linguísticos e discursivos que levarão para a vida adulta.

Para Marcuschi (2020), ao trabalhar com textos, é preciso adotar uma visão de linguagem. Dessa forma, o autor considera que,

> [...] pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente este contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ ouvintes (escritores/ leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...] (Marcuschi, 2020, p. 61).

Considerando essa perspectiva, segundo Rocha (2023), a reflexão sobre o papel da linguagem na construção do conhecimento também é essencial para a prática pedagógica de redação. A análise do discurso permite que os alunos compreendam como as palavras e os enunciados funcionam na construção de sentidos, ajudando-os a perceber a importância do uso adequado da linguagem para expressar suas ideias de forma clara e precisa. Ao entenderem melhor como a linguagem opera no processo discursivo, os estudantes se tornam mais capazes de produzir textos mais ricos, coerentes e impactantes.

2. A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO DISCURSO NO ENSINO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Para Esposto (2022) a análise do discurso desempenha um papel fundamental no ensino de redação no Ensino Médio, pois vai além do simples aprendizado das normas gramaticais e busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, produzir e interpretar textos de maneira crítica e reflexiva.

Essa abordagem permite que os estudantes se tornem não apenas mais habilidosos na produção textual, mas também mais conscientes sobre os processos de comunicação e os contextos sociais que envolvem a linguagem.

No ensino de redação, especialmente no contexto de exames como o Enem, é essencial que os alunos saibam construir textos argumentativos coerentes e consistentes, e a análise do discurso fornece os recursos necessários para esse desenvolvimento.

De acordo com Santos (2023) ao integrar a análise do discurso no ensino de redação, é possível compreender melhor como as palavras e os enunciados funcionam para construir significados. A habilidade de construir um discurso eficaz envolve muito mais do que seguir regras gramaticais: é necessário entender as relações entre os diferentes elementos do texto e a

forma como eles interagem com o leitor.

A análise discursiva permite que os alunos percebam como os textos são estruturados e como as ideias são organizadas, facilitando a produção de textos mais fluentes e convincentes. A partir dessa perspectiva, os estudantes não apenas dominam os aspectos técnicos da redação, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre o poder da linguagem na construção de argumentos.

Segundo Da Silva; Costa (2023) no contexto do Ensino Médio, é comum que os estudantes sejam desafiados a produzir diversos tipos de texto, como dissertações, resenhas e cartas argumentativas, sendo que cada um desses gêneros possui características discursivas próprias.

Através da análise discursiva, os alunos aprendem a identificar essas características e a aplicá-las de maneira adequada em suas produções, o que eleva a qualidade do texto produzido e contribui para a aprendizagem de diferentes formas de organização do discurso.

Essa flexibilidade discursiva é especialmente importante no Enem, que avalia a capacidade dos candidatos de se expressar adequadamente sobre temas complexos, utilizando argumentos sólidos e bem estruturados.

Para Carvalho Moura (2021) a compreensão de como a linguagem é usada em diferentes contextos também é essencial para o ensino de redação no Ensino Médio. Ao analisar textos de diversas origens e propósitos, os alunos passam a perceber como o discurso pode ser moldado para atender a diferentes necessidades comunicativas.

Por exemplo, um texto argumentativo no Enem exige que o aluno se posicione sobre um tema específico, utilizando exemplos e justificativas que mostrem domínio sobre o assunto, enquanto em outros contextos a produção textual pode demandar uma abordagem mais descritiva ou explicativa. A análise do discurso, nesse sentido, ajuda os alunos a entenderem as nuances do uso da linguagem, permitindo-lhes fazer escolhas mais assertivas ao construir seus próprios textos.

No que diz respeito às metodologias de ensino, Silva et al. (2023) nos diz que a análise do discurso também contribui para a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas. A utilização de estratégias de ensino ativo, por exemplo, permite que os alunos se envolvam ativamente na produção e na análise de textos, desenvolvendo suas habilidades de escrita de forma mais autônoma e crítica.

A incorporação dessa abordagem no Ensino Médio favorece uma aprendizagem mais significativa, pois os alunos passam a entender não apenas o "como" escrever, mas também o "porquê" de suas escolhas discursivas. Ao praticar a escrita e refletir sobre os aspectos discursivos

de suas produções, os estudantes se tornam mais competentes na construção de textos de qualidade.

Ademais, a análise do discurso também desempenha um papel significativo na formação do sujeito crítico e reflexivo. No ensino de redação, essa formação vai além da simples execução de tarefas de escrita e envolve a construção de um pensamento argumentativo mais aprofundado.

A capacitação contínua dos professores é fundamental para a eficácia do ensino de redação. A formação atualizada permite aos docentes oferecerem estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de seus alunos. Libâneo (2013) destaca que a formação continuada é essencial para garantir que os professores possam superar os desafios do ensino e proporcionar aos alunos uma educação de qualidade.

Em síntese, é fundamental repensar a prática pedagógica no ensino de redação, adotando metodologias que estimulem o pensamento crítico e ampliem o repertório cultural dos alunos, especialmente aqueles de classes populares. A abordagem integrada, que considera as condições sociais dos alunos e favorece o uso de novas tecnologias e práticas colaborativas, pode ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem e proporcionar uma formação mais inclusiva e eficaz.

A partir dessas práticas, será possível garantir que todos os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para uma escrita coerente e fundamentada, crucial para seu sucesso acadêmico e para sua formação como cidadãos críticos.

2.1 Dificuldades comuns dos alunos no ensino médio na produção de redações

A produção de redações no Ensino Médio é uma habilidade central para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, especialmente no contexto de exames de grande importância, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, a construção de textos dissertativo-argumentativos eficazes representa um desafio contínuo para muitos alunos, sendo esse um reflexo das condições históricas, sociais e culturais que perpassam o processo educativo.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes vão além da simples questão técnica da escrita, envolvendo questões profundas relacionadas à organização das ideias, à construção da argumentação e, especialmente, à falta de um repertório cultural que favoreça a articulação de um discurso mais coerente e reflexivo.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes no Ensino Médio é a estruturação do texto. A organização lógica e coesa das ideias é um pré-requisito essencial para a produção de uma redação bem-sucedida.

Contudo, muitos alunos, especialmente os provenientes de classes populares, não dominam essa habilidade, resultando em textos desorganizados, sem introdução clara, desenvolvimento consistente e conclusão que sintetize adequadamente o raciocínio apresentado. Isso se deve, em grande parte, à falta de práticas pedagógicas que incentivem o planejamento prévio da redação, uma fase essencial para a construção de textos argumentativos sólidos (Rocha, 2023).

A escrita, como destaca Koch (2006), não é apenas uma questão de gramática, mas também de organização de ideias e de capacidade de construir um raciocínio lógico, habilidades que exigem prática constante e uma orientação pedagógica apropriada.

Outro obstáculo significativo é a dificuldade na construção de uma argumentação sólida. A capacidade de desenvolver uma tese e defendê-la com base em evidências e raciocínios consistentes é uma habilidade que os estudantes frequentemente não dominam.

A argumentação não pode ser simplista ou superficial, mas exige uma análise crítica e profunda do tema proposto. A falta de um repertório cultural mais amplo e de exercícios que incentivem a reflexão crítica sobre os temas é uma das principais razões para essa limitação. Sem uma orientação adequada, muitos alunos se limitam a expor informações de maneira rasa, sem se aprofundar na análise do tema ou na construção de um raciocínio robusto (Barbosa; Alves, 2023).

Essa deficiência no desenvolvimento de argumentos é particularmente visível em contextos sociais mais vulneráveis, onde os alunos não têm o mesmo acesso a uma formação literária sólida ou a debates críticos sobre temas contemporâneos.

A análise do discurso proposta por Michel Pêcheux (2014) oferece uma lente importante para compreender essas dificuldades. Para Pêcheux, a linguagem é um instrumento não neutro, mas carregado de ideologias e condicionamentos sociais e históricos. Isso implica que as dificuldades na produção de redações não se limitam a uma questão técnica, mas estão imersas em um contexto social específico.

Os alunos de classes mais baixas, muitas vezes marginalizados do acesso a bens culturais e a um ambiente de aprendizagem mais enriquecido, enfrentam barreiras que vão além do domínio da gramática ou da construção textual. Essas barreiras estão relacionadas, como Pêcheux sugere, à ideologia implícita nas práticas de ensino, que muitas vezes desconsideram a realidade e o contexto de vida dos alunos.

Quando Pêcheux (2014) analisa a linguagem em termos de "formação discursiva", ele argumenta que os sentidos construídos por meio da linguagem não são neutros e são profundamente influenciados pelas condições sociais. No caso dos alunos de classes populares,

a escassez de repertório cultural e a desconexão com temas mais amplos da sociedade tornam a tarefa de argumentar de maneira crítica e bem fundamentada ainda mais difícil.

Esse aspecto crítico-social é muitas vezes negligenciado nas práticas pedagógicas tradicionais, que focam principalmente no ensino das regras gramaticais e na estrutura formal dos textos, sem considerar o contexto sociocultural dos alunos. A ausência de um vínculo com a realidade cotidiana dos estudantes impede que eles se sintam conectados aos temas abordados, dificultando o desenvolvimento de argumentos sólidos e relevantes.

Portanto, para superar essas dificuldades, é fundamental que a prática pedagógica no ensino de redação seja repensada e adaptada para atender às necessidades dos alunos em sua totalidade. A incorporação de práticas que estimulem a reflexão crítica, como debates, leituras de textos variados e análises de temas contemporâneos, é essencial para o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico.

A inclusão da análise do discurso, de acordo com Pêcheux (2014), implica que os professores precisam entender que a linguagem dos alunos é mediada por suas vivências e por um contexto social que muitas vezes não é refletido nos materiais didáticos convencionais. A formação continuada dos professores, portanto, deve ser uma prioridade, para que estes possam adaptar suas metodologias e oferecer uma educação mais inclusiva, que leve em consideração as condições históricas e sociais dos alunos.

Nesse contexto, a proposta de integrar a análise do discurso às práticas pedagógicas de redação é uma estratégia eficaz para promover uma educação mais crítica e reflexiva, além de aprimorar a competência textual dos estudantes (Costa et al., 2023).

É importante destacar que o ensino de redação no Ensino Médio deve ser dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. A utilização da análise do discurso permite que o professor ajuste suas abordagens pedagógicas, levando em consideração as dificuldades específicas de cada estudante e os contextos em que eles estão inseridos.

Por exemplo, os alunos que têm dificuldade em desenvolver argumentação ou que não conseguem estabelecer uma estrutura lógica em seus textos podem se beneficiar de práticas discursivas que incentivem a reflexão sobre como construir um texto coeso e argumentativamente sólido. Essa abordagem personalizada pode ser decisiva para o sucesso na redação, não apenas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, mas também na produção escrita em outras esferas (Da Silva, 2024).

A reflexão sobre o papel da linguagem na construção do conhecimento também é essencial para a prática pedagógica de redação. A análise do discurso permite que os alunos compreendam como as palavras e os enunciados funcionam na construção de sentidos, ajudando-

os a perceber a importância do uso adequado da linguagem para expressar suas ideias de forma clara e precisa. Ao entenderem melhor como a linguagem opera no processo discursivo, os estudantes se tornam mais capazes de produzir textos mais ricos, coerentes e impactantes (Rocha, 2023).

2.3. A prática pedagógica no ensino de redação: desafios e estratégias

A prática pedagógica no ensino de redação no Ensino Médio apresenta desafios consideráveis, especialmente quando se trata de preparar os alunos para a produção de textos dissertativos-argumentativos, como os exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Os estudantes enfrentam dificuldades tanto na construção de argumentos consistentes quanto na organização de suas ideias de forma clara e coesa. A necessidade de estratégias eficazes que promovam uma escrita crítica e reflexiva torna-se, assim, uma prioridade na educação básica, e a prática pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo (Do Nascimento, 2023).

Para Bigolin et al. (2023) entre os desafios mais comuns, destaca-se a falta de domínio dos gêneros textuais, especialmente o dissertativo-argumentativo, que requer habilidades de argumentação e a capacidade de defender uma tese com base em evidências. Muitos alunos ainda apresentam dificuldades em desenvolver raciocínios mais elaborados ou em apresentar soluções para problemas propostos, o que compromete a qualidade de suas produções.

Para o autor a falta de repertório de leitura e o pouco conhecimento sobre temas contemporâneos dificultam ainda mais a elaboração de textos bem estruturados e com argumentos relevantes. Esses fatores evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da simples explicação de regras gramaticais e que, de fato, promova o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa dos alunos.

Segundo Bigolin et al. (2023), uma das estratégias mais eficazes para enfrentar esses desafios é o uso de tecnologias educacionais que incentivem a revisão por pares, ou seja, a troca de produções textuais entre os próprios alunos para análise crítica. Essa abordagem promove não apenas o aprimoramento da redação, mas também a reflexão sobre o processo de escrita e a construção de sentidos no texto.

Segundo o autor a utilização de ferramentas digitais pode potencializar o ensino da redação ao permitir uma interação mais dinâmica e colaborativa entre os estudantes, favorecendo a troca de feedbacks construtivos e o aprimoramento contínuo da escrita.

Nesse contexto, a revisão por pares emerge como uma estratégia que, além de contribuir para a correção de erros técnicos, também fomenta a construção de argumentos mais sólidos e coerentes.

Outro aspecto relevante na prática pedagógica é a capacitação docente. Professores que se sentem preparados para lidar com as dificuldades dos alunos na produção textual e que estão atualizados em relação às estratégias de ensino são mais eficazes em promover o aprendizado.

Conforme Libâneo (2013), a formação continuada dos professores é essencial para garantir uma prática pedagógica de qualidade. Ao se manterem atualizados sobre as novas tendências e metodologias de ensino, os docentes são capazes de oferecer aos seus alunos um ensino mais eficaz e relevante.

No entanto, muitos docentes enfrentam desafios próprios, como a falta de formação continuada e a escassez de recursos pedagógicos, que dificultam a aplicação de metodologias inovadoras. Para superar esses obstáculos, é necessário investir na formação dos professores, oferecendo oportunidades para que eles se aprofundem nas especificidades da redação no Ensino Médio e no ENEM, além de capacitá-los no uso de novas tecnologias e abordagens pedagógicas (Do Nascimento, 2023).

Segundo Sousa (2024) a formação de um repertório de leitura diversificado é, sem dúvida, uma das chaves para melhorar a escrita dos estudantes. Ao ter acesso a diferentes tipos de textos e abordagens argumentativas, o aluno amplia sua visão sobre os temas propostos, adquirindo maior capacidade crítica e argumentativa.

Para o autor a leitura de artigos, ensaios e textos jornalísticos, por exemplo, pode proporcionar aos alunos exemplos práticos de como construir argumentos, o que os ajuda a entender as técnicas de persuasão e a melhorar suas próprias redações.

Além disso, a leitura crítica deve ser acompanhada de discussões em sala de aula, nas quais os alunos são desafiados a expressar suas opiniões, defender suas ideias e, assim, desenvolver habilidades argumentativas que serão essenciais para suas produções textuais.

No contexto atual, com o aumento da modalidade de ensino remoto e híbrido, a adaptação das práticas pedagógicas ao novo cenário também representa um desafio. As ferramentas digitais podem ser aliadas importantes, desde que sejam usadas de forma estratégica. O ensino remoto exige novas abordagens para engajar os estudantes e motivá-los a participar ativamente das atividades propostas.

Nesse sentido, o uso de plataformas digitais para a correção e a construção colaborativa de textos tem se mostrado eficaz, pois permite que os alunos se sintam mais à vontade para experimentar diferentes estilos de escrita e aprender com seus erros.

Contudo, é fundamental que os professores estejam atentos ao uso equilibrado das tecnologias, garantindo que elas complementem, e não substituam, as interações humanas e o desenvolvimento do pensamento crítico (Araujo; Semechechem, 2023).

De acordo com Araújo e Semechechem (2023) as percepções dos alunos também são cruciais para o sucesso das estratégias pedagógicas adotadas. Ao compreender o que funciona ou não na prática de ensino, os educadores podem ajustar suas abordagens para melhor atender às necessidades dos estudantes.

Em alguns casos, os alunos relatam que se sentem mais motivados quando têm a oportunidade de discutir temas atuais ou de interesse pessoal, o que pode ser uma boa estratégia para tornar a prática de redação mais envolvente.

A interação com textos que dialogam com suas realidades e experiências de vida contribui para que os alunos vejam a redação como uma ferramenta para expressar suas opiniões e não apenas como uma obrigação escolar. Portanto, a abordagem pedagógica deve ser flexível e adaptada ao perfil e ao contexto dos estudantes.

Para Orlandi (2003), a leitura crítica é entendida aqui como uma prática que vai além da decodificação do texto, envolvendo a capacidade de interpretar, questionar e refletir sobre os sentidos que ele produz. Para isso, estratégias como a análise de textos de diferentes gêneros discursivos, elaboradas em sala de aula sobre temas relevantes e atividades de interpretação e produção escrita foram observadas.

Essas práticas, ao envolver os alunos com textos variados e desafios, visam não apenas melhorar as habilidades de escrita, mas também estimular a formação de um pensamento crítico-reflexivo. Durante a observação das práticas pedagógicas, verificou-se que os principais desafios enfrentados pelos alunos estão relacionados à falta de clareza e coerência na articulação das ideias, à escassez de repertório cultural e à carência de metodologias que integram a escrita ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Esses obstáculos são recorrentes no ensino de redação e refletem, em muitos casos, uma abordagem tradicional, centrada apenas na técnica da escrita, sem a atenção dada ao contexto sociocultural e ideológico em que os textos são produzidos e interpretados.

A falta de repertório cultural, por exemplo, é um fator que limita a capacidade dos alunos de produzir argumentos sólidos e bem fundamentados, já que a construção de um texto depende de forma coerente diretamente do conhecimento sobre o domínio de temas e de uma visão mais ampla da realidade social e cultural.

Para superar essa limitação é necessário adotar metodologias pedagógicas diversificadas como a revisão por pares e o uso de tecnologias educacionais, visando a integração do aluno com questões da atualidade e a análise textual adequada.

Além disso, fica evidente que o incentivo à leitura crítica teve um impacto positivo significativo na ampliação do repertório dos alunos, contribuindo para a construção de

argumentos mais sólidos e para o desenvolvimento de uma maior capacidade de reflexão.

Ao serem expostos a diferentes tipos de textos e abordagens discursivas, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre diversos temas, além de melhorar sua compreensão sobre a estrutura e a função dos textos.

A leitura crítica, ao ser associada à prática de produção escrita, promove uma relação mais profunda entre a leitura e a escrita, permitindo aos alunos não apenas interpretar, mas também produzir

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica no ensino de redação no Ensino Médio se revela como um desafio multifacetado, envolvendo não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos sobre a escrita, mas também o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo dos alunos.

Ao longo deste processo, é essencial que os docentes compreendam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as características específicas de suas produções textuais. A identificação dessas dificuldades possibilita a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, como o estímulo à leitura crítica e a utilização de ferramentas digitais, que são fundamentais para o aprimoramento da escrita e a construção de um repertório argumentativo sólido.

É importante destacar que a redação no Ensino Médio vai além da preparação para exames como o Enem, sendo uma habilidade essencial para a formação cidadã e acadêmica dos alunos. A redação oferece aos estudantes a oportunidade de expressar suas opiniões, articular ideias e se posicionar diante de questões relevantes da sociedade.

No entanto, para que essa prática se torne efetiva, é necessário que os professores adotem uma abordagem pedagógica que não apenas foque em aspectos técnicos da escrita, mas que também promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como a análise crítica, a argumentação e a organização do pensamento.

Neste contexto, a leitura desempenha um papel fundamental no processo de construção da escrita. Ao se depararem com diferentes tipos de textos, os alunos expandem seus horizontes e aprimoram suas habilidades de argumentação, além de adquirirem uma visão mais ampla sobre os temas que irão abordar em suas redações.

A leitura crítica e a discussão em sala de aula sobre temas atuais e pertinentes são ferramentas poderosas para fortalecer a capacidade argumentativa dos estudantes, permitindo que eles se tornem não apenas bons redatores, mas também cidadãos capazes de pensar criticamente

sobre o mundo ao seu redor.

Além disso, as ferramentas digitais emergem como aliadas indispensáveis na prática pedagógica contemporânea. O uso de plataformas de correção colaborativa e o acesso a recursos digitais que possibilitam uma interação mais dinâmica entre professores e alunos podem acelerar o processo de aprendizagem e proporcionar aos estudantes um espaço para experimentar, corrigir e aprimorar suas produções textuais.

No entanto, é fundamental que os educadores saibam utilizar essas tecnologias de forma equilibrada, garantindo que elas complementem o ensino presencial e o diálogo humano, e não substituam o aspecto essencial da reflexão e do desenvolvimento do pensamento.

4. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Taynara Cerqueira; SEMECHECHEM, Jakeline. **Percepções De Estudantes Do Ensino Médio Sobre Estratégias E Recursos De Ensino-Aprendizagem Em Curso Remoto Extracurricular.** Humanidades & Inovação, v. 10, n. 19, p. 233-252, 2023.

ARDUINO, Luiz Guilherme de Brito et al. **Projeto Entrelaçar: Leitura E Produção Escrita No Ensino Médio.** 2021.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBALHO, Ianca Ladiane Grilo et al. **Produção Textual E Avaliação: Um Estudo A Partir Das Dificuldades Apresentadas Por Alunos Do Ensino Médio Em Relação Ao Gênero Redação Do Enem.** 2023.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma Do Ensino Médio E A Plataformização Da Educação: Expansão Da Privatização E Padronização Dos Processos Pedagógicos.** Revista e-curriculum, v. 21, 2023.

BIGOLIN, Marcio et al. **Uma Ferramenta Digital De Apoio À Revisão Por Pares Voltada À Aprendizagem Da Escrita No Ensino Médio.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 23, n. 2, p. e18387, 2023.

COSTA, Mireile Pacheco França; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; PEREIRA, Cléo Mann. **Prática Pedagógica No Ensino De Redação ENEM: O Estado Do Conhecimento.** Eccos Revista Científica, n. 64, 2023.

DA SILVA, Ademir Juvêncio. **Gêneros Textuais Mobilizados Para O Repertório Sociocultural Produtivo Em Redações Do Enem 2022.** Linha D'Água, v. 37, n. 3, p. 313-328, 2024.

DA SILVA, Peterson Luiz Oliveira; COSTA, Alan Ricardo**. Produção Textual Na Teoria E Na Prática: Os Caminhos Da Avaliação Da Redação.**

DE CARVALHO MOURA, Marcoelis Pessoa; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: Caminho Para A Prática Colaborativa No Ensino Médio.** 2021.

DO NASCIMENTO, Maria Irenilce. **Os Desafios Do Ensino Médio Na Produção Dissertativa Argumentativa E Enem: Um Olhar Sobre A Prática Docente.** RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2023.

ESPOSTO, Letícia Moraes. **Alfabetização Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Análises Discursivas Sobre Os (Des) Caminhos Da Base Nacional Comum Curricular.** 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KOCH, I. G. V. **A interação textual**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Ester Pereira Neves de. **Debater Para Encontrar Caminhos: A Evolução Da Presença Da Filosofia Ao Longo Dos Vinte Anos Do Enem (1998-2018).** Pro-Posições, v. 33, p. e20190104, 2022.

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

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PECHEUX, M. **Análise do Discurso: a construção do sentido**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2014.

ROCHA, Lílian Karla. **A Escrita No Ensino Médio: O Delinear Dos Imaginários Sociodiscursivos Da Redação Do Enem.** 2023.

SANTOS, Rafaele Rocha dos. **Análise De Redações Nota Mil Do ENEM 2022: A Prática Do Texto Dissertativo-Argumentativo.** 2023.

SARAIVA, Juracy Assmann. **A leitura em tempos de (des)encantamento**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27

SILVA, Gabrielly dos Santos et al. **Metodologia Ativa Como Suporte Para O Ensinoi De Redação No Ensino Médio.** 2023.

SOUSA, Leandro Quaresma de. **Letramento Científico No Ensino Médio Integrado: Olhares E Perspectivas Discentes Do Curso Técnico Em Administração De Uma Escola Estadual Da Paraíba.** 2024.

Site consultado:

FERNANDES, Alan Tocantins. https://www.roseta.org.br/2020/03/25/**o-que-e-analise-do-discurso-como-pode-ser-usada-e-o-que-a-difere-de-uma-analise-gramatical/2025.**

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LITERACY AND LITERACY DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Regina Batista da Cruz Gonzaga[1]
Rúbia Corrêa Ottoni[2]

RESUMO

Este artigo tem a perspectiva de investigar e sintetizar as metodologias e práticas presentes no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e analisar as principais abordagens e os desafios enfrentados pelos educadores e educandos. Propondo uma reflexão sobre qual maneira a educação pode ser uma ferramenta transformadora na vida desses alunos, promovendo uma inclusão respeitosa e significativa no espaço escolar. A metodologia utilizada foi uma Revisão Narrativa de Literatura, baseada em um estudo qualitativo-descritivo. Para isso, acessamos as principais bases de dados, como Periódicos Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também foram incluídos materiais adicionais, selecionados pela sua relevância para o objetivo da investigação. Os resultados nos levaram a compreender que a alfabetização e o letramentos de alunos com TEA requerem abordagens pedagógicas especializadas e um entendimento aprofundado sobre as necessidades individuais de cada aluno.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This article aims to investigate and synthesize the methodologies and practices present in the literacy and literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), and to analyze the main approaches and challenges faced by educators and learners. It proposes a reflection on how education can be a transformative tool in the lives of these students, promoting respectful and meaningful inclusion in the school environment. The methodology used was a Narrative Literature Review, based on a qualitative-descriptive study. For this, we accessed major

[1] Psicopedagoga, Rhema – e-mail regigonzaga76@hotmail.com
[2]Especialista em Educação Especial- AEE – UFMS/CPAQ – e-mail rubiaottoni@gmail.com

databases, such as Periódicos Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO), and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Additional materials were also included, selected for their relevance to the research objective. The results led us to understand that the literacy and learning of students with ASD require specialized pedagogical approaches and a deep understanding of each student's individual needs.
Keywords: Autism. Inclusion. Literacy. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem a perspectiva de investigar e sintetizar as metodologias e práticas presentes no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e analisar as principais abordagens e os desafios enfrentados pelos educadores e educandos. Propondo uma reflexão sobre qual maneira a educação pode ser uma ferramenta transformadora na vida desses alunos, promovendo uma inclusão respeitosa e significativa no espaço escolar.

A alfabetização é um processo que envolve uma prática da aquisição do código escrito, pelo qual se alcança o domínio e a capacidade de leitura e da escrita. O letramento ocorre paralelamente ao desenvolvimento da alfabetização, no reconhecimento dos usos desses códigos promovendo o emprego funcional e crítico no contexto cultural e social da vida de cada indivíduo.

Nas últimas décadas, a alfabetização e o letramento têm sido amplamente debatidos no contexto político e social brasileiro, mas quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas discussões ganham contornos ainda mais desafiadores, exigindo adaptações pedagógicas específicas e uma abordagem inclusiva que visa a garantia da universalização ao acesso e a permanência escolar.

De acordo com Schmidt (2013), o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Ou seja, a criança com TEA pode lidar com dificuldades na interação com outras pessoas e na adaptação a mudanças de rotina, assim como ao expressar suas necessidades – o que pode impactar diretamente na forma como esses alunos se envolvem com a aprendizagem da leitura e escrita e em sua socialização.

Compreender as especificidades do processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA é fundamental para garantir de forma eficaz a inclusão, abordando de maneira que respeite o ritmo de aprendizagem por meio de estratégias que minimizam barreiras e potencializem as capacidades dos estudantes, juntamente a capacitação dos educadores e da adequação de currículos e metodologias pensadas para atender às necessidades especificas destes alunos.

Diante do exposto, nossos procedimentos metodológicos estão fundados na pesquisa qualitativa e, neste contexto, utilizamos a técnica documental, organizada pelo acesso a Leis, Resoluções; e a bibliográfica, constituído em revisão narrativa de literatura, que

> não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. (Correia e Mesquita, 2014, p. 217-218).

A narrativa apresentada baseia-se em um estudo qualitativo-descritivo, que utiliza de publicações realizadas dos últimos cinco anos (não exclusivamente), como o foco em especial em artigos de periódicos educacionais, dissertações e teses. Para isso, acessamos as principais bases de dados, como Periódicos Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também foram incluídos materiais adicionais, selecionados pela sua relevância para o objetivo da investigação – as referências bibliográficas correspondentes estão identificadas neste texto.

2. TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA (TEA): BREVE DEFINIÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não é completamente compreendido, o que resulta na dificuldade da ação dos profissionais da educação em diferentes contextos da educação básica. A Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013) classificou o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, tendo manifestações comportamentais que 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 (APA, 2013 apud Zanon et al, 2014, p.25).

A criança com TEA pode lidar com dificuldades na interação com outras pessoas, com a adaptação a mudanças de rotina como também ao expressar suas necessidades – o que pode impactar diretamente na forma como esses alunos se envolvem com a aprendizagem da leitura, da escrita e em sua socialização. Não há testes específicos para diagnosticar o autismo, ele se dá a partir da observação do comportamento da criança por uma equipe multidisciplinar com diferentes profissionais da medicina, psicologia e psicopedagogia.

Os aspectos do autismo são diferentes entre os indivíduos, mas existem características semelhantes entre o espectro que é separado em três níveis de suporte: leve, moderado ou severo.

> [Grau 1 – autismo leve]. Neste grau, as maiores dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação, sem muitas comorbidades associadas. Por conta disso, o pequeno com autismo leve muitas vezes é rotulado como desinteressado. [Grau 2 – autismo moderado] O autismo moderado possui aspectos mais complicados em relação ao anterior. Nesse caso, a falta da verbalização pode ser um dos problemas do indivíduo acometido e, geralmente, mais comorbidades estão associadas ao diagnóstico. [Grau 3 – autismo severo]. Se caracteriza pelos prejuízos no neurodesenvolvimento serem mais elevados. Nesse contexto, os problemas estão presentes desde o processo de socialização até o funcionamento geral de corpo e mente. Por esse motivo, a independência da criança com autismo é mais difícil de ser conquistada no grau 3. (Neurosaber, 2022. p.1)

Estes níveis não são estáticos ou inalteráveis, as individualidades e necessidades de cada pessoa autista devem ser consideras e podem variar com o tempo. Compreender essa condição, a forma como ela impacta a vida dos indivíduos e estabelecer suporte e intervenções precoces contribuem para garantir a qualidade de vida social e educacional da pessoa com TEA.

2.1 A INCLUSÃO COMO CONDUTORA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A alfabetização e o letramentos de alunos com TEA requerem abordagens pedagógicas especializadas e um entendimento aprofundado sobre as necessidades individuais de cada aluno. O trabalho e a personalização das tarefas entre a família, educadores e equipe multidisciplinar devem caminhar juntas para criar espaços de aprendizagem acolhedores preocupados em atender as especificidades de cada criança.

A inclusão entendida como um processo contínuo que objetiva garantir a todos os cidadãos o direito à educação de qualidade, reconhece e respeita as diferentes necessidades de cada indivíduo. De acordo Soares (2019) a inclusão não deve se limitar apenas ao acesso do aluno na sala de ensino regular, mas deve abranger uma transformação estrutural e cultural nas escolas preocupada com "a adaptação do currículo, das práticas pedagógicas e da organização escolar para atender às necessidades de cada estudante, respeitando suas particularidades e promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades" (Soares, 2019, p. 89).

A inclusão não é um ato de caridade e sim um direito humano fundamental, pois a partir dela que se estabelece um processo emancipatório que oportuniza a todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais, a oportunidade de se desenvolver plenamente em todos seus aspectos participando plenamente da vida social.

A educação inclusiva colabora para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa e democrática, para Freire (1996), "a inclusão está intrinsecamente ligada ao respeito pela

diversidade e à valorização das diferentes formas de saberes, onde a educação deve ser um ato de amor, diálogo e respeito mútuo" (Freire, 1996, p. 67).

Deve ser um esforço coletivo de toda comunidade escolar, pais, alunos, educadores e gestores a participação e colaboração para identificar e romper as barreiras da inclusão desenvolvendo soluções capazes de garantir o direito à educação pública, gratuita, democrática, inclusiva de qualidade para a efetividade emancipadora.

2.2 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A inclusão de pessoas com deficiência foi um processo gradual e desafiador, marcado por inúmeros encontros, debates e reuniões. Foi necessária uma longa trajetória para que essas pessoas fossem reconhecidas como sujeitos de direitos, compreendendo-se que suas limitações não representam barreiras para sua participação ativa na sociedade, tampouco no ambiente escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) determina e defende a inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais, e estabelece "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "(…) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular". Portanto, a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos alunos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades das crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), observamos um reconhecimento acerca das pessoas com pessoas com deficiência, com a garantia do seu acesso no ensino regular. No Capítulo V, que trata da Educação Especial,

ela é entendida como uma modalidade de ensino, conforme pode ser constatado no art. 58, em que a educação especial é entendida como uma modalidade da educação escolar, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. (Brasil, 1996).

Entre outras leis, cita-se também a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, em seu artigo 55 também reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Sendo assim tendo como objetivo principal adquirir conhecimento a respeito da educação de aluno com TEA, pois é um desafio para os profissionais e familiares, especialmente na escola, onde a criança passa boa parte do seu tempo.

A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce ainda que não definitivo, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15), também conhecida como Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece diretrizes para garantir a igualdade de direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência.

De acordo com essa Lei, as pessoas com autismo têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, que atenda às suas necessidades específicas.

Apesar das leis existentes que ampara a inclusão, a educação inclusiva sempre será desafiadora para todos, ainda temos um longo caminho a percorrer. Pois incluir um aluno com autismo não basta apenas oferecer a vaga na escola, mas sim trabalhar todo o seu potencial proporcionando oportunidades de desenvolvimento efetivo.

2.3 ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A INCLUSÃO

Entende-se por adaptação curricular toda ação que tenha como objetivo flexibilizar o currículo para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos da Educação Especial. Ela é fundamental para assegurar a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Ao ajustar o currículo de acordo com as necessidades e particularidades de cada estudante, promove-se um espaço mais acessível e propício ao crescimento e aprendizado dessas crianças (Oliveira e Silva, 2023).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais as adaptações curriculares são conceituadas como:

> [...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (Brasil, 1998, p.15).

Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a adaptação curricular é de suma importância, pois o TEA se manifesta de maneira distinta em cada indivíduo. Portanto, as adaptações devem ser feitas de forma individualizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada estudante. O professor tem um papel fundamental na identificação das competências e habilidades dos alunos, buscando estratégias eficazes para potencializar a aprendizagem. Por isso, é essencial que os educadores sejam bem capacitados e preparados, garantindo um ensino de qualidade e adaptado às necessidades desses estudantes.

A flexibilidade no conteúdo é uma das abordagens centrais nesse processo, permitindo que os objetivos educacionais sejam alcançados conforme o ritmo e a capacidade de aprendizado de cada aluno. Entre as estratégias mais comuns, destacam-se a simplificação de atividades, o uso de recursos visuais, a aplicação de ferramentas tecnológicas e o suporte personalizado.

A educação inclusiva eficaz exige, conforme Silva e Costa (2021), que os educadores adotem metodologias de ensino diferenciadas. Essas metodologias devem priorizar a comunicação, promover a socialização e apoiar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais dos alunos com TEA, assegurando que suas necessidades individuais sejam atendidas de maneira adequada. Nesse sentido, a personalização do ensino, por meio de abordagens como a educação estruturada (TEACCH) e a análise comportamental aplicada (ABA), tem se mostrado eficaz. Essas metodologias contribuem para ambientes mais organizados e controlados, além de estabelecerem metas de ensino bem definidas, favorecendo o aprendizado (Lopes, 2023).

Além da adaptação de conteúdos, é fundamental a reestruturação das metodologias de ensino, das formas de avaliação e dos recursos pedagógicos, a fim de incentivar a participação

ativa dos alunos com TEA nas atividades escolares. A adequação do ambiente escolar também é crucial para garantir a inclusão plena desses alunos.

Dessa forma, é imprescindível que a adaptação curricular seja realizada de maneira colaborativa entre professores, pais e profissionais de saúde. O compartilhamento de informações sobre o aluno permite uma visão mais abrangente de suas necessidades e habilidades, resultando em um plano de ensino mais eficaz e integrado.

É importante ressaltar que a adaptação curricular não se limita à alteração de conteúdo. Ela envolve, também, a criação de estratégias e critérios de atuação docente, considerando as diversas formas de aprendizagem dos alunos, conforme apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Apenas assim será possível proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda de maneira eficaz às necessidades dos alunos com TEA.

3. ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO PARA ALUNOS COM TEA

Quando se trata de alfabetização e letramento de alunos com TEA, é fundamental que o docente tenha compreensão sobre o transtorno e os processos de alfabetização e letramento. Assim, poderá adotar abordagens diferenciadas para promover o desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão, respeitando os ritmos e estilos de aprendizado dos alunos com TEA proporcionando um ambiente acessível e estruturado para a aprendizagem, buscando minimizar barreiras e potencializar as habilidades individuais desses alunos.

A seguir, algumas das principais estratégias de alfabetização e letramento para crianças com TEA.

3.1 Utilização de Recursos Visuais

Uma abordagem eficaz na alfabetização de estudantes com TEA é a utilização de recursos visuais. Crianças com essa condição costumam se beneficiar de imagens, símbolos, gráficos e vídeos para entender melhor conceitos e conteúdos. Ferramentas como cartões ilustrados, histórias em quadrinhos, mapas conceituais e diagramas auxiliam na associação entre as palavras escritas e seus significados, tornando a aprendizagem mais tangível e compreensível. Além disso, os recursos visuais ajudam a organizar a rotina escolar, oferecendo uma estrutura clara e previsível para os alunos.

O ambiente previsível é fundamental no processo educacional de alunos com TEA, especialmente no que se refere à alfabetização. O modelo *Treatment and Education of Autistic*

and Communication-Handicapped Children (TEACCH) propõe que a aprendizagem seja organizada de maneira clara e sequencial, com atividades bem definidas.

Segundo Cunha (2017, p. 73), "[...] o TEACHH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele."

Essa estrutura ajuda a diminuir a ansiedade dos estudantes e aprimora sua concentração, facilitando o aprendizado da leitura e escrita. Além disso, garantir que o ambiente escolar seja organizado e livre de distrações é crucial para proporcionar um espaço de aprendizado mais calmo e eficiente.

3.2 Reforço Positivo e Motivação

Pode ser trabalho através da abordagem ABA (Análise Comportamental Aplicada), que é focada na modificação e ampliação do repertório comportamental, utiliza reforços positivos para incentivar comportamentos desejados. Ela se baseia na observação e avaliação das respostas comportamentais da criança, utilizando essa análise para planejar intervenções que possam melhorar habilidades específicas, incluindo comunicação, habilidades sociais e acadêmicas.

A ABA contribui para a expansão do conhecimento linguístico, simplificando o entendimento e a criação de linguagem, elementos cruciais para a alfabetização e letramento.

Por se tratar de uma abordagem comportamental é muito importante que o professor o conheça e o adapte para suas aulas, pois todo o comportamento do estudante com TEA precisa ser incentivado e direcionado de forma cuidadosa tanto antes quanto ao longo do processo de alfabetização e letramento.

3.3 Tecnologias Assistivas

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial no processo de alfabetização de alunos com TEA, ajudando a tornar o aprendizado mais interativo e acessível. Softwares educativos, aplicativos de leitura e escrita, e dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (como tablets e computadores) podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e atrativo. Esses recursos permitem que os alunos interajam de maneira mais eficiente com os conteúdos, oferecendo alternativas para aqueles que têm dificuldades com a comunicação verbal ou escrita convencional.

Além disso, tecnologias assistivas oferecem soluções específicas para as necessidades cognitivas e comportamentais dos alunos com TEA. Segundo um estudo de Smith et al. (2020), "dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) são altamente eficazes para alunos com dificuldades significativas de fala, proporcionando-lhes meios de se expressar de forma mais independente". Ferramentas como tablets com aplicativos educacionais, softwares de leitura e escrita, e sistemas de reforço positivo podem ser usados para criar ambientes mais interativos e personalizados. Essas tecnologias, ao facilitar o acesso à informação e à comunicação, promovem maior autonomia e autoestima nos estudantes

3.4 Personalização do Ensino

A personalização do ensino é essencial, pois o TEA é um transtorno com características que variam amplamente entre os alunos. Por isso, adaptar a aprendizagem às necessidades individuais de cada criança é fundamental para oferecer o apoio necessário ao seu crescimento. Isso envolve a criação de metas personalizadas, que devem ser ajustadas de acordo com o desenvolvimento de cada estudante. Estabelecer objetivos claros e específicos, levando em consideração as habilidades e desafios de cada aluno, permite uma abordagem mais eficiente e relevante para o processo de alfabetização e letramento.

Como o TEA é um transtorno de espectro, as necessidades e capacidades dos alunos variam consideravelmente. A personalização da aprendizagem, portanto, é crucial para garantir que cada criança receba o apoio adequado ao seu desenvolvimento. Isso pode incluir a definição de metas individualizadas, que devem ser ajustadas conforme o progresso do aluno. Trabalhar com objetivos claros e específicos, considerando os pontos fortes e as dificuldades do aluno, possibilita uma abordagem mais eficaz e significativa para a alfabetização e letramento.

3.5 Colaboração Multidisciplinar

A inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização e letramento deve ser feita de maneira colaborativa, envolvendo professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais que trabalham com o aluno. A equipe multidisciplinar é essencial para entender as necessidades específicas de cada criança e adaptar as estratégias pedagógicas de forma eficaz. A comunicação contínua entre os educadores e a família também é fundamental para garantir que o aprendizado aconteça de maneira integrada e coesa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa qualitativa realizada, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, revelou aspectos cruciais sobre a alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seguir, apresentamos os principais resultados encontrados, bem como uma reflexão crítica sobre as metodologias, práticas pedagógicas e os desafios identificados.

4.1 Principais Metodologias e Práticas Pedagógicas

O estudo revelou que uma das principais abordagens pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de alunos com TEA é a utilização de recursos visuais e estratégias estruturadas. A literatura revisada aponta que, ao se aplicar métodos como o TEACCH *(Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children*), as crianças com TEA demonstram maior compreensão e organização no aprendizado, especialmente quando as atividades são organizadas de forma clara e sequencial.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como softwares educativos e dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, mostrou-se uma ferramenta essencial para alunos que enfrentam dificuldades na comunicação verbal. Esses recursos possibilitam uma interação mais eficaz com os conteúdos, além de proporcionar maior autonomia e participação nas atividades escolares.

A personalização do ensino, com a definição de metas claras e específicas, também se destacou como um fator chave para o sucesso da alfabetização de alunos com TEA. Como o espectro do autismo é amplo e as necessidades dos alunos variam significativamente, as estratégias de ensino precisam ser flexíveis e ajustadas constantemente, garantindo que cada criança receba o apoio adequado de acordo com seu ritmo e habilidades.

4.2 Desafios Enfrentados pelos Educadores

Os educadores, conforme identificado na pesquisa, enfrentam diversos desafios ao trabalhar com alunos com TEA, especialmente no que se refere à adaptação curricular e à implementação de metodologias diferenciadas. A falta de formação específica sobre o TEA e a escassez de recursos pedagógicos adequados para atender às demandas desses alunos são obstáculos recorrentes. Isso muitas vezes resulta em uma dificuldade em atender às

particularidades de cada estudante, o que pode comprometer a efetividade do processo de inclusão.

Outro desafio relevante é a integração de uma equipe multidisciplinar. Embora a colaboração entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e familiares seja essencial, a falta de comunicação eficaz e a sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação ainda representam barreiras para a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

4.3 Importância da Inclusão na Alfabetização e Letramento

A pesquisa também indicou que a inclusão de alunos com TEA na educação regular, conforme as orientações da legislação brasileira, tem se mostrado eficaz na promoção do direito à educação de qualidade, desde que implementada de maneira adequada. A inclusão não se limita à matrícula do aluno na escola regular, mas envolve a transformação do ambiente escolar, com a adaptação do currículo, das práticas pedagógicas e da organização das atividades escolares.

A análise das leis que garantem os direitos dos alunos com TEA, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) (Brasil, 2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) (Brasil, 2012), confirma que o processo de inclusão deve ser compreendido como um direito, e não como um favor. No entanto, a efetividade dessa inclusão depende de uma contínua capacitação dos educadores, da implementação de metodologias adequadas e de um suporte especializado que permita o pleno desenvolvimento do aluno.

4.4 Implicações para a Prática Educacional

As discussões sobre as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas para a alfabetização de alunos com TEA indicam que é fundamental a promoção de um ambiente de aprendizagem que respeite a individualidade dos estudantes e que seja colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional. A pesquisa destaca a necessidade urgente de formação contínua dos educadores, especialmente no que tange à compreensão das características do TEA e à aplicação de adaptações curriculares e metodológicas que favoreçam a inclusão.

Além disso, as famílias desempenham um papel essencial nesse processo, pois sua participação ativa no desenvolvimento educacional das crianças com TEA contribui significativamente para o sucesso da inclusão escolar. A colaboração entre escola e família deve ser vista como uma parceria que fortalece a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Por fim, embora haja avanços significativos nas práticas de inclusão educacional para alunos com TEA, os resultados indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido. A adaptação curricular, o suporte especializado e a formação dos educadores são áreas que exigem mais atenção. A educação inclusiva deve ser encarada como uma prioridade, e os desafios enfrentados pelos educadores precisam ser constantemente discutidos e superados, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são processos complexos que exigem abordagens pedagógicas especializadas, metodologias diferenciadas e um olhar sensível para as necessidades individuais de cada estudante. A inclusão desses alunos no ambiente escolar vai além do acesso à educação formal, demandando adaptações curriculares, uso de estratégias personalizadas e colaboração entre família, educadores e equipe multidisciplinar.

A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços na legislação e na implementação de políticas educacionais inclusivas, ainda há desafios significativos a serem superados. A formação continuada dos professores, a adequação dos recursos pedagógicos e a promoção de um ambiente escolar acessível e acolhedor são fatores essenciais para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA.

Além disso, a adoção de metodologias como o ensino estruturado (TEACCH) e a análise do comportamento aplicada (ABA) tem se mostrado eficaz na construção de um ensino mais organizado e adaptado às particularidades desses alunos. O uso de recursos visuais, tecnologia assistiva e estratégias interativas pode facilitar o processo de aprendizagem e contribuir para a autonomia e participação ativa dos estudantes no contexto escolar.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva não deve ser vista como um desafio isolado, mas como uma responsabilidade coletiva que envolve toda a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Apenas por meio do compromisso com a equidade e com a promoção de um ensino de qualidade para todos será possível garantir o direito à educação e proporcionar melhores oportunidades para os alunos com TEA, contribuindo para sua inserção e participação efetiva na sociedade.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; SOUZA, T. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 2, p. 145-160, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, p. 45-56, 2021.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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, DF: Casa Civil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1998.

CORREIA, A. M. R.; MESQUITA, A. **Mestrados e Doutoramentos**. 2. ed. Porto: Vida Economica Editorial, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

LOPES, M. Educação estruturada e análise comportamental aplicada no ensino de alunos com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 70, p. 543-562, 2023.

NEUROSABER. **DSM-5 e TEA: O diagnóstico do autismo**. 2022. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dsm-5-e-tea-o-diagnostico-do-autismo/. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, E. F. Educação inclusiva de alunos com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 70, p. 543-562, 2023.

OLIVEIRA, F. L. 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. 2024.

PESSOA, V. S. C.; PRADO, R. R. Tecnologia Assistiva e a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita em crianças com autismo: uma revisão integrativa. In: FRANÇA, G.; VELOSO, G.; BRITO, G. (Org.). **Autismo: Tecnologias para a Inclusão**. Porto Nacional: Acadêmica, 2022. p. 319-333.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, R.; COSTA, L. Metodologias diferenciadas no ensino de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 3, p. 123-135, 2021.

SMITH, J.; WILLIAMS, D.; LEE, P. Effective use of AAC for children with autism spectrum disorder: A review of current practices. **Journal of Assistive Technology**, v. 14, n. 1, p. 22-30, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 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

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO ENSINAR E APRENDER

AFFECTIVITY IN EDUCATION: CHALLENGES IN THE TEACHING E LEARNING PROCESS

Roberta Carvalhal[1]
Adriana Furtado Baez[2]
Franchys Marizethe Nascimento Santana[3]

RESUMO

Este estudo tem como foco promover uma análise sobre a afetividade e sua influência na relação educativa significativa. Para isso, baseou-se no relato de um estudo de caso, e pesquisa empírica observando na instituição de ensino a construção de vínculos afetivos, que potencializam os aspectos necessários ao desenvolvimento. A experiência relatada tem como base a pesquisa participante conduzida por uma professora em sala de aula. O estudo expõe a dinâmica do processo ensinar/aprender e o processo evolutivo de uma estudante atípica, evidenciando sua jornada escolar desde a resistência inicial à socialização até a construção de vínculos e a assimilação das primeiras aprendizagens. Observamos nesse percurso, que a docente adotou estratégias que envolveram toda a turma em um ambiente de acolhimento, onde os demais estudantes são capazes de aprender, ainda que de formas distintas. Os resultados indicam que as habilidades socioemocionais dos professores, aliadas a uma concepção pedagógica que respeita as singularidades dos educandos, desempenham um papel essencial no avanço do processo educativo. Além disso, a prática educacional que integra a família e outros agentes do ambiente escolar revelou-se determinante para o progresso da estudante, permitindo que ela se tornasse protagonista de sua própria trajetória estudantil. Dessa forma, evidencia-se que a afetividade no contexto escolar não apenas favorece a aprendizagem, mas também fortalece o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo uma educação com mais qualidade,

[1] Estudante da Pós-Graduação em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. robertacarvalhalciencias@gmail.com

[2] Estudante da Pós-Graduação em Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. adriana.baez@canoasedu.rs.gov.br

[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

humanizada e inclusiva.

Palavras-chave: afetividade; aprendizagem; prática educativa.

ABSTRACT
This study aims to promote an analysis of affectivity and its influence on meaningful educational relationships. To this end, it was based on a case study report and empirical research observing the construction of affective bonds in an educational institution, which enhance the aspects necessary for development. The experience reported is based on participatory research conducted by a teacher in the classroom. The study exposes the dynamics of the teaching/learning process and the evolutionary process of an atypical student, highlighting her school journey from initial resistance to socialization to the construction of bonds and the assimilation of the first learnings. We observed that along this path, the teacher adopted strategies that involved the entire class in a welcoming environment, where the other students are able to learn, albeit in different ways. The results indicate that the socio-emotional skills of teachers, combined with a pedagogical concept that respects the uniqueness of students, play an essential role in the advancement of the educational process. Furthermore, the educational practice that integrates the family and other agents in the school environment proved to be decisive for the student's progress, allowing her to become the protagonist of her own academic trajectory. Thus, it is evident that affection in the school context not only favors learning, but also strengthens the integral development of students, strengthening a higher quality, humanized and inclusive education.

Keywords: affectivity; learning; educational practice.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a educação inclusiva e os aspectos contributivos da afetividade no processo de ensino-aprendizado, utilizando-se de um estudo de caso sobre o desenvolvimento e o modo como decorre o processo de inclusão de uma aluna com necessidades especiais matriculada em unidade de ensino da cidade de Canoas no Rio Grande Do Sul, bem como, as atitudes e práticas docentes da escola em estudo.

Com o objetivo de investigar a educação inclusiva no que se refere a efetividade do processo de inclusão dos alunos com deficiência na prática do cotidiano escolar, o trabalho é pautado na ideia de refletir sobre a educação inclusiva e o papel do professor em relação a conexão com o aluno através da afetividade corroborando para que a prática seja imprescindível para melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem ofertado.

Levando-se em consideração que é no ambiente escolar que os indivíduos passam grande parte de sua vida e que a formação dos educandos engloba a integralidade das relações entre todos os pares envolvidos no processo educacional ajudam a moldar caráter tornando-os cidadão conscientes de suas responsabilidades (Antunes,2008).

A afetividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizado, criando um ambiente acolhedor e estimulante que facilita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento

integral dos alunos. A relação afetiva entre professores e alunos promove um clima de confiança e respeito mútuo, essencial para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e valorizados, eles estão mais inclinados a participar ativamente das atividades escolares e a desenvolver um interesse genuíno pelo aprendizado (Freire, 1996).

Além de fortalecer o vínculo entre professores e alunos, a afetividade contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Através do cultivo de relações baseadas na empatia, paciência e compreensão, os educadores podem ajudar os alunos a lidar com suas emoções de forma saudável, desenvolvendo habilidades importantes como a resiliência e a capacidade de resolver conflitos. Essas competências socioemocionais são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional dos alunos.

O papel da afetividade no ensino e aprendizado é amplamente respaldado por estudos e teorias educacionais. Portanto, investir na criação de um ambiente afetivo e acolhedor nas instituições de ensino não é apenas uma questão de gentileza, mas uma estratégia pedagógica poderosa que pode transformar a experiência educativa e promover o desenvolvimento integral dos alunos (Wallon, 1975).

2. A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A afetividade pode ser elemento essencial no ambiente escolar tendo em vista a possibilidade de estabelecer conexões emocionais entre professores e alunos. A relação afetiva estabelecida em um ambiente de confiança e respeito mútuo pode ser fundamental para o desenvolvimento integral do educando, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Segundo Wallon (1986), a afetividade é uma das fases do desenvolvimento humano, além de ser uma das dimensões da pessoa. Para ele, o desenvolvimento intelectual envolve não somente elementos cerebrais mas também a necessidade de se perceber a dimensão afetiva dos indivíduos bem como a construção mais efetiva e dinâmica da cognição humana.

A relação entre professores e alunos sempre vai ser um tema que atrai as atenções devido às consequências que podem trazer para o processo educativo. É de grande valia que professores e os demais envolvidos no processo dentro de uma instituição educacional entendam que a afetividade é um componente relevante que contribuirão somente para a aprendizagem efetiva do aluno, mas também para fortalecer a autoestima do educando a partir do momento em que o professor valoriza seu desempenho, esforço e automaticamente tais atitudes podem possibilitar também um melhor rendimento escolar.

Para Antunes (2008), a afetividade tem origem biológica no cuidar, onde manifesta-se sensações negativas ou positivas, influenciando no desenvolvimento humano. A falta de afetividade

familiar acaba refletindo na escola já que pode causar na criança comportamento de indisciplina, irritação e isolamento. A relação entre professores e alunos sempre causou e causará preocupação naqueles que fazem parte do processo de aprendizagem tendo em vista que dificuldades relacionais desequilibram o desempenho dos educandos deixando-se também de cumprir o papel social da escola que é de preparar o aluno de forma integral já que é o local em que a criança constrói conceitos como de cidadania e oportuniza liberdade de escolha, respeito e diálogo entre pares.

Desse modo Saltini (2008) esclarece que o educador deve estabelecer uma relação de diálogo com seus alunos, valorizando e trazendo para a sala a realidade dos mesmos, demonstrando que apesar das diferenças todos podem ter a capacidade de estabelecer uma relação de respeito mútuo.

Nesse sentido, como afirma Freire (1996), ensinar não é apenas transferir conhecimento nos fazendo refletir sobre a prática pedagógica de forma que se torna impossível apresentar um conteúdo aos alunos sem demonstrar seu sentido. Ressaltando também para a importância da mediação afetiva como prática libertadora tornando assim a educação prazerosa.

A afetividade desempenha um papel fundamental na educação, moldando o ambiente escolar e criando conexões emocionais entre professores e alunos. Quando os educadores demonstram empatia e apoio, os estudantes se sentem valorizados e seguros, o que aumenta seu engajamento e desempenho no processo ensino - aprendizagem.\

Relações afetivas promovem um clima de confiança e respeito mútuo, criando um espaço propício ao aprendizado. Alunos que se sentem emocionalmente apoiados participam mais ativamente, colaboram com os colegas e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais. Além disso, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento emocional e social, ensinando os alunos a gerenciar suas emoções, desenvolver empatia e fortalecer a autoestima. Esse ambiente enriquecedor não só melhora o desempenho escolar, mas também prepara os estudantes para enfrentar desafios futuros com resiliência e confiança.

Investir na afetividade nas instituições de ensino é essencial para promover um aprendizado integral, abrangendo todos os aspectos do desenvolvimento humano.

2.1 Alfabetizar, Letrar e suas especificidades

A alfabetização e letramento são processos fundamentais dentro do desenvolvimento social e educacional. Muito frequentemente usados como sinônimos, os termos possuem significados diferentes e específicos. Primeiramente há de se saber discernir os termos alfabetizar e letrar entendendo sua distinção, não dissociação e interdependências simultâneas.

A fonte da definição e diferenciação entre alfabetização e letramento é baseada em conceitos

amplamente reconhecidos nas áreas de educação e pedagogia. Esses termos são discutidos e elaborados por diversos estudiosos e educadores ao longo dos anos, sendo que autores como Ferreiro (1999); Teberosky e Soares (2004) têm contribuído significativamente para a compreensão desses processos.

Segundo as autoras, os processos de alfabetização e letramento são interligados, mas possuem especificidades distintas. Alfabetizar consiste em ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita. Isso envolve o reconhecimento e a compreensão de letras, sílabas e palavras, assim como a capacidade de decodificar e produzir textos simples. A alfabetização é o primeiro passo para que a criança possa ler e escrever de maneira funcional, permitindo a comunicação e a compreensão de textos básicos. Letrar, por outro lado, vai além da simples decodificação de palavras. Trata-se de inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita, onde ele compreende o uso e a função dos textos em diferentes contextos. O letramento envolve a capacidade de interpretar, analisar e utilizar textos de forma crítica e reflexiva. É um processo contínuo que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida escolar e profissional, integrando-o à cultura escrita de forma plena.

Enquanto a alfabetização é uma etapa inicial focada na aquisição das ferramentas básicas de leitura e escrita, o letramento é um processo mais amplo e contínuo, que desenvolve a capacidade de usar essas ferramentas de forma efetiva e significativa na vida cotidiana. Juntos, alfabetizar e letrar formam a base essencial para o desenvolvimento educacional e a inclusão social, permitindo que o indivíduo não apenas leia e escreva, mas também compreenda e interaja com o mundo à sua volta de maneira crítica e informada.

Segundo Soares (2004), ao refletir sobre essas concepções encontramos uma grande problemática que ecoa na qualidade da educação já que muitos profissionais acabam por mesclar e confundir os significados desses conceitos.

O autor destaca que a alfabetização significa na forma original da palavra levar a aquisição do alfabeto, ensinando a ler e escrever, mas especificamente seria a aquisição do código alfabético ortográfico. Porém, nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve, não conseguindo realizar assim uma leitura crítica da realidade em resposta às demandas sociais.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) reconhece a importância de ambos os processos propondo uma abordagem integradora entre alfabetização e letramento desde o início do ensino fundamental enfatizando a necessidade de se trabalhar com textos significativos que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita e uso da leitura em práticas sociais autênticas e autônomas.

A alfabetização é o processo inicial envolvendo a aquisição do código escrito, ou seja,

capacitando o indivíduo a reconhecer e utilizar letras, sílabas e palavras, formando frases e textos. No entanto, ser alfabetizado não significa necessariamente adquirir a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita nos contextos sociais variados como já dito anteriormente, para isso é necessário o letramento.

Para Magda Soares (2007), o letramento é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades sendo necessário para que o indivíduo participe ativamente e de forma competente da cultura escrita, além de ser pautado na linguagem enquanto produto cultural, indo de encontro a um contexto de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Sendo assim, o letramento vai muito além de saber ler e escrever , refere-se ao domínio da linguagem inserindo o indivíduo como ser atuante no mundo compreendendo e interpretando palavras. Enfim, a alfabetização e o letramento são processos essenciais para o desenvolvimento pleno dos educandos, já que a alfabetização proporciona as habilidades básicas de leitura e escrita, e o letramento garante a aplicação dessas habilidades. Compreender as especificidades de cada um dos processos é de fundamental importância na construção de práticas educativas eficazes que podem promover o desenvolvimento integral dos educandos.

2.2 Educação Especial e Inclusiva no Contexto Escolar

Atualmente a educação especial e inclusiva é um tema bastante relevante no contexto educacional, visando garantir aos alunos acesso a uma educação de qualidade independentemente de suas necessidades específicas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB publicada em 1996, entende-se por educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino adotada por meio de estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis, incluindo o uso de tecnologias assistivas, adaptação de currículo e suporte adicional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os profissionais da educação tem papel relevante na promoção e efetivação da educação inclusiva através do necessário processo de formação continuada devendo os mesmos estarem preparados para identificar as necessidades específicas de cada aluno para que assim possa promover de forma efetiva a educação inclusiva através da promoção da socialização, do respeito mútuo e empatia entre os alunos, contribuindo ainda para uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação especial e inclusiva encontra apoio nas legislações que garantem esse direito, porém não garantindo a efetividade plena. De acordo com Mantoan (2003) existe infelizmente ainda a necessidade de transformação na perspectiva educacional no que concerne ao atendimento inclusivo tendo em vista que em muitos casos não há distinção entre integração e inclusão, se fazendo necessário

transformar as perspectivas educacionais para atender a inclusão sendo urgente a redefinição de planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que valorize as diferenças.

O autor nos faz refletir que apesar de tantas legislações, normas e decretos o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos com dificuldades acentuadas no caso dos alunos com deficiência onde tanto escola como sociedade relatam falta de preparo e formação suficiente para efetivar a inclusão escolar.

O decreto nº7611, de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado integrando a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família, garantindo assim, o total acesso dos estudantes de forma a ser realizado articuladamente com as demais políticas públicas.

Outra grande aliada da educação especial e inclusiva é a Declaração de Salamanca (1994) , uma resolução das Nações Unidas elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, considerada um marco internacional na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca (1994) discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais onde a questão central é garantir às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, apresentando propostas, direções e recomendações da estrutura de ação, com orientações para essas ações em nível nacional, regional e internacional.

No contexto escolar, a educação especial e inclusiva é fundamental que se considere as características e interesses dos educandos para que se desenvolvam seu potencial ao máximo promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de discriminações.

Para Pimentel (2017) as relações afetivas desempenham um papel central no desenvolvimento da criança, destacando que a instituição escolar deve ser um ambiente que favoreça o fortalecimento desses vínculos. Ressalta que a afetividade na Educação Infantil vai além do simples cuidado, tornando-se uma poderosa ferramenta no processo de aprendizagem. Por meio de relações afetivas seguras, as crianças se sentem motivadas e confiantes, o que facilita sua disposição para aprender e explorar novos conhecimentos.

Acredita-se ser necessário que o educador esteja atento às necessidades emocionais dos alunos, criando um ambiente que favoreça essas trocas afetivas e respeite o tempo e as individualidades de cada criança. O desenvolvimento emocional positivo é relevante, pois contribui para a formação de relações interpessoais saudáveis e para a construção de uma aprendizagem sólida. A autora conclui que a afetividade é um componente essencial para a construção de uma educação

mais sensível e humana, que valorize as emoções como parte fundamental do crescimento integral das crianças.

3. ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa é baseada em um estudo de caso onde foram observadas metodologias diversas utilizadas por diferentes professoras que acompanharam a aluna em questão por determinado período de tempo, principalmente no momento de transição da aluna da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisa apresenta NS (nome fictício usado aqui), menina de oito anos, estudante do segundo ano do ensino fundamental, que apresenta Síndrome de Down (Condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos, em vez de dois. Por isso, também é conhecida como Trissomia do cromossomo 21). Recentemente, próximo a data de completar 8 anos em consulta neurológica, recebeu mais um diagnóstico, confirmando que tem transtorno do espectro autista. NS faz uso de formas de linguagem não convencionais, se comunica por gestos, balbucios, expressões faciais e inclina seu corpo a tudo que deseja, porém não usa fala verbalizada. Faz uso de dreno nos dois ouvidos por motivo de infecções por otite recorrente. Apresenta-se constantemente com reações alérgicas como rinite, sinusite, coriza, tanto no inverno como no verão.

Sua família é composta por três irmãos, sendo NS a filha caçula, nascida em 2016 e a única menina entre os irmãos. O mais velho tem 24 anos, é casado, não tem filhos e mora com sua esposa. O irmão do meio tem 17 anos, mora com os pais, está no Ensino Médio e faz estágio em escritório de advocacia no turno inverso. Sua mãe tem 44 anos, trabalha em hipermercado como fiscal, costuma chegar tarde em casa, conta com o filho do meio para cuidar de NS no horário vespertino, após a escola. O pai tem 45 anos e trabalha como metalúrgico.

3.1 Apresentação do caso

NS é uma menina de 8 anos que apresenta Síndrome de Down (Condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos, em vez de dois. Por isso, também é conhecida como Trissomia do cromossomo 21). Recentemente, próximo a data de completar 8 anos em consulta neurológica, recebeu também o diagnóstico de autismo. NS faz uso da linguagem, se comunica por gestos, balbucios, expressões faciais e inclina seu corpo a tudo que deseja, porém não usa fala convencional verbalizada. Faz uso de dreno nos dois ouvidos por motivo de infecções por

otite recorrente. Apresenta-se constantemente com reações alérgicas como rinite, sinusite, coriza, tanto no inverno como no verão.

Sua família é composta por 3 filhos, sendo Nathália nascida em 15/09/2016 a filha caçula e única menina entre os dois irmãos. O mais velho tem 24 anos, é casado, não tem filhos e mora com sua esposa. O irmão do meio tem 17 anos, mora com os pais, está no Ensino Médio e faz estágio em escritório de advocacia no turno inverso. Sua mãe tem 44 anos e trabalha em hipermercado como fiscal, como chega tarde em casa, conta com o filho do meio para cuidar de NS no horário vespertino. O pai tem 45 anos e trabalha como metalúrgico.

3.2 A frequência na educação infantil

Atualmente NS frequenta sala de aula comum, atualmente no 2º ano, turno da manhã, em escola pública municipal EMEF Joana de Barros em bairro de periferia na cidade de Canoas - RS. Ingressou na Educação Infantil em 2020, com 4 anos, pois não foi contemplada antes com vaga. Quando iniciou sua adaptação as escolas foram fechadas por motivo da COVID-19 (pandemia mundial que perdurou por mais de um ano). Segundo relato da mãe, a EMEI em que estava matriculada enviou tarefas lúdicas para casa, livros para leitura em família, materiais manipuláveis para modelagem, contagem, etc., bem como realizar videochamadas para momentos de socialização com a turma, porém a família admitiu não ter realizado as tarefas com a menina que não apresentava interesse e não participaram das videochamadas. Kischimoto (2010) destaca a relevância das atividades lúdicas e do uso de materiais manipuláveis como recursos pedagógicos para o desenvolvimento infantil. As escolas ficaram fechadas durante todo o ano de 2020 e retomaram as aulas com escala de frequência para pequenos grupos em agosto de 2021. Como a frequência era por escala, dentro do período de agosto a dezembro NS foi a escola apenas cinco vezes, ou seja, uma vez ao mês e permanência 1 hora com sua turma.

3.3 O ingresso no ensino fundamental

Em 2022 com 6 anos NS ingressou no 1º ano na escola comum que hoje frequenta. Tanto a professora do ano anterior como a família da menina relatam que sua adaptação foi muito difícil, pois tentava aproximar-se dos colegas, porém os machucava, não controlava seus movimentos que eram muito bruscos, apertava, puxava-oss e, às vezes os derrubava. Permaneceu todo o 1º ano frequentando 1 hora diária na escola, desregulou-se diariamente, rasgava livros, mordia a si aos outros, atirava-se ao chão com frequência quando contrariada, dificilmente sentava em sala permanecendo o tempo todo circulando em sala ou caminhando pela escola acompanhada de uma monitora. A professora

afirmou não saber o que fazer para que a menina se interessasse pelas aulas e pelas tarefas e temia que machucasse a si e aos colegas. A família apresentou-se, em entrevista com a professora do 2º ano, chateada e pouco confiante que a escola pudesse incluir sua filha nas atividades escolares, devido a sugestão ao final do 1º ano, tanto da professora referência, quanto do AEE e Orientadora Escolar para que NS se retirasse da escola e fosse matriculada em escola especial. Seus pais não acataram a sugestão e entristeceram-se bastante ao ler o parecer final que apontava muitos pontos negativos da menina e nenhum ponto positivo segundo a fala da mãe.

Destaca-se que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é um aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de ser direito de todas. Existe a necessidade de integrá-las ao ambiente educacional regular para terem a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais em um contexto de diversidade, onde podem interagir com colegas e professores. Esse processo não beneficia apenas as crianças com deficiência, mas também os outros estudantes, que aprendem desde cedo a respeitar as diferenças e a valorizar as habilidades e potenciais de cada indivíduo (Brasil, 2011).

3.4 Sequência de estudo no 2º ano de 2023

A discente NS frequentou a turma 2B pela manhã e avançou com os mesmos colegas do 1º ano. A professora Amanda do 2º ano conversou tanto com a família, pai e mãe da menina, como com a colega do ano anterior para entender melhor a situação e confirmou as questões que a família apresentou. Esta professora já conhecia a família por ocasião de ter sido professora do seu irmão do meio por dois anos consecutivos e havia auxiliado-o a avançar, pois ele apresentava dificuldades de aprendizagem que foram sanadas com sua intervenção em parceria e combinações com a família.

A estudante iniciou o ano permanecendo 1 hora diária na escola e 1 hora semanal de atendimento no AEE. A professora decidiu por iniciar a adaptação da menina como se ela não tivesse frequentado a escola e não conhecesse a turma. Durante os meses de março a maio NS participou de atividades coletivas, de brincadeiras no pátio, aprendeu - com intervenção diária - a fazer carinho e abraçar os colegas, que passaram rapidamente a acolhê-la e chamá-la para os momentos de grupos e de brincadeiras. A monitora que já conhecia NS desde o 1º ano foi relatando à professora os interesses da menina e estabeleceram juntos planos de ação semanais para que ela conseguisse perceber a rotina, se adaptar a ela e atuar dentro de regras gerais da escola, dentro do possível. As potencialidades de NS foram se apresentando.

A professora sempre achava intrigante o fato de NS não verbalizar, embora tenha conseguido rapidamente compreender sua forma de linguagem, a menina também parecia não ouvir quando era

chamada pelo nome e não atendia, precisando de intervenção sempre bem de perto e chamando o seu olhar que demora a encontrar a professora. Ela então sinalizou à família a necessidade de procurar atendimentos auxiliares de fonoaudiologia e avaliação neurológica para investigar TEA e avaliação pediátrica por causa dos movimentos de subir e descer escadas que NS não realizava com precisão. Todo esse movimento foi realizado pela professora em parceria de diálogo com a monitora, pois a família criou uma certa barreira com a professora do AEE e Orientação Escolar pelo ocorrido no final de 2022, já citado.

Em junho o horário de permanência de NS aumentou para duas horas diárias. Adaptou-se a turma, socializa com os colegas, faz atividades de Ed. Física, apresenta gosto por pinturas tanto com lápis coloridos quanto com tintas, bem como brincar com a casinha de madeira e a família terapêutica em sala de aula. Apreciava muito os brinquedos da praça no pátio da escola, aprendeu a subir e descer no escorregador, andar no balanço, e brincar no gira gira, seu predileto, onde manifesta gargalhadas enquanto gira com os pés para o ar. Compreende a rotina, aguarda sua vez na fila e no refeitório, alimenta-se com autonomia. Ela ainda não realiza as atividades regulares da turma, mesmo de forma adaptada, não se interessa e as repele. Evidência gosto pelos livros de literatura, os manuseia por um bom tempo diariamente, trocando de livro quando acaba sua pseudoleitura. A professora observou que leva os objetos e principalmente os livros muito perto do rosto e sinalizou em setembro para a família que precisa de avaliação oftalmológica.

A professora Amanda relata que observou que NS reconhece cores, formas, classificando-as. Suas pinturas que inicialmente eram quase imperceptíveis, pela forma como segurava o lápis, atualmente estão mais fortes e mais direcionadas a figuras e contornos, antes eram riscos aleatórios de experimentação. Quando lhe é oferecida atividade de localizar letras ou parear letras ou números, ainda não desempenha como o esperado, mas já compreende o manejo da tarefa e tenta parear a sua maneira, sempre olhando muito de perto, como se tentasse ver melhor. Presta atenção em histórias contadas com o suporte do livro, observa as figuras e a mão da professora passando pelo texto. Desde agosto passou a imitar a professora, pegando livros na estante e distribuindo aos colegas em suas classes, depois vai a frente do quadro, balança as mãos e tenta falar algo. Na chegada, pela manhã, faz o mesmo, entra na sala, fica próxima a porta, balançando as mãos e emitindo sons até que todos entrem como se estivesse recebendo-os com bom dia, semelhante ao que a professora faz. Após todos entrarem, vai para o seu lugar e senta-se.

Acreditamos que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é um aspecto fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao integrar essas crianças em um ambiente educacional comum, elas têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais em um contexto de diversidade, onde podem interagir com colegas

e professores. Esse processo não beneficia apenas as crianças com deficiência, mas também os outros estudantes, que aprendem desde cedo a respeitar as diferenças e a valorizar as habilidades e potenciais de cada indivíduo. Ao início do ano abria a porta e saía para o pátio, hoje quando se dirige a porta, a professora destaca que ainda não está na hora do pátio, espere um pouco mais. Ela retorna ao lugar e aguarda. O pátio acontece duas vezes na semana com toda a turma, pois a professora percebeu que ela gosta muito de ir a praça brincar com os colegas e na Educação Física o planejamento contempla outras atividades. Observa-se que as atividades lúdicas incentivam a sua disposição e participação, comprovando a do brincar no desenvolvimento infantil. Sendo esta fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. (Kishimoto, 2010).

3.5 Retorno positivo da família

Durante as duas entregas de avaliações trimestrais, a mãe de NS relatou que percebe os avanços da menina em relação às regras, e que, embora "seja teimosa" está atendendo quando dizem não a ela. A mãe também relatou que a menina desde o início de setembro está verbalizando sons que duram um bom tempo e mexe as mãos e direciona o olhar como se estivesse conversando, ou contando algo, passou a brincar em casa com bonecas, deita com elas no chão, dá gargalhadas. Mãe e professora pensam que está iniciando o processo de querer falar e consideram positivos os avanços. Sua turma já realizou dois passeios, a mãe participou junto e observou que ela está interagindo com os colegas.

Destaca-se a necessidade de erradicar a exclusão, de acordo com (MOYSÉS E COLLARES, 1993, p.13), "o cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente" (Moysés e Collares, 1993, p.13).

3.6 Encaminhamentos

O AEE atende NS uma vez por semana durante 1 hora. Todas as sugestões para avaliações médicas foram sugeridas pela professora referência em conversas com a mãe. A menina possui convênio médico e atualmente frequenta fonoaudióloga, faz acompanhamento com neurologista e pneumologista. Faz uso das medicações: Depakene porque aos 5 anos apresentou convulsões. E risperidona de uso contínuo.

Durante sua adaptação ao 2º ano, de março a setembro, não realizou observações em sala de aula. Não houve, nesse período, nenhuma reunião específica com sua família, os atendimentos semanais realizados pelo AEE são no turno de aula. A professora Gilda do AEE que a atende mas ainda está se organizando, que assumiu a sala de recursos há apenas 1 ano e meio e que ainda está

aprendendo. Não fez plano específico para NS e está tentando trabalhar o reconhecimento das letras do nome com a menina, mas que na maioria do tempo a deixa brincar livremente para observar o que ela gosta. Que faz muitos atendimentos e não há tempo hábil para conversar com a professora Mariana.

3.7 Sugestões para a continuidade de aprendizagens da aluna na escola

O núcleo de Atendimento Educacional Especializado juntamente com os professores iniciaram comunicação, planejamentos e propostas conjuntas, não somente separadas, para que tanto NS quanto sua família se sintam acolhidos pela escola como um todo. Pela observação do caso, há falhas no processo e a professora junto com a monitora parecem atuar de forma mais isolada, o que pode ser prejudicial à continuidade de sua permanência na escola, nos próximos anos.

Ao observarmos percebemos que é necessário que a professora consiga introduzir progressivamente NS em atividades de alfabetização ou pelo menos de reconhecimento do seu próprio nome. Que possam haver reuniões para que os professores todos envolvidos com NS possam observar as potencialidades e dificuldades da menina para atuarem de forma conjunta na inclusão escolar, que aparentou ser algo isolado e não como um todo da escola. E que direção e orientação escolar também possam propor ações de sua parte nesse processo.

A professora Amanda relatou que não pretende ampliar mais o horário de NS este ano, por não entender que a escola dá apoio quanto ao processo de inclusão e permanência na escola, pois a monitora assessora NS todos os dias 1 hora diária em sala de aula, quando não é chamada para realizar outras tarefas. Em conversa com a professora, com o AEE e com a família, foi possível perceber que há dissonância no trabalho inclusivo na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados através do estudo de caso juntamente com informações adquiridas através da pesquisa bibliográfica pode-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente social, devendo ser focado nas interações entre todos os membros participantes não só do ambiente escolar como também familiar.

Os dados apresentados confirmaram que o estreitamento das relações juntamente com o olhar atento do professor em sala de aula é capaz de alterar uma perspectiva negativa acerca do processo evolutivo educacional da aluna em questão trazendo novas possibilidades que venham a trazer autonomia a mesma fortalecendo sua auto-estima e autoconfiança.

Quando a instituição escolar proporciona um processo de ensino-aprendizagem com a

afetividade proporciona prazer e alegria, bem como predispõe a reagir, em diferentes situações, adequadamente. O docente ao oferecer apoio ao estudante, ajudando-o a superar os bloqueios emocionais com relação a uma determinada disciplina ou conteúdo.

Atualmente a atividade docente é considerada como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção a suas dificuldades, individuais, e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos objetivando a cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos. A afetividade torna-se relevante para a motivação e resultados aos estudantes frente ao currículo escolar e aos docentes que as ministram, pois ter um elo entre si é relevante para o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Infelizmente observamos no cotidiano escolar que alguns profissionais simplesmente ignoram a afetividade. Por este motivo as formações docentes precisam inserir este tema em sua programação ao percebermos que o ensino é uma atividade que envolve interações humanas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar.** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTEL, Suzy. **O papel da afetividade no processo educacional:** reflexões para a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2017.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

WALOON. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

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

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE LITERACY OF BLACK CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PATHWAYS TO AN INCLUSIVE AND ANTI-RACIST EDUCATION

Fernanda Rodrigues dos Santos[1]
Rúbia Côrrea Ottoni [2]

RESUMO

Esse artigo aborda a relevância do uso das tecnologias assistivas no processo de alfabetização de crianças negras com transtorno do espectro autista numa perspectiva (TEA) inclusiva e antirracista, cujo objetivo geral foi analisar de que forma o uso das tecnologias assistivas favorecem o processo de alfabetização de crianças negras com TEA numa perspectiva inclusiva e antirracista. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico com foco nos subtemas: Transtorno do Espectro Autista, alfabetização, interseccionalidade - raça e deficiência, além dos desafios, propostas e intervenções que levem à uma prática pedagógica inclusiva e antirracista. O estudo permitiu compreender a eficácia das tecnologias assistivas na educação de crianças com TEA, sendo um dos maiores desafios nessa mediação a formação de professores. Constatou-se como o racismo estrutural reflete negativamente no diagnóstico de crianças negras, na invisibilidade negra das discussões acerca do autismo e na ausência de representatividade negra nos materiais assistivos, bem como, em práticas inclusivas que levem em consideração saberes antirracistas.
Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista;Tecnologias Assistivas; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This article addressed the relevance of using assistive technologies in the literacy process of Black children with Autism Spectrum Disorder (ASD) from an inclusive and anti-racist perspective. The general objective was to analyze how the use of assistive technologies facilitates the literacy process of Black children with ASD within this framework. The methodology adopted for this research was a bibliographic review to provide theoretical

[1]especialista em Africanidades e cultura afro-brasileira, Anhanguera - nandar@hotmail.com
[2]especialista em educação especial/AEE- UFMS/CPAQ – rubiaottoni@gmail.com

support, focusing on the subtopics: Autism Spectrum Disorder, literacy, intersectionality—race and disability—and the challenges, proposals, and interventions that lead to an inclusive and anti-racist pedagogical practice. The study enabled an understanding of the effectiveness of assistive technologies in educating children with ASD, highlighting one of the major challenges in this mediation: teacher training. It was found that structural racism negatively impacts the diagnosis of Black children, the invisibility of Blackness in discussions about autism, and the lack of Black representation in assistive materials, as well as in inclusive practices that consider anti-racist knowledge.
Keyword: Autism Spectrum Disorder; Assistive technologies; Anti-racist education.

1. INTRODUÇÃO

Houve um crescimento considerável no que se refere ao diagnóstico de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos últimos anos. Embora haja um esforço dos profissionais de educação, bem como dos Sistemas de Ensino em contemplar esses estudantes dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, o autismo ainda é um transtorno com pouca formação humana e física equiparada no que tange às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com TEA, logo, fica o questionamento: Apesar dos avanços educacionais, a educação brasileira é inclusiva ou não?

O objetivo da educação não se limita ao acesso à escola regular, mas sim à sua plena participação, assegurando a aprendizagem do estudante e a sua continuidade nos estudos. Tratando do aluno com TEA é fundamental o uso de recursos adicionais que contemplem os estímulos que mais facilitam a sua aprendizagem. Por esse motivo e diante dos estudos que comprovam essa afirmação, o uso das Tecnologias Assistivas (TA) tem total relevância no processo de alfabetização das crianças autistas.

Todavia, nem todo o público com TEA tem acesso a essas ferramentas de forma igualitária. Ao analisar um recorte racial no cenário educacional, existem poucas crianças negras autistas ou existem poucas crianças negras diagnosticadas com autismo? Pouco se fala sobre a criança negra autista e como as desigualdades advindas do racismo estrutural refletem nesse público, desde o diagnóstico precoce quanto ao acesso às ferramentas tecnológicas que podem superar barreiras de aprendizagem e influenciar em seu processo de alfabetização.

Desse modo, o presente artigo aborda a importância do uso das tecnologias assistivas na alfabetização das crianças negras com TEA: caminhos para uma educação inclusiva e antirracista. A escolha do tema se deu, a partir de uma observação interseccional entre raça e deficiência, compreendendo como a identidade não por ser autista, mas sobretudo negra, torna-se invisível nas discussões, nas mídias, na representatividade e até na ausência de políticas

públicas específicas de equiparação racial.

Diante dessas ausências tão relevantes para a construção da identidade de uma criança negra autista, faz se necessário o estudo do tema abordado para promoção de uma educação inclusiva com práticas pedagógicas antirracistas, que visem proporcionar os recursos mais eficazes no processo de alfabetização de todas as crianças com TEA, oferecendo-lhes possibilidades equiparadas, levando em consideração os aspectos sociais, emocionais e raciais das crianças.

O estudo tem como principal objetivo analisar de que forma o uso das tecnologias assistivas favorecem o processo de alfabetização de crianças negras com TEA numa perspectiva inclusiva e antirracista. Para isso, foi adotado como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir de revisão de artigos e periódicos com ênfase nas palavras-chave do trabalho, na busca de evidências teóricas e práticas que ratifiquem a eficácia das tecnologias assistivas para equidade educacional de crianças negras autistas.

Pensar em educação inclusiva, intuitivamente, pensa-se em tecnologias assistivas, pois é incontestável o seu papel na promoção da funcionalidade das pessoas com deficiência, como comprovam inúmeras pesquisas acerca do assunto. Porém, ao pensar nesses instrumentos, percebe-se que a diversidade racial não é contemplada. Além da falta de representatividade negra nas ferramentas pedagógicas, da ausência de estudos sobre interseccionalidade negra e autista, as crianças negras autistas não têm o mesmo acesso a essas tecnologias aqui descritas.

Assim sendo, o problema desta investigação é pensar de que forma o uso das tecnologias assistivas pode favorecer o processo de alfabetização de crianças negras com TEA, promovendo condições igualitárias e valorizando a diversidade racial. A pesquisa parte da premissa que a utilização das tecnologias assistivas em sala de aula supera barreiras de aprendizagem e facilita o processo de alfabetização das crianças negras com TEA e que o uso de recursos pedagógicos com representação racial estimula o envolvimento e desempenho de crianças negras com TEA no processo de alfabetização.

2. CRIANÇAS NEGRAS COM TEA: INTERSECCIONALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Historicamente, a educação brasileira diferencia a forma como ela é aplicada a depender do seu público. Essa desconformidade na proposta educacional claramente tem objetivos socioeconômicos que visam estabelecer uma educação de qualidade para um determinado grupo econômico e racial, mantendo-o na hegemonia da sociedade. De acordo com Neves *et al*

(2016, p.138) “A educação dualista pode ser caracterizada como uma educação que privilegia aqueles que detêm do poder econômico encaminhando-os a uma educação intelectual e que inferioriza aqueles que não possuem tal poder, encaminhando-os a uma educação passiva”.

Dessa forma, pode-se compreender também que o dualismo educacional se faz presente na formação de pessoas brancas e negras. Consideravelmente, as pessoas de grupos raciais diferentes não recebem a mesma educação formal por motivos socioestruturais, iniciando assim uma relação de poder entre as raças.

Entende-se o conceito de branquitude como “um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como o modelo universal de humanidade, o representante de todas as pessoas” (Brasil, 2013, p. 73), compreende-se também essa relação de poder que corrobora com o racismo estrutural. Para Almeida (2019) as pessoas e as instituições são racistas, porque o Brasil é um país estruturalmente racista. Assim, é possível constatar que a branquitude é uma representação do ideal a ser seguido por todas as pessoas não brancas, que tais valores formam uma hegemonia em relação aos demais grupos raciais e que essa superioridade considera normal a desigualdade presente entre pessoas negras e brancas.

É dito também que esse senso de superioridade surge desde a educação infantil, nos primeiros anos da criança em contato com outro grupo social diferente da família, é quando as crianças brancas se sentem em posição elevada em relação às crianças negras (Diangelo, 2018). Diante disso, é relevante pensar nos marcadores sociais que servem de base para ações discriminatórias na escola. Segundo Poli e Machado (2024, p. 262):

> [...] Distintos mecanismos discriminatórios, por vezes, se relacionam, criando barreiras maiores para a inclusão escolar. Marcadores sociais da diferença, tais como raça, gênero, deficiência, classe social, devem constar em nossas análises e serem problematizados para uma melhor compreensão do outro e para um viver mais inclusivo.

Quanto mais identidades o sujeito acumule, maior será o nível de discriminação que ele sofrerá. Dito isso, é preciso analisar a diversidade presente no contexto escolar e conduzir discussões que levem a reflexões e atitudes antidiscriminatórias. Ao debater delimitadamente negritude e TEA, por exemplo, haverá dificuldades desde já, começando pelo arcabouço teórico, pois, “existe uma clara falta de representatividade racial nas discussões e pesquisas sobre o autismo” Pereira (2024). Perpassando por legislações, sistemas de ensino e chega à sala de aula, sem a formação de professores adequada e materiais pedagógicos representativos.

2.1 Características do TEA e suas implicações no processo de alfabetização

O Transtorno do Espectro Autista é um “transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos

e restritos" Ferro *et al* (2024, p.132). Existe uma gama de características que faz com que esse transtorno esteja dentro de uma representação maior, o espectro. Há níveis diferentes de apresentação, com prejuízo ou não cognitivo, déficit na linguagem e no relacionamento interpessoal.

Dentre as características que acometem as pessoas com TEA estão as "rotinas rígidas, maior sensibilidade a estímulos sensoriais e dificuldade em regular e expressar emoções" Olivati *et al* (202-). Essas manifestações podem ser apresentadas em diferentes níveis e podem ser observadas desde os primeiros anos de vida. Muitas vezes o comportamento diverso e atípico é percebido inicialmente pelo próprio professor em sala de aula. Conforme (Ziraldo, 2013, p. 7-13 *apud* Almeida, Oliveira e Sales, 2022, p. 3):

> [...] o aluno evita contato visual, o desenvolvimento da linguagem parece ser diferente, o aluno não responde quando é chamado, parece surdo, fica fazendo movimentos repetitivos sem motivo aparente, costuma mexer com os dedos e as mãos de forma peculiar, costuma emitir sons e palavras repetidas, fora do assunto, isola-se dos colegas sem motivos, comunica-se melhor quando fala de tema do seu interesse, reage excessivamente a barulhos altos ou a contato físico, tem pouca noção de situações perigosa, segue rotinas próprias muito rígida e incomoda-se quando foge da rotina, etc. Se algum aluno apresenta algum desses comportamentos, pode ser que esse aluno seja autista.

O olhar atento do professor possibilitará um pré-diagnóstico que deverá ser socializado com a família e essa, por sua vez, deverá buscar apoio profissional especializado para avaliação e diagnóstico do TEA. É importante ressaltar que nem toda criança com autismo apresenta as mesmas características, o grau dos sintomas pode variar de acordo com o nível de suporte 1, 2 ou 3. Sendo que quanto maior for o nível de suporte, mais apoio a pessoa com TEA necessita para realizar suas atividades.

> As pessoas que se enquadram no nível 1 apresentam sintomas leve do TEA, podendo ter dificuldades em situações sociais, mas necessitam de pouco suporte para ajudá-las em suas atividades. As pessoas do nível 2 precisam de um pouco mais de suporte. Geralmente, são as pessoas com mais dificuldade na interação social do que as do nível 1. No nível 3, também conhecido como autismo severo, enquadram-se as pessoas que precisam de maior suporte, é o nível mais grave do transtorno. Elas apresentam dificuldades significativas nas habilidades sociais e comunicação e a maioria são pessoas não-verbais. (Almeida, Oliveira e Sales 2022, p.4).

Apesar do comprometimento das crianças com TEA, nível de suporte 3, ser consideravelmente maior, as crianças com nível de suporte menos elevado tendem a sofrer mais preconceito e serem estereotipados como "preguiçosos" entre outros termos pejorativos. Acolher e atender de forma significativa as necessidades específicas do aluno com TEA ainda é um grande desafio para a maiorias das unidades de ensino, visto que, " nem todas as escolas possuem estruturas e manejos pedagógicos necessários e suficientes para atender essas crianças" como aponta Almeida, Oliveira e Sales (2022, p.5).

Os autores Almeida, Oliveira e Sales (2022) consideram crucial uma análise do laudo

do estudante para verificar "os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, além da socialização da criança. E todos esses aspectos interferem na aprendizagem". Diante dessa percepção, o professor precisa criar estratégias atraentes para manter seu aluno TEA estimulado a realizar atividades, respeitando assim as especificidades e potencialidades de acordo com o nível de suporte do transtorno.

Para Guedes (2022) a alfabetização é uma técnica de leitura e escrita. Silva *et al* (2021, p.256) considera que "algumas crianças com autismo começam a associar letras e sons de forma muito precoce, sem que tenha ocorrido uma instrução explícita. Mas, frequentemente, elas precisam de um ensino passo a passo que as orientem". Ainda de acordo com Silva *et al* (2021) os métodos de alfabetização fônico e multissensorial são mais eficazes na alfabetização de crianças com TEA que possuem a linguagem verbal preservada.

Em contrapartida, existem as crianças com TEA com maior comprometimento oral, apresentando pouco ou nenhuma linguagem verbal. Essas "podem apresentar déficit de atenção, comunicação ou de processamento que afetam sua compreensão de regras e padrões de linguagem" segundo Silva *et al* (2021, p.256). E nesse sentido, o uso de tecnologias assistivas têm importante papel, pois diminui as barreiras de aprendizagem enfrentadas pelas crianças autistas.

2.2 A intersecção entre raça e deficiência no contexto educacional brasileiro

Pensar numa educação que seja voltada para todas as pessoas de forma igualitária é compreender as subjetividades de diversas identidades presentes no espaço escolar, considerando-as e valorizando a diversidade cultural de todos os grupos. "Devemos respeitar a interseccionalidade, uma estrutura para compreender as maneiras pelas quais múltiplas identidades sociais (por exemplo, raça e status de deficiência) se sobrepõem". (Crenshaw, 1989 *apud* Adapte, s.d.).

A soma dessas identidades que será discutida aqui amplamente, negra e autista, necessita de um cuidado e um olhar interseccional para que a educação desse grupo se torne inclusiva. Para Poli e Machado (2024, p. 262) "as diferentes formas de opressão interagem e afetam processos de inclusão". Como compreender que uma criança negra com TEA passará por situações de racismo devido a sua cor e também por situações discriminatórias devido a sua deficiência que "transpassam e interagem com uma sociedade que emperra a construção de uma identidade autista dentro de um sistema social opressor" (Cohen *et al*, 2022 apud Poli e Machado, 2024, p. 265).

De acordo com Adapte (s.d.) o racismo é fator determinante quando se refere ao diagnóstico de autismo, pois afeta diretamente as crianças negras, do diagnóstico ao encaminhamento e prestação de serviços de saúde. Ao chamar de "racismo invisível" a Adapte fez uma análise do relatório construído por duas autoras que as identificam pelas iniciais D.S e A.S sobre uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que estuda o impacto do racismo no processo de avaliação/diagnóstico de pessoas autistas negras.

Foi possível constatar uma discrepância ao comparar erros em diagnósticos de TEA de crianças negras e brancas. Segundo a Adapte (s.d.) "Crianças autistas negras têm 2,6 vezes mais probabilidade de receberem diagnósticos errados de transtorno de ajustamento ou transtorno de conduta, antes do diagnóstico de TEA". O diagnóstico incorreto ou tardio de crianças negras autistas impossibilita a intervenção precoce aos serviços adequados de saúde para autistas. No contexto educacional também há prejuízos, uma vez que, a inexistência do laudo médico impede que a criança seja público-alvo da Educação Especial, refletindo na falta de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos demais serviços e materiais pedagógicos inclusivos, como as tecnologias assistivas por exemplo.

Ao analisar o aspecto educacional, pensar que a escola é um espaço acolhedor é tão inocente quanto ao pensamento do mito da democracia racial no Brasil. "A relação entre diagnóstico de TEA e a pessoa negra pode apresentar um desafio, no âmbito da docência (Camargo *et al*, 2020 *apud* Poli e Machado, 2024, p. 270). Para os autores, o próprio ambiente escolar é preconceituoso e excludente, e esse comportamento não é exclusivo da relação aluno x aluno, pode acontecer na relação vertical de professores x aluno. Segundo Pereira (2024) o preconceito racial e a discriminação sofridas por autistas negros podem impactar no desenvolvimento pleno das suas habilidades.

É imprescindível que a escola seja um espaço de enfrentamento desses comportamentos hostis, uma vez que, "experiências de preconceito de raça, vividas na escola, afetam significativamente a autoimagem do sujeito, onde essas experiências racistas marcam a vítima" (Gomes, 2003 *apud* Poli e Machado, 2024, p. 264).

3. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO FERRAMENTAS ESSENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As tecnologias assistivas (TA) surgem como um complemento essencial na educação de crianças com necessidades educacionais específicas. Segundo Schirmer (2007, p. 31 apud Mendonça, 2020) é um "arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, consequentemente, promover

vida independente e inclusão". Ou seja, toda ferramenta que pode facilitar a aprendizagem da criança com deficiência e que foge aos métodos convencionais de ensino.

Além de todo aparato tecnológico em discussão, a formação de professores voltada para TA é fundamental conforme refletem os autores Dias *et al* (202-) em que a junção de professores capacitados e das tecnologias assistivas possibilitará um desenvolvimento enriquecedor do aluno com autismo. Nesse sentido, é necessário pensar que o professor alfabetizador precisa:

> Conhecer as possíveis estratégias com as quais ele possa trabalhar, de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos para o aluno com autismo e, assim, obter avanços em sua aprendizagem, mesmo que esse avanço não corresponda ao esperado comparado às demais crianças que não apresentam limitações, pois cada criança com autismo apresenta uma variação de características, ou seja, o professor precisa ter paciência, conhecimento e elaborar atividades diferenciadas e criativas para esses educandos (Almeida, Oliveira e Sales, 2022, p.8).

Alfabetizar uma criança com TEA não é fácil, porém não é impossível, certamente demandam tempo e estratégias diferentes. Ao mesmo tempo que é extremamente satisfatório perceber o avanço da criança autista a partir de estratégias inclusivas, como o uso das tecnologias assistivas adotadas pelo professor, é preciso reconhecer também que a prática docente inclusiva é desafiadora, cansativa e trabalhosa. Ser um professor que acolhe e atende às necessidades específicas de cada aluno e, se pensar numa sala de aula com as mais diversas especificidades de aprendizagem e comportamentos, além da falta de apoio à formação e recursos necessários é angustiante. É importante salientar sobre a necessidade de subsidiar os professores nessa empreitada tão necessária que é a educação inclusiva.

3.1. Principais recursos tecnológicos aplicáveis a crianças com transtorno do espectro autista

De acordo com Santos (2022) as tecnologias assistivas têm como objetivos "auxiliar, aumentar, melhorar ou manter, as habilidades funcionais" do sujeito com deficiência. Por conseguinte, serão apresentados exemplos de ferramentas que visam alcançar os objetivos anteriormente citados no ensino com crianças autistas.

Segundo Guedes (2022, p. 28) "o desenvolvimento da alfabetização ocorre por meio do uso da linguagem. Ouvir e falar são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita". Todavia, nem todas as pessoas autistas falam e possivelmente, alguns nunca falarão. Silva (2018) aponta que a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) "é destinada basicamente às pessoas que possuem a fala ou a escrita comprometida, entre outros, como é o caso das pessoas com TEA" (Silva, 2018, p. 38).

Os materiais tecnológicos, porventura, possuem um forte apelo visual e é justamente essa característica que os tornam extremamente benéficos para os alunos com autismo, os

vídeos, games, jogos, principalmente aqueles que trazem imagens e cores, os desenhos, fotografias, sons (moderados), entre outros, são atraentes e captam a atenção das crianças tornando a experiência menos dolorosa (Santos, 2022).

Estudos comprovam que as crianças com TEA têm maior habilidade em processar informações visuais do que orais. Isso significa dizer, que o estudante em questão se desenvolverá melhor com o auxílio de recursos visuais (símbolos, gráficos, imagens etc). Em contrapartida, a explanação oral pelo professor se tornará cansativa e enfadonha para o estudante, desestimulando em mantê-lo concentrado em sala de aula.

Ao se pensar na abordagem da Comunicação Aumentativa e Alternativa dentro do processo de alfabetização dos estudantes com TEA são indicados recursos que podem ser sem e com uso de tecnologias. CAA sem auxílio, por exemplo, engloba gestos, códigos de piscar os olhos, expressões faciais, apontar e vocalizar. Já com auxílio de tecnologia é dividido em duas formas: baixa tecnologia, como as pranchas de comunicação, cartões pictográficos, livros de fotografias, objetos em miniaturas, objetos reais, placas de alfabetos entre outros e os de alta tecnologia, tais como: dispositivos geradores de fala, tecnologias móveis (Guedes, 2022).

Ao abordar as tecnologias assistivas é fundamental apresentar o Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Deficiências de Comunicação Relacionadas (TEACCH) Segundo Santos (2022) “Este método é baseado na organização do ambiente físico através de rotinas - representadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, como tarefas ou atividades a fazer”. Para Silva *et al* (2021) o planejamento individualizado auxilia o desenvolvimento da autonomia, possibilitando que a criança necessite cada vez menos do apoio do professor.

Outro método que será apresentado é a *Picture Exchange Communication Symbol Objetos* (PECS). Segundo Luz e Branco (2021, p. 2) o método é baseado “por troca de figuras, para estimulação da comunicação funcional, interação social e autonomia das crianças com autismo”. É de fácil aceitação por parte dos professores devido ao material de baixo custo.

O *Applied Behavior Analysis* (ABA) é um método que visa o condicionamento do comportamento do sujeito. “Nesse tratamento, a criança é levada a trabalhar sempre de forma positiva, para que não ocorra comportamentos indesejados” segundo Santos *et al* (2024, p. 45). Entende-se que há um treinamento de situações reais em que a criança é conduzida a um comportamento ideal, reduzindo assim os comportamentos inapropriados para aquela situação.

Já aplicativos e softwares que estimulam a comunicação e favorecem o processo de alfabetização de crianças com TEA são: Lina Educa, PictoTea, Matraquinha, ABC Autismo, Livox (Silva *et al*, 2021 e Santos 2022). Os aplicativos são atrativos, alguns têm fases

sucessivas, uns são pagos e outros são gratuitos,devendo haver uma mediação do adulto e fiscalização quanto ao tempo exposto à tela.

3.2 Benefícios das tecnologias assistivas no desenvolvimento da leitura e escrita

Discussões acerca dos benefícios das tecnologias assistivas na educação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista são incontestáveis. Sabe-se que um dos maiores desafios no trabalho com estudantes com TEA está no estágio da alfabetização, ou seja, na codificação e decodificação de letras e sons. Contudo, "a utilização de aplicativos que possam auxiliar no ensino aprendizado, exibe práticas pedagógicas inovadoras que podem ser acessíveis a seus usuários" Silva *et al* (2021, p. 259). Assim sendo, a TA está a serviço da educação para promover a superação de barreiras educacionais e dar cada vez mais autonomia aos indivíduos neurodivergentes em suas funcionalidades e nas atividades de vida diária.

Santos (2022) apresenta diversos benefícios das tecnologias assistivas além de favorecer o processo de alfabetização, como estímulo a fala; desperta a atenção e a concentração; motiva à participação e a integração social; fornece suporte para a realização de tarefas diárias; promove o entendimento do funcionamento do ambiente ao redor e propicia a expressão de emoções. É entendível que todos esses aspectos citados são totalmente relevantes ao processo de leitura e escrita.

3.4 Acesso desigual às ferramentas tecnológicas: desafios para crianças negras

Infelizmente, nem todas as crianças autistas têm na prática igualdade de acesso às ferramentas tecnológicas que favoreçam a sua aprendizagem. O impacto social reflete significativamente no ensino e nas possibilidades de introdução de estruturas tecnológicas de alta funcionalidade, como nos casos de aplicativos e programas, que são necessários dispositivos eletrônicos para manuseio.

Os estudantes negros têm menos acesso à recursos de alta tecnologia devido a sua maioria frequentarem escolas periféricas, em que as unidades de ensino não têm subsídios suficientes para contemplar tais ferramentas. Silva *et al* (2021, p. 260) afirma que "vários aplicativos foram/são desenvolvidos, visando uma maior inclusão de crianças no espectro por meio das tecnologias assistivas". Todavia, é necessário um dispositivo eletrônico como smartphones ou tablets para utilização, além disso, nem todos os aplicativos são gratuitos. Em vista disso, pode-se compreender que nem todas as crianças autistas têm acesso aos aplicativos,

sobretudo, as crianças negras devido às condições socioeconômicas que a maioria se enquadra e/ou nas escolas onde estudam.

Porém, os recursos de TA de baixa tecnologia apresentam resultados satisfatórios tanto quanto os de recursos de alta tecnologia, sendo assim são mais acessíveis aos estudantes das escolas públicas, e consequentemente, à população negra, devido ao baixo custo. São instrumentos simples de serem produzidos, porém, chega-se novamente no embate que é: professores qualificados para o uso.

4. ALFABETIZAÇÃO CULTURALMENTE RESPONSIVA: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTA DE REPRESENTATIVIDADE

É importante considerar que, "o ensino culturalmente responsivo transcende o simples reconhecimento da diversidade, incorporando ativamente as perspectivas, valores e tradições culturais dos alunos no currículo e nas práticas pedagógicas" (Dari, 2023 apud Sá *et al* 2024, p. 204). Relacionando ao processo de leitura e escrita, aponta-se que a diversidade cultural de um grupo deve ser inserida na proposta pedagógica da escola, sendo evidente ser mais prazeroso ler e escrever sobre sua cultura, sobre quem você é enquanto sujeito daquele espaço, de uma determinada comunidade ou grupo social, pois, reflete significativamente na construção das suas subjetividades.

Assim sendo, falar em uma alfabetização culturalmente responsiva é reconhecer que as costumes de um povo têm relevância no processo de ensino e aprendizagem. Sá *et al* (2024, p. 204) se valida da "crença de que os alunos têm um desempenho melhor quando o ensino considera suas experiências culturais". Sendo assim, ao considerar a diversidade presente no grupo, respeitando-a, valorizando-a e integrando-a a proposta pedagógica, isso favorece na consolidação da identidade, numa aprendizagem significativa e na equidade cultural.

4.1 A importância da representatividade racial nos materiais pedagógicos

Foi possível compreender que o Transtorno do Espectro Autista acomete diversos sujeitos. Não há estudos que comprovem que o distúrbio é preponderante em crianças brancas, mas há pesquisas que retratam como as crianças negras têm o acesso ao diagnóstico dificultado e como reflexo disso, tardio.

Para a produção deste artigo, diversas ferramentas visuais consideradas tecnologias assistivas de baixa e alta tecnologia foram revisitadas. Foi descrito aqui também como os recursos visuais são fundamentais para a assimilação de habilidades essenciais no processo de alfabetização. Todavia, é evidente como a representatividade negra é ausente nos registros e materiais como um todo. Conforme Ribeiro (2019, p. 27) "não é realista esperar que um grupo racial domine toda a produção de saber e seja a única referência estética".

Se a condição do TEA não está atrelada a uma determinada raça, é válido questionar se as crianças autistas negras não têm o direito de se verem representadas nos próprios materiais que utilizam em sua aprendizagem para o reconhecimento de si mesmo, pois, diversidade racial precisa ser celebrada em todas as instâncias. De acordo com Pinheiro (2023, p. 20) "Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta". Dessa forma, entende-se que a criança negra autista vê o outro, mas não se vê e isso impacta diretamente na construção da sua identidade.

4.2 Exemplos de práticas pedagógicas antirracistas mediadas por tecnologia

Novas práticas educativas são necessárias na sociedade contemporânea. Para Almeida (2019, p. 31) essas práticas não devem deixar de "promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais". Faz-se necessário, articular saberes teóricos advindas de pesquisas e estudos e saberes práticos para reformular ações que visem combater as diversas formas de racismo presentes na sociedade.

O advento tecnológico precisa estar inserido nesses diálogos de enfrentamento ao racismo. Mello e Souza (2024, p. 2) apontam "estratégias antirracistas a partir da exibição de curtas, filmes, documentários nacionais e estrangeiros na perspectiva social do letramento racial". Além disso, a implantação de uma plataforma digital com acervo para professores estudantes com músicas, obras literárias, fotografias, biografias, personalidades negras entre outros materiais que valorizam a cultura negra (Mello e Souza, 2024).

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

É incabível que, nos dias atuais, não se pratique uma educação que atenda a todas as pessoas, onde a equidade educacional deveria ser um costume, torna-se uma prática facultativa. Assim como é impossível se pensar numa sociedade justa e igualitária e o combate ao racismo estrutural não seja um propósito em todas as esferas sociais, sobretudo, na educação. O chão da

escola é um lugar potencializador de construções, por isso deve ser bem aproveitado.

5.1 Barreiras institucionais e culturais no uso de tecnologias assistivas

De acordo com a revisão bibliográfica realizada para a construção deste artigo, foi possível perceber que o maior desafio para uso das tecnologias assistivas na educação de crianças com deficiência se dá pela falta de professores qualificados. Segundo Lima (2006, p. 123 *apud* Santos e Santos, 2016, p. 265) "[...] o ponto de partida para a inclusão escolar é a formação humana dos educadores, seguida da formação técnica associada à interação com pessoas com deficiência". Essa tríade possibilita que o professor tenha habilidades e competências fundamentais para lidar, de forma eficiente, com crianças com deficiência.

A revisitação e reformulação de um currículo que atenda as demandas e leve em consideração os interesses das crianças com TEA também se faz necessária. Para Hugo *et al* (2024 apud Reis, 2024, p. 16065) "Programas de enriquecimento e aceleração curricular são ressaltados como estratégias eficazes para atender tanto às altas habilidades quanto às necessidades relacionadas ao TEA".

Os contextos socioeconômicos também devem ser levados em conta quando se refere aos acessos às tecnologias assistivas de alta tecnologia, por exemplo. Segundo Verussa (2009, p. 22 apud Santos e Santos, 2016, p. 269) esses "dispositivos são caros, mais difícil de serem construídos e mais fácil de serem obtidos". Escolas periféricas e públicas e crianças de baixa renda, majoritariamente negras, têm menos ou nenhum acesso a essas tecnologias. É importante que o poder público pense em políticas públicas que democratizam o acesso em todos os contextos sociais, garantindo uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno do indivíduo com TEA.

5.2 Reflexões sobre a formação de professores para práticas inclusivas e antirracistas

Torna-se de necessário iniciativas que visam a quebra de preconceitos, racismo e qualquer ato de discriminação. Para Almeida (2019, p. 32) "se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas". A escola é um dos principais espaços para a construção e reconstrução de um pensamento inclusivo e antirracista, para que se tenha uma sociedade mais justa, respeitosa e igualitária.

Segundo Pinheiro (2023, p. 146) existem diversas ações que podem ser feitas contra

o racismo, minimamente "você pode ser um veículo de denúncia e conscientização". Já Almeida (2019, p. 34) reflete que "a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas". Praticar o antirracismo é um dever coletivo, poder público, iniciativas privadas, comunidade, escola, professor e aluno.

Fica evidente que a escola, como espaço formativo deve assumir um compromisso social, adotando práticas que celebrem a diversidade, que reconheça cada pessoa como ela é, considerando a sua história, seus interesses e particularidades como um todo. Para Pinheiro (2023, p. 147) "Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista". Diante de uma sociedade brasileira, majoritariamente negra, se a escola não é antirracista não é uma escola inclusiva.

5.3 Propostas para a construção de uma educação que respeite as diversidades

Pinheiro faz uma analogia interessante ao comparar a Educação Inclusiva com uma pedagogia que a nomeia de "Pedagogia da implosão" Pinheiro (2023, p. 128). Para a autora, na educação inclusiva, se prepara uma festa, pensa-se no tema, na trilha sonora, na comida, na bebida e chama os convidados. Entenda as pessoas com deficiência como convidados a estarem nessa festa. Já na "Pedagogia da implosão" em que a autora aponta como sinônimo de derrubar um padrão, nessa festa as pessoas com deficiência não entram somente na posição de convidados, elas fazem parte de todo planejamento, participam, escolhem o tema, o que querem comer, beber, quais músicas querem ouvir e de que forma querem curtir a festa. Dessa forma, fica a reflexão sobre em qual movimento o sujeito com deficiência sente pertencente àquele espaço.

6 METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo foi escolhido como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica. De acordo Severino (2017, p. 90) "A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, tese etc". Assim, foi consultado as contribuições de diversos autores com estudos em diversidade racial, TEA, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 182 *apud* Dias et al, 2022, p. 436), "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia

o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". Embora a dificuldade em encontrar literaturas específicas que abarcasse o tema no geral, esses estudos fragmentados quando relacionados e analisados, foram necessários para o alcance dos objetivos e resposta do problema do artigo em questão.

Segundo Severino (2000, p. 77) "A escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado". Diante disso, para embasamento teórico foram explorados artigos sobre o TEA, a interseccionalidade raça e TEA, acerca da utilização das tecnologias assistivas no desenvolvimento das crianças com TEA, principalmente no processo de alfabetização, essas buscas foram realizadas em sites e no "Google acadêmico". As demais explorações teóricas no que tange ao recorte racial se deu, principalmente, em livros que abordam conceitos e reflexões sobre a raça negra, educação das relações étnico-raciais, racismo, diversidade e educação antirracista.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos acerca da temática evidenciou uma escassez de estudos sobre a condição do autismo em crianças negras. Percebe-se que tais delimitações são fruto do racismo estrutural que não amplia o olhar para as necessidades identitárias da população negra. Evidentemente, as referências nas literaturas sobre autismo baseiam-se na representatividade branca e não leva em consideração os aspectos sociais que a maioria das crianças negras vivenciam.

Os resultados observados apresentaram severas dificuldades no diagnóstico correto e no prazo para diagnosticar crianças negras com TEA. Foi compreendido que as crianças negras levam um tempo superior para serem diagnosticadas em relação a crianças brancas. Além disso, muitas vezes têm o diagnóstico confundido com outros transtornos, erros comuns quando se trata da população negra.

As pesquisas demonstraram eficácia no uso das tecnologias assistivas na alfabetização de crianças autistas. Independente se as ferramentas utilizadas são de baixa ou alta tecnologia, ambas demonstram resultados satisfatórios. Todavia, apesar dos custos serem acessíveis, a utilização de tecnologia de baixo auxílio pode encontrar impasse devido a falta de domínio dos professores em sua produção e seu manuseio. O resultado somente será satisfatório se os professores estiverem preparados para personalizar o ensino individualizado da criança com o recurso assistivo.

Pode-se interpretar que a integração de tecnologias assistivas à educação de crianças

negras com TEA na sala regular, sendo uma estratégia pedagógica inclusiva que contempla além das suas necessidades específicas, as suas particularidades representativas enquanto crianças negras, pode acarretar numa transformação social. É pensar amplamente no sujeito, na sua formação global.

Apesar de encontrar informações contundentes sobre práticas pedagógicas antirracistas, não há relação direta desses saberes com a educação especializada em crianças com deficiência, em especial voltadas para o TEA e poucas pesquisas as relacionam com a educação inclusiva. Se partir da premissa que a educação inclusiva é para todas as pessoas, com ou sem deficiência, entende-se que as pessoas negras fazem parte dessa modalidade de educação, sendo assim, é fundamental que haja um elo entre a educação inclusiva e a educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, percebe-se que o diagnóstico de crianças negras com TEA, em tempo hábil, um dos maiores desafios para uma educação inclusiva, para que assim se intercedam meios necessários que amparem as necessidades específicas dessas crianças e favoreçam a sua aprendizagem. Além disso, outros desafios estão na compreensão da interseccionalidade como meio de questionamento e preocupação em transitar nessas particularidades, identificando barreiras e elementos que sejam facilitadores no processo de inclusão e simultanente, antirracista.

Precisamente, é importante repensar estratégias que visem uma formação global dos profissionais de educação. Receber estudantes com Transtorno do Espectro Autista é uma realidade cada vez mais presente nas escolas, sobretudo na rede pública de ensino. Os professores precisam estar preparados para acolher e possibilitar ao estudante com deficiência um desenvolvimento amplo e isso requer instrumentalização. É pertinente que os educadores sejam amparados pelo poder público e instituição privadas quanto a qualificação continuada.

Existe uma gama de recursos assistivos que facilitam a aprendizagem das crianças autistas e cada um deles exige um treinamento específico para garantir êxito na execução e no desenvolvimento do educando. A aplicação de um método ou uma ferramenta sem o domínio necessário pode afetar o desenvolvimento ou não obter o desenvolvimento esperado da criança. Sabe-se que a rotina de um professor dentro e fora da sala de aula é desafiadora, mas a formação continuada é fundamental para que o docente tenha conhecimentos teóricos e práticos para lidar com as necessidades de aprendizagem das crianças com TEA.

É necessário dialogar sobre autismo e raça de forma mais ampla, para isso, a pretensão é dar continuidade em estudos mais aprofundados na academia, pois, a partir de pesquisas sobre

autismo com recorte racial, pode-se cobrar a criação e efetivação de políticas públicas específicas para essa comunidade, visando ao atendimento efetivo das crianças negras com TEA nos serviços específicos de saúde, nas necessidades adaptativas como as tecnologias assistivas, na formação de professores, bem como, na representatividade nos materiais pedagógicos e demais práticas antirracistas nas escolas.

8. REFERÊNCIAS

ADAPTE. **Autismo invisível**. (s.d.). Disponível em: https://www.adapte.com.vc/blog/autismo-invisivel. Acesso em: 10 jan. 2025.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Margarete Ferreira; OLIVEIRA, Maura Rodrigues; SALES, Nadilene Ferreira de. **O processo de alfabetização da criança com o Transtorno do Espectro Autista na escola regular**. 2022. Disponível em: https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/TCC-35.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista. Sejamos antirracistas**. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DIAS, Elayne Cristina Rocha et al. **A tecnologia assistiva na educação de crianças autistas**. 2022 Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD5_ID9481_TB2943_30112022163020.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

FERRO, Estela Gonçalves et al. **O comprometimento do diagnóstico do TEA na infância devido ao racismo estrutural: uma reflexão sob os impactos na psique**. 2024. Disponível em: https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/743/657. Acesso em: 11 jan. 2025.

GUEDES, Luciana de Almeida. **Alfabetização de crianças com autismo e a Comunicação Aumentativa e Alternativa: uma revisão sistemática de literatura**. 2022. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19715/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Luciana%20de%20Almeida%20Guedes%20-%202022%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

LUZ, Francisca Wérica Teixeira; BRANCO, Aracy Teresa Castelo. **A contribuição da comunicação alternativa PECS - (método por troca de figuras) na comunicação funcional de crianças autistas**. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348567326_A_contribuicao_da_comunicacao_alternativa_PECS_-_metodo_por_troca_de_figuras_na_comunicacao_funcional_de_criancas_autistas. Acesso em: 13 jan. 2024.

MELLO, Janaina Cardoso de; SOUZA, Alessandra Correia de. **Afrooriteca e cineclube**

ubuntu: tecnologias digitais sociais e pesquisa-ação antirracistas na educação básica. 2024. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/17781/12007. Acesso em: 19 jan. 2025.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **A educação inclusiva e as novas tecnologias**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67584. Acesso em: 12 jan. 2025.

NEVES, Adriel Gonçalves Sousa das; MOURA, Bruno Borges; SOUSA, Wanildo Figueiredo de. **Educação Falaciosa: uma análise crítica ao dualismo educacional desde a antiguidade até a contemporaneidade**. 2016. Disponível em: https://www.ap.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1977. Acesso em: 07 jan. 2025.

OLIVATI, Ana Gabriela et al. **Guia sobre Transtorno do Espectro Autista**. 202-. Disponível em: https://educadiversidade.unesp.br/guia-de-orientacoes-sobre-transtorno-do-espectro-autista/. Acesso em: 17 jan. 2025.

PEREIRA, Jonathan. **Autismo e a consciência negra no Brasil: uma perspectiva sobre a interseção de raça e condição**. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/autismo-e-a-consciencia-negra-no-brasil-uma-perspectiva-sobre-a-intersecao-de-raca-e-condicao/2077442029. Acesso em: 15 jan. 2025.

POLI, Lucas Gonçalves; MACHADO, Roseli Belmonte. **Olhar interseccional para a inclusão de uma aluna negra diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física**. 202-. Disponível em: https://www.periodicos.furg.br/redsis/article/view/16634. Acesso em: 11 jan. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, Nubiragina Salasar et al. **Neurodiversidade na escola: quebrando barreiras e construindo uma educação inclusiva para todos**. 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2315/2766. Acesso em: 19 jan. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Geysa Amaral; SILVA, Antônio Carlos Santos; FERREIRA, Gilvânia Oliveira. **Educação para a diversidade das relações étnico-raciais: Reflexões para uma abordagem culturalmente responsiva na escola**. 2024. Disponível em: http://anais2.uesb.br/index.php/sepab/article/view/670/827. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTOS, Anderson Bispo dos. **Abordagem sobre a efetividade dos apps Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) para crianças com TEA**. 2022. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/4408/1/tcc_andersonbispodossantos.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Maria Conceição Pimentel dos; SANTOS, Solange Mary Moreira dos. **Nas tramas tecnológicas educacionais: diálogos entre a formação e as práticas de ensino**. Feira de

Santana: UEFS Editora, 2016. p. 265-269.

SANTOS, George França dos; LUZ, Hellen Souza; SOARES, Ricardo Loureiro; IRIGON, Smone Lima de Arruda. Mapeamento das intervenções mais utilizadas no desenvolvimento educacional dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob uma perspectiva tecnológica assistiva. In. CAPUZZO, Denise de Barros; PÔRTO JR, Gilson (org). **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade**. Palmas, TO. Observatório Edições, 2024, p. 33-64. ISBN 978-65-981820-3-8.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, Franklin Façanha da. **A tecnologia assistiva como ferramenta pedagógica no auxílio do letramento e comunicação de crianças com autismo de grau leve**. 2018. Disponível em: https://ufpe.br/. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, Danielle A. et al. **Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA: Uma Análise de Aplicativos da Plataforma Google Play**. 2021. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/17853/17687. Acesso em: 11 jan. 2025.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE NA INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E RAÇA

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

Andrezza Cardim das Neves[1]
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha[2]

RESUMO

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

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

ABSTRACT

[1] Academica do Curso de Especialização em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural, UFMS/CPAQ, andrezzacardim7@gmail.com.
[2] Professora Orientadora, UFMS< CPAQ, fatima.cunha@ufms.br

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

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

1. INTRODUÇÃO

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

O tema abre a discussão sobre a educação inclusiva numa perspectiva que faça correlação entre a questão racial e a educação especial, pontuando a necessidade de novos métodos e práticas pedagógicas que trabalhem criticamente a intersecção[3] desses dois fatores. Debatemos a importância do docente que, se não tiver um olhar amoroso e mais crítico aos possíveis preconceitos, pode advir o racismo e o capacitismo.

Entendemos que, pelo fato da maioria racializada preta e parda da população brasileira, que constitui o conjunto de negros do país, segundo o censo de 2022, 55,5% da população

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

nacional é composta pela população negra, sendo 10% pretos e 45% pardos, e ainda, a partir dos dados recentes coletados pelo IBGE em 2022, foi constatado que 8,9% da população brasileira possui alguma deficiência, sendo em sua maioria pretos e pardos, devemos estar cada vez mais atentos aos temas.

Diante dos dados expostos e de vivências de mediadores e apoio terapêutico em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, salientamos a necessidade e a importância do debate sobre a intersecção entre raça e deficiência no contexto escolar, onde podemos observar que a grande maioria dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) são negros.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PARECER A PARTIR DA PRÁTICA

Escrever sobre experiências como mediadora nas redes municipais de Maricá e do Rio de Janeiro, assim como na rede privada da cidade do Rio, é essencial, pois foi a partir das vivências

que vieram as inquietações sobre a interseccionalidade, entre raça e deficiência. Esta seção terá dois relatos autorais, em que essas questões eram latentes, a primeira se passa na rede municipal do Rio de Janeiro, a segunda na rede municipal de Maricá. Essas escolhas se dão pelo contingente de estudantes negros com deficiência.

Diante das referências expostas anteriormente, trazemos essa realidade para o chão da escola, pensando sobre o estudante negro com deficiência, sua inclusão, sua inserção integral (social, identitária, psicomotora e cognitiva) no contexto escolar. Para corroborar com o ponto central deste trabalho, a discussão sobre uma prática docente que viabilize a complexidade dos sujeitos presentes na sala de aula, insiro experiências vividas com estudantes negros com deficiência em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

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

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

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

2.1 Começo como mediadora

Comecei como mediadora ainda na graduação em Pedagogia, como última experiência de estágio, resolvi me inscrever no programa de estágio remunerado do município do Rio de Janeiro, onde ficamos como mediadores de algum estudante com deficiência. Então, no último período da faculdade, me tornei mediadora de uma criança do sexto ano. O aluno era mais velho que a

faixa etária da turma, branco e possuía uma defasagem de aprendizagem, porém, não tinha dificuldades de socialização.

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

Na mesma sala de aula onde ficava, tinha um estudante negro, com dificuldades na leitura e escrita, não era alfabetizado, mas possuía melhor entendimento sobre os conteúdos que os demais estudantes da turma. Esse estudante negro, não alfabetizado, com uma boa visão de mundo e comportamento muitas vezes inadequado, envolvia-se em brigas por questões ínfimas. Ao observar as potencialidades do educando, falava constantemente com os professores e para o diretor adjunto sobre as orientações que a escola deveria dar aos familiares, que eram humildes.

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

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

2.2 Caminho como educadora inclusiva

A segunda experiência, que endossou minhas reflexões e gerou questionamentos, foi como mediadora no município de Maricá. Nessa ocasião, já estava formada, com experiências na educação de pessoas com deficiência e realizando uma pós-graduação em psicopedagogia. Diferente do município do RJ, em Maricá, fiquei responsável por dois estudantes no turno da

manhã e três no turno da tarde, dentre os cinco estudantes considero todos negros, com possibilidades diferentes, com traços negroides distintos.

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

Diante da complexidade que vivia no cotidiano, tentando auxiliá-los em suas defasagens, mais uma demanda é posta, internamente, visto que o trabalho de mediação muitas vezes é solitário. Como trabalharia uma consciência identitária em estudantes negros com deficiência, atravessados por violências racistas e capacitistas? Durante o ano de 2023, que passei com eles, não surgiram respostas rápidas e simples: a falta de trabalho coletivo com todos os docentes, as demandas pedagógicas pautadas em conteúdo e a especificidade de cada um, foram alguns fatores que impediram um efetivo trabalho de conscientização racial.

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

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

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

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

3. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O CAMINHO DA INTERSECCIONALIDADE

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

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

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

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

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

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

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

Por isso, o conceito de interseccionalidade é caro para a nossa discussão, sendo mais um campo que nos conduz para a efetivação de uma educação inclusiva. Através do viés da interseccionalidade, podemos refletir como dois marcadores podem incidir sobre o mesmo corpo,

sem sobreposição de um sobre o outro, mas uma coexistência de opressões mútuas, no caso do público-alvo aqui pesquisado.

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

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

Os estudos sobre a interseccionalidade se tornam mais enfáticos e conhecidos a partir da década de 1970, com pesquisas de cientistas negras, como as professoras Angela Davis e Patricia Hill Collins com a crítica contra o feminismo branco e a falta de conexão que esse faz para as mulheres não brancas e de classe média. A partir da interseccionalidade, abre-se caminho para uma reflexão sobre diferentes maneiras de estar no mundo, debatendo a diversidade de identidades e experiências.

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

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

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

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

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

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

> Na educação infantil temos sujeitos em sua fase do desenvolvimento em que o ideal do ego está sendo construído, assim como sua identidade a partir da negação do outro, ou seja, ao não se reconhecer no outro, o indivíduo estabelece o que se é. Assim, as crianças começam a interpretar papéis que mais lhe convém e são vistos como ideal, numa sociedade racista, o ideal do ego costuma ter como parâmetro a branquitude, assim como os papéis mais aceitos para serem imitados são de pessoas brancas (Cardim, 2023, p. 9).

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

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

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

4. O ESTUDANTE NEGRO COM DEFICIÊNCIA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu segundo artigo, define como pessoas com deficiência aquelas que "têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas."

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

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

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

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

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

Na citação anterior, o autor compartilha com o leitor seu afastamento sobre seu "eu" para se adequar a branquitude, com o intuito de se tornar humano para a sociedade. Entendemos, que tais pontos citados pelo autor também se enquadram aos sujeitos com deficiência, e se

potencializa quando o indivíduo é negro e deficiente. Fanon (2020) reflete sobre o tema abordado neste debate ao escrever:

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

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

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

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

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

Embora vemos esse empenho, entedemos que no contexto brasileiro temos que inserir a pauta racial em consonância com a luta anticapacitista e inclusiva, pois o maior número de alunos com deficiência em nosso país são negros, e sabemos que a viseira racial racista ainda é presente

no cotidiano escolar, com uma mudança de tratamento do profissional da educação das crianças brancas para as negras. Por isso, como professores, devemos discutir nossa importância para a inclusão desse público no contexto escolar, para além do pensar a educação como conteúdos, mas como uma prática que auxilia na construção de uma identidade sadia e numa sociedade mais igualitária.

4.1 Reforçando a importância da identidade na escola

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

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

Reconhecer o sujeito com quem trabalhamos, sua história e seu contexto social é não perpetuar opressões em sala de aula. Auxiliar na construção identitária de nossos estudantes, em específico os educandos negros com deficiência, é papel de uma educação voltada à democracia, proporcionando a todos uma educação de qualidade e libertária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a discussão sobre a ampliação de conceitos de educação inclusiva, que muitas vezes está atrelada à educação especial. Sabemos que os indivíduos com deficiências estão presentes ao redor das famílias, nos passeios familiares, na sociedade em geral, e que além de

escolas especiais que sempre os acolheram, as pessoas com deficiência estão também nas salas de aula da escola regular, como sempre deveria ser.

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

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

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

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

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

6. REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Sites consultados:

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

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

INCLUSÃO NA PRÁTICA: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL DESAFIADOR EM MINAS GERAIS

INCLUSION IN PRACTICE: EXPERIENCES OF A TEACHER IN A CHALLENGING EDUCATIONAL CONTEXT IN MINAS GERAIS

Bárbara Isabela Gomes Guerino[1]
Bruno Roberto Nantes Araujo[2]

RESUMO

Este artigo é o relato de experiência de uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola particular, com uma turma composta por vinte três alunos, incluindo um aluno com apraxia de fala severa, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo geral foi descrever as estratégias pedagógicas que utilizei para promover a inclusão desse aluno no ambiente escolar e os desafios que enfrentei ao longo desse processo. Para isso, a metodologia adotada foi a de relato de experiência, documentando minhas observações e práticas por meio de registros sistemáticos que evidenciam o progresso deste aluno. Este relato está fundamentado em teorias como as de Vygotsky (1998), que destaca o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo, Mantoan (2015), que discute os princípios da inclusão escolar, Freire (1996) e outros que defendem uma educação transformadora e dialógica. Os resultados indicam que, com paciência, apoio contínuo e parceria entre escola e família, foi possível observar avanços significativos no desenvolvimento do aluno, tanto em aspectos cognitivos quanto sociais. Esta experiência reafirma minha crença de que práticas inclusivas bem planejadas podem transformar a vida de alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo uma educação verdadeiramente acolhedora e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão escolar; professor regente; transtornos de desenvolvimento; apraxia de fala.

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva, Pós-Graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, professora dos anos iniciais, e-mail: barbaraisabelagg@gmail.com
[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, professor do magistério superior da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, e-mail: bruno.nantes@ufms.br

ABSTRACT

This article is an experience report from a fourth-grade teacher in a private elementary school, with a class of twenty-three students, including one student with severe apraxia of speech, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Developmental Language Disorder (DLD), and Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective was to describe the pedagogical strategies I used to promote the inclusion of this student in the school environment and the challenges I faced throughout this process. To achieve this, I adopted the experience report methodology, documenting my observations and practices through systematic records that highlight the student's progress. This report is based on theories such as those of Vygotsky (1998), who emphasizes the role of social interaction in cognitive development, Mantoan (2015), who discusses the principles of school inclusion, and Freire (1996), among others, who advocate for a transformative and dialogical education. The results indicate that with patience, continuous support, and a partnership between the school and the family, significant progress was observed in the student's cognitive and social development. This experience reaffirms my belief that well-planned inclusive practices can transform the lives of students with special educational needs, fostering a truly welcoming and equitable education.

Keywords: School inclusion; homeroom teacher; developmental disorders; developmental apraxia of speech.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar um relato de experiência de uma professora que atua na educação básica, mais especificamente no quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. O foco principal deste artigo foi descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão escolar de um aluno com apraxia de fala severa, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, e os desafios que enfrentei ao longo desse processo. Para preservação da identidade desse aluno, identifiquei-o com um nome fictício, João.

Desde 2017, atuo como professora no Ensino Fundamental, sempre com grande interesse pela educação especial. Em 2020, concluí minha Especialização em Psicopedagogia Institucional, o que ampliou meu olhar para as necessidades específicas de alunos com transtornos de aprendizagem. Além de atuar em instituições de ensino, trabalhei de forma autônoma, atendendo alunos com TEA, TDAH, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), dislexia e TDL. Apesar da experiência com diferentes condições, o caso de João despertou um profundo interesse em mim, devido à complexidade de suas comorbidades.

A escola onde trabalho atualmente está localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. João, de 11 anos, possui diagnóstico de apraxia de fala severa, TDAH, TDL e TEA. Ao realizar a matrícula do aluno no início do ano letivo, a coordenação da escola organizou uma reunião

individual em que tive a oportunidade de conversar com a mãe de João, sua fonoaudióloga e Terapeuta Ocupacional (TO), que o acompanham desde os três anos. Durante esse encontro, foi informado que João não havia sido devidamente incluído em sua escola anterior, pois, apesar de ser descrito como um aluno feliz, ele não recebia estímulos adequados nem estava integrado às rotinas escolares. Um exemplo desse descaso foi o episódio em que a diretora da antiga escola impediu João de participar da Festa Junina, o que deixou a família profundamente sensibilizada.

Na reunião, a mãe fez um pedido muito claro: que João fosse alfabetizado. Esse pedido me impactou profundamente, pois coincidia com minha especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial. Com o apoio da coordenação da escola, comecei a planejar estratégias que favorecessem a inclusão e a aprendizagem de João, mesmo diante de desafios, como a falta de uma profissional de apoio[3] até aquele momento.

Na escola, os diagnósticos dos alunos chegam de diferentes maneiras. Algumas famílias apresentam os laudos no ato da matrícula, enquanto outras compartilham as informações apenas após reuniões e orientações específicas. Há também aquelas que desconhecem ou suspeitam da necessidade de um diagnóstico, sendo a escola a responsável por encaminhá-las para investigação. No caso de João, os laudos foram apresentados pela família no momento da matrícula, o que facilitou a compreensão inicial de suas necessidades e a organização do processo adaptativo.

Ao longo do ano, minha turma contou com outros desafios, incluindo uma aluna com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)[4], um aluno com dislexia[5] e dois com TDAH. Essa diversidade exigiu de toda a equipe escolar um planejamento pedagógico cuidadoso, considerando tanto as necessidades coletivas quanto as individuais.

2. ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM APRAXIA, AUTISMO, TDAH E TDL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A alfabetização de crianças com múltiplos transtornos do desenvolvimento, como apraxia de fala severa, TEA, TDAH e TDL, exige práticas pedagógicas cuidadosamente planejadas e adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos. A interação entre essas

[3] 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 (Brasil, 2015).
[4] Distúrbio caracterizado pela "preocupação excessiva ou expectativa apreensiva", persistente e de difícil controle, que perdura por seis meses no mínimo. (Bruna, 2023).
[5] Transtorno genético e hereditário da linguagem, compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto (Bruna, 2023).

condições afeta significativamente o processo de aquisição da leitura e escrita, exigindo um olhar inclusivo e estratégias pedagógicas personalizadas.

2.1. Apraxia de Fala na Infância

Segundo Pereira e Araújo (2020), a Apraxia de Fala na Infância (AFI) é um distúrbio neurológico que compromete a produção motora dos sons da fala, interferindo na precisão e consistência dos movimentos necessários para a articulação verbal, mesmo na ausência de déficits neuromusculares. Crianças com esse diagnóstico possuem raciocínio preservado e sabem o que querem comunicar, mas enfrentam dificuldades para transformar seus pensamentos em palavras. Isso ocorre porque há uma interrupção na comunicação entre o cérebro e os músculos responsáveis pela fala, dificultando a seleção das palavras adequadas, a organização das sílabas e a movimentação correta das estruturas orofaciais envolvidas no processo.

A apraxia de fala severa, além de afetar a produção da fala, compromete também a coordenação motora fina e grossa, interferindo na execução de movimentos voluntários que exigem precisão. Crianças com essa condição enfrentam dificuldades tanto em atividades básicas, como amarrar os cadarços e andar, quanto em tarefas mais complexas, como segurar um lápis, recortar com tesouras e articular corretamente os sons da fala. A gravidade do quadro pode variar, desde trocas sutis de sons e dificuldades com palavras longas até a incapacidade severa de se comunicar oralmente, tornando essencial um acompanhamento especializado e intervenções precoces. Segundo Catrini (2019), a apraxia pode impactar significativamente a vida escolar da criança, tornando essencial a implementação de adaptações pedagógicas e terapias específicas para promover sua autonomia e participação no ambiente educacional.

Em termos de alfabetização, a apraxia de fala severa representa um desafio significativo, pois a criança pode apresentar dificuldades tanto na produção dos sons necessários para a fala quanto na coordenação motora para escrever. De acordo com Pereira e Araújo (2020), isso afeta diretamente a capacidade de associar fonemas a grafemas, dificultando o aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, a criança pode ter dificuldades em manipular materiais didáticos, como livros, lápis e cadernos, o que exige a introdução de atividades lúdicas e adaptadas que respeitem seu ritmo de desenvolvimento motor.

As intervenções para crianças com apraxia de fala severa devem envolver uma equipe multidisciplinar, composta por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores especializados. Esses profissionais trabalham tanto os aspectos motores quanto os linguísticos, utilizando atividades repetitivas e estímulos multissensoriais para fortalecer a coordenação

motora e a linguagem. Conforme Catrini (2019), a abordagem terapêutica deve ser ampla e integrada, considerando as necessidades individuais da criança e promovendo estratégias que favoreçam sua autonomia e comunicação eficaz.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista afeta principalmente a comunicação social e os comportamentos repetitivos ou restritivos. Crianças com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão e uso da linguagem, o que impacta diretamente a alfabetização. De acordo com Mantoan (2015), essas crianças processam informações de maneira distinta, o que torna essencial a utilização de suportes visuais e estratégias pedagógicas que tornem as atividades mais concretas e previsíveis, facilitando sua participação no ambiente escolar.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura diversos direitos fundamentais a indivíduos com TEA, garantindo sua dignidade, integridade física e moral, além de proteção contra qualquer forma de abuso e exploração. Entre esses direitos, destacam-se o acesso a serviços de saúde, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada e acesso a medicamentos. Além disso, a lei prevê o direito à educação, ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à assistência social. No contexto escolar, quando necessário, o aluno com TEA incluído no ensino regular tem direito a um acompanhante especializado para auxiliar em seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando sua inclusão de forma efetiva (Brasil, 2012).

Para alunos com TEA, a alfabetização precisa ser estruturada de forma a promover a compreensão e expressão da linguagem de forma prática, incorporando estímulos visuais que auxiliem na associação de palavras e conceitos. A introdução de rotinas claras, a segmentação das tarefas em pequenos passos e o uso de recursos visuais, como jogos, imagens e ícones, são estratégias eficazes para promover o aprendizado, de acordo com o autor Santana Junior (2024).

2.3 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

O TDAH é caracterizado por dificuldades em manter a atenção, impulsividade e, em alguns casos, hiperatividade. Crianças com TDAH frequentemente têm dificuldade em se concentrar em tarefas de leitura e escrita por períodos prolongados, o que interfere na alfabetização. Elas podem se distrair facilmente, ter dificuldades em seguir instruções e

apresentar impulsividade, prejudicando o aprendizado de habilidades que requerem foco e persistência (Barkley, 2002).

A Lei nº 14.254/2021 estabelece diretrizes para o acompanhamento integral de educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outros transtornos de aprendizagem, garantindo suporte educacional e terapêutico adequado. Essa legislação prevê a identificação precoce dos transtornos, o encaminhamento para diagnóstico e o apoio especializado tanto na rede de ensino quanto na rede de saúde. Além disso, determina que as escolas da educação básica, tanto públicas quanto privadas, em colaboração com as famílias e os serviços de saúde, assegurem a proteção e o pleno desenvolvimento desses alunos, promovendo sua inclusão social e acadêmica. A lei também reforça a importância do acompanhamento específico para estudantes que apresentem dificuldades na leitura, escrita ou atenção, garantindo suporte multidisciplinar conforme necessário. Nesse sentido, profissionais da educação e da saúde devem atuar em parceria para atender às necessidades individuais dos educandos, assegurando intervenções terapêuticas quando indicadas. Por fim, a legislação destaca a necessidade de formação continuada para os professores, ampliando o acesso à informação e capacitando-os para identificar sinais precoces dos transtornos de aprendizagem, possibilitando um atendimento educacional mais inclusivo e eficaz (BRASIL,2021).

Para alfabetizar uma criança com TDAH, é essencial utilizar abordagens dinâmicas que incluam intervalos regulares, movimentação e estímulos visuais. Conforme Santana Junior (2024), o uso de tecnologia assistiva, como aplicativos interativos e de leitura, aulas sensoriais, jogos e rotinas estruturadas, podem ajudar a manter o engajamento e promover o aprendizado de forma lúdica e eficaz.

2.4 Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem

O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem afeta a capacidade da criança de adquirir, compreender e utilizar a linguagem de maneira apropriada. Crianças com TDL enfrentam dificuldades no aprendizado de vocabulário, na formação de frases e na expressão coerente, o que impacta diretamente o processo de alfabetização. De acordo com Rodrigues (2023), o atraso no desenvolvimento da linguagem oral pode influenciar negativamente as habilidades de leitura e escrita, tornando essencial um acompanhamento especializado e contínuo.

Para alunos com TDL, é essencial adotar estratégias sistemáticas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Rodrigues (2023), esse processo deve incluir o

uso de pistas visuais, ensino explícito de vocabulário e a introdução gradual de novos conceitos e palavras em situações práticas e significativas, promovendo uma melhor compreensão e produção textual.

2.5 Os Desafios da Alfabetização para uma Criança com Múltiplos Transtornos

A alfabetização de uma criança com apraxia de fala severa, autismo, TDAH e TDL apresenta desafios substanciais. Cada uma dessas condições impacta o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a leitura e escrita de formas diferentes, o que torna o processo ainda mais complexo. De acordo com Pereira e Araújo (2020), a apraxia de fala severa compromete tanto a fala quanto a coordenação motora, dificultando a associação entre sons e letras e o desenvolvimento da escrita manual. Além disso, o TEA pode interferir na capacidade de comunicação e na compreensão de abstrações linguísticas, o que exige a constante adaptação de recursos visuais e didáticos, como afirma o autor Santana Junior (2024).

O TDAH, por sua vez, compromete a concentração e a atenção de João, o que dificulta sua permanência nas atividades de leitura e escrita por períodos prolongados (Barkley, 2002). Essa hiperatividade e impulsividade aumentam o desafio de manter o foco nas tarefas de alfabetização, já que ele tende a se dispersar e interromper o fluxo das atividades. A sobreposição do TDAH com as dificuldades de linguagem torna o processo ainda mais desafiante, exigindo estratégias que combinem o controle da atenção com o desenvolvimento linguístico.

Finalmente, o maior desafio talvez seja conseguir equilibrar todas essas intervenções sem sobrecarregar João. Cada uma dessas condições demanda estratégias específicas, e a alfabetização deve ser feita de maneira gradual, respeitando seus limites e evitando frustrações. A colaboração entre professores, profissionais da saúde e a família é crucial para criar um ambiente de apoio em que o aluno possa se desenvolver de forma segura e satisfatória, como defendem Stainback e Stainback (1999). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, garante o direito à educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência, determinando que o poder público adote medidas para assegurar o acesso ao ensino regular com recursos de acessibilidade e apoio necessário ao desenvolvimento acadêmico e social. Entre essas medidas, a LBI prevê a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento essencial para garantir uma aprendizagem adaptada às necessidades de cada aluno. Conforme estabelece o artigo 28, inciso III, da legislação, o poder público deve assegurar um:

> 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).

Essa previsão reforça a necessidade de planejamento educacional específico e contínuo para que a inclusão ocorra de maneira efetiva e equitativa dentro do ambiente escolar. O PEI deve considerar as características individuais do estudante, incluindo ferramentas adaptadas, ensino colaborativo e estratégias específicas de ensino, com planejamento flexível e avaliações periódicas para ajustes necessários (Marin et al., 2013). Além disso, segundo Barbosa e Carvalho (2019), esse plano deve registrar as dificuldades e habilidades do aluno, os objetivos esperados e os métodos para alcançá-los, promovendo sua inclusão, autonomia e desenvolvimento.

No entanto, apesar das diretrizes estabelecidas pela LBI, a aplicação prática do PEI ainda enfrenta desafios. No caso de João, comecei a elaborar seu PEI em março, seguindo as diretrizes da instituição. No entanto, percebi que o formulário utilizado pela rede de ensino não era verdadeiramente individualizado, pois se tratava de um modelo único para todos os alunos com deficiência, independentemente de idade, diagnóstico ou necessidades específicas. Esse formato padronizado tornou o preenchimento complexo e, em alguns aspectos, incoerente, pois, no caso de João, por exemplo, a estratégia pedagógica adotada foi linear, sem divisões em etapas.

Além disso, o formulário extenso e burocrático dificultou sua integração à rotina escolar, tornando-se um documento pouco funcional, especialmente para professores sem formação pedagógica, como os especialistas em Arte, Inglês e Educação Física, que até dezembro ainda não haviam preenchido suas partes. A ausência de um PEI nos anos anteriores também dificultou a continuidade do planejamento educacional de João, reforçando a necessidade de um acompanhamento mais estruturado e de um modelo mais acessível e dinâmico. Como destaca Brescia (2015), apud Barbosa; Carvalho (2019), o PEI deve explicitar todas as adaptações e intervenções voltadas para a aprendizagem, sendo elaborado e compartilhado entre todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, muitas vezes, acaba sendo construído apenas pelos docentes do aluno, quando deveria ser feito de maneira colaborativa, com a participação da equipe escolar, da família e, sempre que possível, do próprio estudante (Mascaro; Redig, 2016, apud Barbosa; Carvalho, 2019).

Dessa forma, embora a LBI tenha avançado ao determinar adaptações razoáveis e ajustes no currículo escolar para garantir a equidade no acesso à educação, sua implementação ainda apresenta lacunas. Para que a inclusão seja efetiva, o PEI precisa deixar de ser um instrumento burocrático e se tornar um planejamento pedagógico vivo e flexível, ajustado continuamente às necessidades de cada aluno e desenvolvido com a participação de todos os envolvidos no processo educacional. A verdadeira inclusão ocorre quando a educação é adaptada para atender às necessidades individuais, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e se

desenvolver. O caminho é desafiador, mas, com paciência, planejamento e recursos adequados, é possível promover o desenvolvimento cognitivo e social de alunos com múltiplos transtornos, permitindo que alcancem seu potencial. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma escola que seja capaz de se adaptar às necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA TURMA

Em 2024, a escola onde trabalho foi adquirida por uma grande rede de ensino nacional, o que trouxe mudanças significativas em sua estrutura administrativa e docente. Esse espaço escolar já funcionava anteriormente com outra instituição particular de ensino. Com a transição, a grande rede manteve o corpo discente praticamente inalterado, mas realizou mudanças na equipe pedagógica. Fui transferida de uma unidade já existente da rede para essa nova escola, que estava iniciando suas atividades sob a nova administração. Essa transição trouxe desafios que afetaram tanto a rotina pedagógica, quanto a gestão escolar.

Minha turma do 4º ano do ensino fundamental, composta por 23 alunos, ilustra um microcosmo desse processo de adaptação. Os alunos, apesar de suas características individuais, convivem harmoniosamente e, como acompanharam João desde o 2º ano, desenvolveram uma compreensão acerca de suas necessidades, além de demonstrar empatia para auxiliá-lo em suas demandas cotidianas. Essa convivência propiciou o surgimento de laços afetivos, mesmo que, em alguns casos, alguns alunos se aproximassem mais dele do que outros. Entretanto, embora houvesse uma inclusão inerente por parte dos alunos, ocorriam momentos de segregação decorrentes das condutas pedagógicas adotadas. Até então, João não participava das atividades propostas para os demais alunos. Conforme ressalta Mantoan (2015), a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno na escola, mas exige sua participação ativa nas atividades pedagógicas e na vida da turma. Em anos anteriores, João andava livremente pela escola, brincava com uma caixa de brinquedos ou dormia, sem que houvesse intervenções adequadas às suas necessidades. Durante o recreio, ele lanchava separado dos outros alunos e não participava das festividades escolares, uma prática defendida pela ex-diretora, o que reforçava sua exclusão.

Com a nova gestão e minha chegada como professora da turma, senti que era necessário repensar a abordagem pedagógica para João e para o grupo como um todo. Parafraseando Vygotsky (1998), o desenvolvimento social e cognitivo do aluno depende fundamentalmente das interações sociais e do ambiente escolar em que está inserido. Além disso, Silva (2014) ressalta que a educação inclusiva exige um planejamento pedagógico flexível, capaz de atender às

necessidades individuais dos alunos e garantir sua participação efetiva no ambiente escolar. Diante disso, enxerguei a necessidade urgente de promover uma verdadeira inclusão, considerando os desafios e limitações que encontrei. No entanto, enfrentei alguns obstáculos. A ausência de um profissional de apoio, principalmente nos primeiros meses do ano letivo, restringiu as possibilidades de um acompanhamento mais individualizado para João. A Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 3º, inciso VIII, define o profissional de apoio escolar como:

> 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)

No entanto, a ausência desse profissional compromete a autonomia e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, dificultando sua participação efetiva no ambiente escolar. Além disso, a escola, que ainda passava por um processo de reestruturação após a mudança de administração, apresentava limitações na disponibilidade de recursos e no suporte pedagógico.

Outro ponto crucial era o comportamento da própria turma, que, além de apresentar questões comportamentais, como baixa produtividade e conversas excessivas, também demonstrava questões emocionais e psicológicas que exigiam um atendimento individualizado. Essa situação evidencia a importância de criar um ambiente escolar acolhedor, que considere as singularidades de cada aluno, como defendem Mantoan (2015) e Silva (2014). Para essas autoras, a inclusão escolar não se limita à adaptação curricular, mas exige a criação de um ambiente que promova o desenvolvimento integral e respeite os diferentes tempos de aprendizagem.

4. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR EM TURMAS MULTINÍVEIS

Como mencionei anteriormente, minha turma do 4º ano estava acostumada a uma rotina mais flexível em uma pequena escola de bairro. Essa instituição anterior permitia uma liberdade maior aos alunos, como ficar descalços ou olhar pela janela durante as aulas. A transição para uma nova escola, com uma estrutura mais rígida e novas regras, gerou agitação e questionamentos entre os estudantes, prejudicando um rendimento que já não era ideal. Essa situação evidencia a importância da mediação no processo de aprendizagem, como enfatiza Vygotsky (1998). A falta de uma mediação eficiente, capaz de auxiliar os alunos a se adaptarem à nova realidade, pode levar à frustração e ao comprometimento do aprendizado, especialmente quando a mudança ocorre de forma abrupta e não é acompanhada de um suporte adequado.

O aluno João, já em processo de adaptação contínua devido às suas condições de apraxia de fala severa, TDAH, TDL e TEA, enfrentou um desafio adicional. Ele não apenas teve que se

ajustar às novas regras, metodologias e à equipe escolar, mas também às novas exigências impostas a ele dentro desse contexto mais estruturado. Era necessário respeitar seu ritmo e desenvolvimento, conforme destacado por Silva (2014) e Mantoan (2015), que defendem que o processo inclusivo deve levar em conta as individualidades dos alunos, permitindo que cada um siga seu próprio caminho dentro das possibilidades de aprendizagem.

Além de João, eu me deparei com uma turma extremamente diversa: um aluno com dislexia, que não realizava as atividades e aguardava respostas prontas, e dois alunos com TDAH, que não apenas deixavam de realizar tarefas, mas também agitavam o restante da turma. Além disso, uma aluna sofria com crises intensas de ansiedade, que muitas vezes a faziam chorar ou interromper as aulas. Nessa conjuntura, senti que era necessário não apenas ensinar conteúdos, mas também estabelecer vínculos afetivos com os alunos, garantindo que sentissem confiança em mim e no processo de aprendizagem, como defendido por Vygotsky (1998), que ressalta a importância da interação social para a construção do conhecimento.

O processo de inclusão de João foi planejado por mim com base em uma estratégia gradual. Utilizei os brinquedos que sempre fizeram parte da rotina de João nos anos anteriores, mas agora dentro da sala de aula. Inicialmente, ele permanecia brincando no chão, mas, ao menos, estava integrado ao ambiente escolar junto aos seus colegas. Segundo Mantoan (2015), a inclusão requer a participação ativa do aluno no contexto educacional, o que, nesse caso, estava sendo construído.

Durante uma reunião com a mãe de João, realizada na segunda semana de aula, alinhei estratégias de diálogo entre escola e família, de forma que houvesse coerência no discurso sobre a importância de estudar no ambiente escolar, ao invés de apenas brincar. A parceria entre escola e família é essencial no processo inclusivo, como salienta Mittler (2003), ao afirmar que a inclusão eficaz depende do envolvimento ativo e contínuo das famílias.

João, embora não verbalize, compreende as orientações que lhe são dadas, sendo uma criança bastante esperta. Ele já fazia musicalização, além de acompanhamento com terapeuta ocupacional (TO) e fonoaudióloga. Contudo, suas crises de prisão de ventre, causadas pelas medicações Guanfacina e Atentah, utilizadas para regular sua atenção, frequentemente desregulavam seu comportamento, levando-o ao choro e irritação. Priorizei inicialmente sua adaptação à sala de aula e o uso de carteira e mesa, para então começar o processo de alfabetização, em linha com a perspectiva de Mantoan (2015), que enfatiza a importância de respeitar o tempo de cada aluno em um ambiente inclusivo.

Por fim, ressalto o impacto emocional que os professores podem enfrentar ao atenderem alunos com demandas tão diversas. O processo de inclusão, especialmente em turmas

multiníveis, muitas vezes nos coloca em uma posição de “equilibristas”, lidando, muitas vezes, com a falta de estrutura, o escasso apoio familiar e institucional, e a necessidade de cumprir prazos curriculares. Essa sobrecarga, como aponta Mantoan (2015), seria minimizada com um trabalho colaborativo de toda a equipe escolar, por meio de formações continuadas, fóruns e encontros regulares. Ao promover a acessibilidade do ensino a todos os alunos, é fundamental oferecer suporte aos professores, tanto em termos de formação quanto de condições de trabalho. Além do aspecto emocional, a inclusão exige adaptações curriculares, organização do espaço físico e outros desafios práticos. A criação de grupos de apoio, a oferta de cursos específicos e a valorização profissional dos docentes são algumas medidas que podem contribuir para um trabalho mais eficaz e menos desgastante.

5. A DEMANDA POR INFRAESTRUTURA E APOIO ESPECIALIZADO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Diversas leis brasileiras garantem o direito ao atendimento educacional individualizado, assegurando que alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento. A LBI estabelece a necessidade de adaptações razoáveis para garantir a igualdade de condições e oportunidades, definindo barreiras como qualquer obstáculo que limite a participação social da pessoa com deficiência. Seus artigos 27 e 28 reforçam a importância do atendimento educacional especializado, prevendo um ensino que respeite as especificidades dos alunos. Da mesma forma, a lei nº 14.254/2021 determina que as escolas públicas e privadas acompanhem estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, além de exigir a capacitação dos professores para identificação precoce desses sinais. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a educação especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais, bem como a Lei nº 12.764/2012, que determina que, quando houver necessidade comprovada, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino regular têm direito a um acompanhante especializado, garantindo apoio para sua inclusão e aprendizagem. O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando o compromisso com a inclusão escolar. Além disso, a Constituição Federal (art. 208, inciso III) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (art. 54, inciso III) asseguram o direito ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essas legislações demonstram o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro em garantir a inclusão e o suporte necessário para o desenvolvimento educacional de

todos os estudantes. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão efetiva envolve a garantia de permanência e sucesso dos alunos em um ambiente acolhedor e equitativo.

Durante o período de adaptação de João, enfrentei sozinha o desafio de atender uma turma com diferentes necessidades e especificidades, o que evidenciou falhas estruturais na escola em relação à inclusão. Na rede pública de Belo Horizonte, já existem políticas mais organizadas para esse fim, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado, conforme prevê a Lei Municipal nº 11.466/2023, que determina sua oferta no contraturno, com profissionais capacitados e espaços adequados.

No entanto, embora o AEE seja uma prática consolidada na rede pública, os monitores escolares responsáveis pelo acompanhamento dos alunos não possuem formação específica, o que limita a efetividade do suporte pedagógico. Já na rede privada, os desafios são ainda maiores. Muitas escolas evitam matricular alunos com deficiência, priorizando resultados acadêmicos, ou, quando os aceitam, não realizam as adaptações necessárias, comprometendo a inclusão real. Esse cenário reforça a necessidade de aplicação efetiva das leis nacionais e municipais, garantindo não apenas o acesso, mas também o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma equipe pedagógica capacitada e preparada para trabalhar com as diversidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos.

No caso de João, o processo de adaptação foi lento. Enquanto a rotina da sala de aula era estabelecida, percebi que João demandava cada vez mais atenção exclusiva. Ele se incomodava quando algum colega se aproximava durante as atividades e, em resposta, puxava minha cabeça para que eu olhasse apenas para ele. Por um lado, esse comportamento mostrava que estávamos criando um vínculo afetivo, e João começava a se habituar a realizar as atividades sentado na carteira. Por outro lado, eu enfrentava o desafio de conciliar minha atenção entre todos os alunos, sem prejudicar o desenvolvimento pedagógico da turma.

Esse comportamento de João parecia estar relacionado à experiência que ele tinha nos atendimentos fora da escola, como fonoaudiologia, terapia ocupacional e musicalização, onde recebia atenção individualizada. Para atender a essa necessidade, passei a criar momentos específicos em que ele pudesse se sentir igualmente atendido e respeitado. O diálogo constante com a família foi essencial nesse processo, e a mãe de João demonstrava satisfação ao perceber que ele estava sendo incluído no ambiente escolar. Stainback e Stainback (1999) reforçam que a inclusão escolar só é viável com parcerias entre escola, família e serviços especializados, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Finalmente, em abril, Renata (nome fictício), a profissional de apoio de João, foi

contratada. Renata, que estava no quarto período do curso de Pedagogia, tinha 25 anos e já possuía alguma experiência com crianças com deficiência. Orientei Renata sobre as características e necessidades de João, destacando a importância de manter a rotina estabelecida: realizar as atividades com ele, intercalando momentos de descanso, como brincar com *fidget toys* — brinquedos sensoriais projetados para estimular o foco e aliviar tensão — ou sair brevemente da sala, sempre com um retorno combinado.

Essa nova organização trouxe mais tranquilidade para mim, permitindo que eu dedicasse mais atenção ao restante da turma, sem negligenciar João. Com o apoio de Renata, pude aplicar as atividades previstas no PEI que elaborei, observar seus resultados e, sempre que necessário, traçar novas estratégias para aprimorar seu processo de aprendizagem e inclusão. Contudo, com o tempo, João passou a demonstrar preferência por permanecer mais tempo fora da sala durante as saídas com Renata. Ele apreciava caminhar pelos corredores, passar um tempo na biblioteca ou sentar-se nos bancos da área externa, explorando novos espaços da escola. Essa situação era agravada pela falta de um local específico e adequado para o atendimento de crianças com necessidades especiais na escola. Além disso, muitos funcionários, ao verem João fora de sala, interagiam com ele de forma inadequada, brincando ou oferecendo agrados, o que dificultava seu retorno à sala de aula.

Para resolver esse problema, solicitei o apoio da coordenadora pedagógica, que orientou Renata e os demais funcionários sobre como agir de maneira integrada. Aos poucos, João passou a permanecer mais tempo em sala, e seu desenvolvimento continuou progredindo. Essa experiência reforçou a importância de um planejamento educacional inclusivo que, segundo Mittler (2003), deve contar com recursos humanos qualificados e uma infraestrutura física e pedagógica adequada para atender plenamente os alunos com necessidades especiais.

A falta de estrutura e de profissionais especializados compromete o processo de inclusão tanto em escolas públicas quanto privadas. Implementar corretamente as diretrizes das leis que garantem a inclusão escolar é essencial para garantir uma educação de qualidade e a participação plena na vida acadêmica. A contratação de uma profissional de apoio foi crucial para o avanço de João, mas a falta de espaços e estratégias adequadas segue como um desafio constante, não apenas para ele, mas para mim e para toda a comunidade escolar.

6. RESULTADO E DISCUSSÃO

Em uma nova reunião com a mãe de João, decidi adotar livros didáticos do 1º ano de Português e Matemática, já que o foco principal era alfabetizá-lo. A alfabetização de João exigiu uma abordagem individualizada e flexível. A utilização de métodos como o silábico e o fônico, combinados com atividades lúdicas, mostrou-se eficaz para estimular o desenvolvimento da sua leitura e escrita. Santana Junior (2024) enfatiza a importância de adaptar os métodos tradicionais de alfabetização para atender às necessidades específicas de cada aluno. Ao considerar as especificidades de João, foi possível criar um ambiente de aprendizagem que promovesse seu desenvolvimento de forma gradual e significativa. A mediação pedagógica, como destaca Vygotsky (1998), foi fundamental para estimular o aprendizado de João, uma vez que permitiu a adaptação dos materiais e atividades ao seu nível de desenvolvimento.

Paralelamente ao processo de alfabetização, foram trabalhadas as habilidades matemáticas de João. A utilização de materiais concretos e atividades lúdicas, aliada à combinação dos métodos tradicionais e de abordagens mais inovadoras, como propõem Civardi e Santos (2018), mostrou-se fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. A flexibilidade na apresentação dos conteúdos e a utilização de diferentes recursos didáticos foram essenciais para atender às necessidades específicas de João.

Figura 1 - Estimativa e comparação de quantidades em conjuntos,



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 2 - Contagem exata e aproximada com estratégias variadas, pareamento por quantidade.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 3 - Estimativa e comparação de quantidades em conjuntos. Contagem exata e aproximada com estratégias variadas



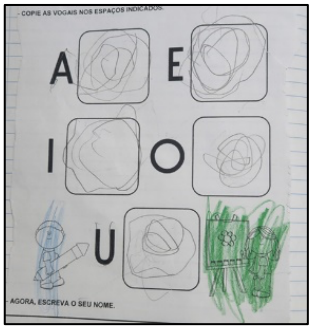
. Fonte: Acervo pessoal (2024)

Apesar de João aceitar bem as propostas de ensino, percebo que sua atenção permanece curta e restrita, exigindo um planejamento cuidadoso com atividades adaptadas ao seu tempo de concentração. Como apontam Barkley (2002) e Santana Junior (2024), crianças com TDAH se beneficiam de ambientes estruturados e de intervenções pedagógicas flexíveis. A chegada da profissional de apoio trouxe avanços significativos, pois João respondia melhor ao receber atenção individualizada.

Ao longo do ano, enfrentei desafios relacionados às mudanças na medicação de João, visto que os remédios anteriores causavam prejuízos devido aos efeitos colaterais, o que exigiu ajustes contínuos no planejamento pedagógico. Conforme destacam Cosenza e Guerra (2011), o cérebro é um órgão plástico e adaptável, e as experiências de aprendizagem moldam sua estrutura e funcionamento. Dessa forma, as adaptações pedagógicas se mostram cruciais para promover o desenvolvimento integral de alunos com necessidades especiais, como João.

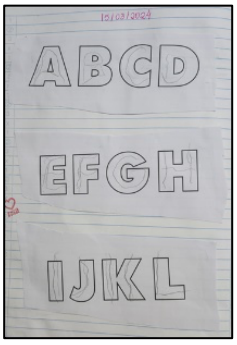
Enfrentei também um desacordo com a terapeuta ocupacional que acompanha João desde os 3 anos, que acreditava que ele não conseguiria escrever no espaço indicado nos livros propostos e insinuava que a escola estaria mascarando os resultados. Além disso, afirmou que João esquecia rapidamente os conteúdos aprendidos. Para registrar os avanços e demonstrar o desenvolvimento dele, a profissional de apoio, "Renata", frequentemente gravava vídeos mostrando João realizando as atividades. Acreditando no potencial de João, adaptei o material para incluir caixas de texto de 3 centímetros, o que permitiu que ele escrevesse com maior segurança. Com persistência e paciência, vi João assimilar os conteúdos e sua caligrafia se tornar cada vez mais firme, desafiando as previsões pessimistas. Conforme Mantoan (2015), a escola inclusiva deve ser um espaço que valorize as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. Ao acreditar no potencial de João e adaptar as atividades às suas necessidades, foi possível observar um progresso significativo em seu aprendizado.

Figura 4 - Atividade de escrita espontânea realizada em março.



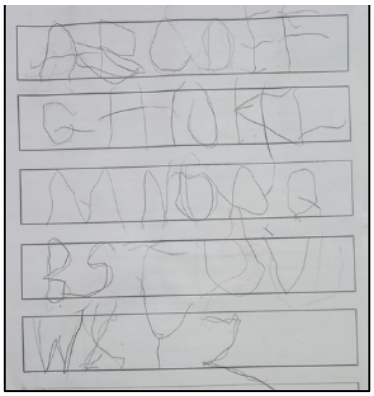
Acervo pessoal

Figura 5 - Atividade de reconhecimento e escrita guiada do alfabeto. Fonte: Acervo pessoal



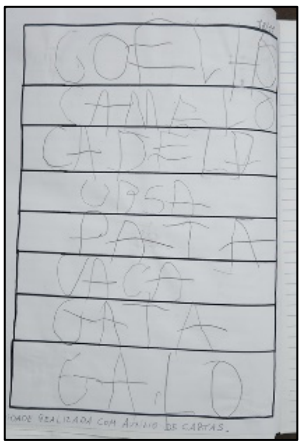
Acervo pessoal

Figura 6 - Escrita do alfabeto com apoio mínimo da profissional, em novembro.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7 - Registro de palavras após jogo pedagógico, com apoio mínimo da profissional



Fonte: Acervo pessoal

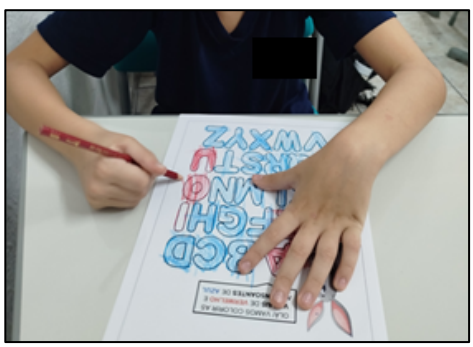
Na segunda etapa letiva, João demonstrou um progresso significativo em suas habilidades de escrita e reconhecimento de letras e números. Ele conseguiu escrever seu nome com pouca ajuda, utilizando a caixa de texto de 3 cm. Essa evolução demonstra a importância da coordenação motora fina para o desenvolvimento da linguagem, como enfatizado por Catrini (2019), que destaca a complexa relação entre corpo e linguagem na apraxia. Além disso, João mostrou domínio de habilidades como lateralidade e pareamento, e suas habilidades motoras finas, como recortar, pintar e desenhar, também se desenvolveram consideravelmente, permitindo-lhe expressar suas emoções de forma mais autônoma. A teoria de Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação social e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo. Ao utilizar o desenho como ferramenta, podemos criar um espaço de interação entre a criança e o adulto, facilitando a construção de significados e a expressão de ideias.

Figura 8 - Reconhecimento das partes do corpo humano e suas funções. Representação por meio de desenho.



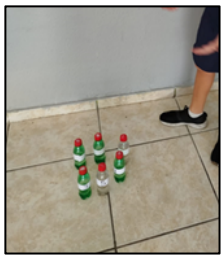
Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 9 - Reconhecimento de vogais e consoantes. Sistema alfabético como representação dos sons da fala.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 10 - Jogo de basquete com garrafas pet. Contagem exata e aproximada com estratégias variadas.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Visando tornar o processo de inclusão ainda mais significativo para todos os alunos, ao longo do ano, realizei diversas conversas e dinâmicas sobre o tema, incluindo as virtudes trabalhadas nessa Rede de Ensino. Na última etapa letiva, como culminância, o trabalho interdisciplinar da turma recebeu o nome de "Valores que Transformam: A Importância das Virtudes na Nossa Sociedade", a fim de sistematizar tudo que vivenciamos no decorrer do ano. Assistimos ao filme "Extraordinário" e conversamos sobre respeito, gentileza, paciência, compaixão, solidariedade, dentre outras virtudes. Os alunos constataram que, em certa medida, todos precisam ser incluídos, seja pela timidez, ansiedade, distração, dificuldade em alguma disciplina, enfim, o olhar que era voltado apenas para o João foi estendido a todos, revelando a importância de acolher e valorizar as diferenças. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão não é sobre inserir alunos com deficiência em um ambiente escolar que não se adapta às suas necessidades, mas sim sobre transformar a escola em um espaço que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos. Dessa forma, afirmo que a necessidade da inclusão não foi diminuída ou banalizada, mas sim, todos puderam entender enfim o verdadeiro sentido da palavra "diversidade".

Percebo que João ampliou consideravelmente seu vocabulário, respondendo perguntas de forma mais rápida e pronunciando palavras de até três sílabas com apoio, além de interagir espontaneamente com os colegas e participar de atividades em grupo. Essa evolução reflete a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo e linguístico, como destacam Vygotsky (1998) e Mantoan (2015). A zona de desenvolvimento proximal, conceito central na teoria de Vygotsky, explica como a interação com outras pessoas e a mediação do professor são fundamentais para que a criança avance em seu desenvolvimento. No caso de João, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e a oferta de atividades desafiadoras, mas alcançáveis, permitiram que ele ultrapassasse seus limites e alcançasse novos patamares de desenvolvimento.

Nas atividades escolares, João realiza contas de adição até 10 com auxílio, utilizando materiais concretos, o que confirma a eficácia desses recursos no ensino de Matemática, como argumenta Civardi e Santos (2018). Ele demonstra grande interesse nas aulas de Educação Física, especialmente em atividades com bambolês, bola e ginástica, e participa ativamente dos momentos de leitura, mostrando mais atenção às histórias.

Com o envolvimento de todos os profissionais, a cooperação da família e o engajamento do próprio João, acredito que estamos conseguindo alcançar objetivos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Respeitando o ritmo de João e celebrando cada avanço, reafirmo o

que Mantoan (2015) defende: a inclusão escolar exige uma escola que seja capaz de se adaptar às necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral. A colaboração entre professores, pedagogos, terapeutas e família, como defende a autora, é fundamental para garantir o sucesso da inclusão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste relato, concluo que a verdadeira inclusão escolar passa por uma infraestrutura que a maioria das escolas ainda não possui, especialmente as instituições particulares. Na rede pública de Belo Horizonte, como exemplificado pelas Salas de Recursos Multifuncionais, há uma estrutura mais avançada, com equipamentos e materiais projetados para atender diferentes necessidades específicas, como deficiências motoras, visuais, auditivas, físicas e TEA. Essas salas possuem recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitem atender melhor aos alunos com deficiência, promovendo maior equidade no ambiente educacional (Belo Horizonte, 2017).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é indispensável capacitar os profissionais envolvidos e implementar a ideia de que a educação é um direito universal. Como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é necessário promover a equidade, garantindo acesso e condições adequadas para o aprendizado de todos os alunos. Além disso, a escola deve envolver a família em todo o processo, pois, como destaca Mantoan (2015), o sucesso na inclusão depende de um trabalho conjunto entre escola, família e serviços especializados.

O caso de João reforça que, para que haja desenvolvimento acadêmico, é necessário disponibilizar recursos tecnológicos, pedagógicos e lúdicos para atender às necessidades individuais dos alunos. Cada criança deve ser vista como um projeto único, e toda a escola precisa assumir a co-responsabilidade pelo desenvolvimento integral desse indivíduo. Durante o ano, João apresentou avanços significativos. Sua equipe multidisciplinar reconheceu suas conquistas, destacando sua inclusão: ele compreende as normas escolares, participa de forma mais ativa na rotina, e reconhece o sentido de estar no ambiente escolar para aprender.

Na última etapa letiva, uma nova demanda emergiu: estimular o desenvolvimento da função simbólica em João. A brincadeira simbólica, ou jogo de representação, mostrou-se crucial para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno, que antes apenas manipulativa objetos de forma aleatória. Por meio da representação de situações e papéis, João pôde desenvolver habilidades como a imaginação, a linguagem e a interação social. A observação e a interação com colegas durante essas atividades não só promoveram avanços em sua habilidade

de brincar, mas também fomentaram virtudes como empatia, respeito e solidariedade, alinhando-se à ideia de Freire (1987), que defende que a educação deve ser um processo de humanização que permita ao indivíduo desenvolver suas potencialidades e construir um mundo mais justo e solidário.

Além dos ganhos cognitivos e sociais, João alcançou maior autonomia, manipulando seus materiais, caminhando sozinho até a sala de aula e o banheiro, e demonstrando avanços na coordenação motora, o que é visível também em sua caligrafia e em atividades de colorir. Embora ainda tenha dificuldades de comunicação, seu vocabulário está mais fluido e compreensível.

Mesmo com esses progressos, desafios persistem, durante algumas aulas, João voltou a querer sair de sala, possivelmente devido aos ruídos naturais do ambiente escolar. A decisão conjunta, tomada em reunião com a equipe multidisciplinar, foi respeitar suas necessidades, mas sem retroceder em sua inclusão. Adotamos estratégias como períodos mais curtos em sala de aula e o uso de abafadores de ruídos, seguindo orientações baseadas em estudos que apontam como a adaptação do ambiente é crucial para crianças com Transtorno do Espectro Autista (Cosenza e Guerra, 2011).

Ao encerrar o ano, vejo João prestes a ser alfabetizado, adaptado ao ambiente escolar, mais autônomo dentro de suas possibilidades e, acima de tudo, feliz. No entanto, a decisão da coordenadora pedagógica de trocar a profissional de apoio, Renata, com quem João construiu uma relação de confiança, gerou grande preocupação. Segundo a coordenadora, essa mudança era necessária para que João pudesse se adaptar a novas dinâmicas e desafios, preparando-se para a transição ao Ensino Fundamental II em 2026. Embora compreenda a importância de planejar essa transição, tentei argumentar que as mudanças para alunos com TEA precisam ser gradativas, pois a ruptura de vínculos estabelecidos pode gerar insegurança e dificultar a continuidade do processo de inclusão.

Como enfatiza Cunha (2012), a rigidez presente no TEA pode trazer prejuízos ao desenvolvimento, impactando diretamente a aprendizagem. Um ambiente novo pode causar desconforto e intimidação, tornando essencial a busca por ferramentas que fortaleçam a confiança e a autonomia do aluno. Além disso, como destaca Wallon (1995), a formação de vínculos afetivos é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente seus processos de aprendizagem e socialização. A presença de um profissional de apoio com quem João já tem convivência, afinidade e progressão representa um pilar essencial no seu processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, meus argumentos não foram suficientes para reverter a decisão da

coordenadora, o que me preocupa em relação aos impactos dessa mudança para João. Apesar disso, sigo comprometida em garantir um suporte pedagógico individualizado e contínuo, minimizando os efeitos dessa transição e assegurando que João continue avançando em seu desenvolvimento de maneira segura e acolhedora..

Ainda assim, permanece a certeza de que poderíamos ter ido além se o sistema educacional brasileiro fosse verdadeiramente inclusivo, com infraestrutura adequada, recursos financeiros suficientes e uma formação continuada de qualidade para os professores. A inclusão não se restringe à escola, mas exige a colaboração de toda a sociedade. Como aponta Vygotsky (1998), o aprendizado depende de mediações sociais e do suporte adequado, o que reforça a urgência de reformas estruturais no modelo atual de ensino, além de políticas públicas que promovam a conscientização sobre a importância da diversidade e da inclusão.

8. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Benvenute; CARVALHO, Marcos Pavani de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba: PROFEPT, 2019.

BARKLEY, Russel Alan. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre: Penso, 2002.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 11.466, de 24 de março de 2023**. Institui os Imeis no SME. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2023/1147/11466/lei-ordinaria-n-11466-2023-institui-os-imeis-no-sme. Acesso em: 12 fev. 2025.

BELO HORIZONTE. **Prefeitura oferece novas salas para educação inclusiva em BH**. Portal PBH, 2017. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-oferece-novas-salas-para-educacao-inclusiva-de-bh . Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, **de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 12 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jan. 2025.

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: 10 fev. 2025.

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 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a Política Nacional de Atenção Integral a Educandos com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2021-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Ansiedade – Transtorno de Ansiedade Generalizada**. Portal Drauzio Varella, 2023. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/ansiedade-transtorno-de-ansiedade-generalizada/. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Dislexia**. Portal Drauzio Varella, 2023. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/dislexia/. Acesso em: 12 fev. 2025.

CATRINI, Melissa. **Apraxia** – Sobre a complexa relação entre corpo e linguagem. Salvador: EDUFBA, 2019.

CIVARDI, Jaqueline Araújo; SANTOS, Elismar Alves dos. **Educação, matemática e inclusão escolar**: perspectivas teóricas. Appris Editora, 2018.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação**: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

EXTRAORDINÁRIO. Filme. Direção de Stephen Chbosky, produção de Lions Gate, David Hoberman. Brasil/Estados Unidos, 2017 (113 min)

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTANA JUNIOR, Tonny. **Caminhos para a Alfabetização**: Apoiando Crianças Autistas e com TDAH. [s.l.]: [s.n.], 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência Intelectual: Desenho para o atendimento educacional especializado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1., 2016. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: https://docplayer.com.br/35067300-Plano-educacional-individualizado-para-alunos--com-deficiencia-intelectual-desenho-para-o-atendimento-educacional-especializado.html. Acesso em: 10 mai. 2019.

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

PEREIRA, Luciana Mendonça Dinoá; ARAÚJO, Rosa Silvânia Clementino de. **Guia prático de conscientização da apraxia de fala na infância**: entenda melhor esse universo. João Pessoa: IFPB, 2020.

RODRIGUES, Juarez. TDL: **Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem**. [s.l.]: [s.n.], 2023

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão:** um guia para educadores. [s.l.]: Artmed Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.