

Andrezza Maria Batista do N. Tavares
Valdete Batista do Nascimento
(organizadoras)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
LÚDICA: PRÁTICAS,
DESAFIOS E CONQUISTAS
NA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS E JOVENS**



ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES
VALDETE BATISTA DO NASCIMENTO
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LÚDICA:
PRÁTICAS, DESAFIOS E CONQUISTAS NA
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS**



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025113>.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

E24 Educação inclusiva e lúdica : práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens / Organização de Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares , Valdete Batista do Nascimento. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025.

3.70 Mb ; PDF ; il.

ISBN: 978-65-87028-69-9.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025113>.

1. Educação. 2. Educação - aprendizagem. 3. Educação - infantil. 4. Educação – EJA. I. Tavares, Andrezza Batista do Nascimento (Org.). II. Nascimento, Valdete Batista do (Org.). IV. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370
2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ:
23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633,
editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.



Rua São Severino, 18 – Bom Pastor, Natal – RN, 59060-040

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMEN

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editora Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva
Dr. Manuel Tavares
Dr. Dionísio Luís Tumbo
Dr. Gabriel Linari
Dra. Cristina Rafaela Ricci
Me. Gustavo Adolfo Fernández Díaz
Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Dr. Márcia Adelino da Silva Dias
Dr. Adir Luiz Ferreira
Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira
Dra. Juliana Alencar de Souza
Dr. Júlio Ribeiro Soares
Dra. Leila Salim Leal
Dra. Christiane M. T. de M. Gameleira
Dr. José R. Lopes de Paiva Cavalcanti
Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas
Dr. Avelino de Lima Neto
Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade

Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias
Dr. Bruno Lustosa de Moura
Dra. Maria da C. Monteiro Cavalcanti
Dr. José Moisés Nunes da Silva
Dra. Francinaide de L. Silva Nascimento
Dr. José Paulino Filho
Dr. Marcos Torres Carneiro
Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Dr. José Flávio da Paz

Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Dra. Maria das Graças de A. Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Ma. Valdete Batista do Nascimento

Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Me. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Bibliotecário

Miqueias Alex de Souza Pereira

Projeto Gráfico, diagramação e Capa

Eddean Riquemberg C. Xavier

Revisão de Textos

Prof. Dr. Dayvyd Lavanierly Marques de Medeiros

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>



SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANDREZZA MARIA BATISTA DO N. TAVARES

Sou uma pesquisadora apaixonada pela educação e pela comunicação, com uma jornada acadêmica e profissional diversificada e enriquecedora. Obtive meu título de pós-doutorado na Universidade do Minho, em Portugal, e na UFPI, com foco em Educação. Anteriormente, conquistei meu doutorado e mestrado em Ciências da Educação na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN), além de graduações em Pedagogia, Psicopedagogia e Jornalismo pela mesma instituição.

Atualmente, exerço a função de professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde me dedico a atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. No âmbito do IFRN, tenho a honra de coordenar a Linha 02 do Programa de Pós-Graduação Acadêmica (PPGEP/IFRN) e de ser pesquisadora junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF/IFRN) e aos diversos cursos de graduação.

Além disso, desempenhei papéis de coordenação institucional em programas financiados pela CAPES, como o Programa Pibid/IFRN e o Programa de Residência Pedagógica/IFRN. Desde 2017, lidero o projeto de extensão "Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do IFRN", promovendo discussões relevantes para a comunidade acadêmica.

No campo da pesquisa, sou membro ativo de grupos vinculados ao CNPQ, como o "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico" (ECOS), da UFRN, e o "Observatório da Diversidade" (ObDiversidade), do IFRN. Paralelamente, mantenho minha paixão pelo jornalismo, contribuindo com a redação e reportagem para veículos de comunicação como o "Potiguar Notícias" (jornal eletrônico) e "PNTV" (TV digital).

Minhas atividades profissionais refletem minha dedicação aos campos da Formação Profissional de professores, Educação Profissional, Ensino Superior, Processos Cognitivos, Teorias da Aprendizagem, Teorias da Comunicação, Educação Escolar e Não-Escolar. Estou comprometida em continuar contribuindo para o avanço dessas áreas tão fundamentais para o desenvolvimento educacional e social.

E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



VALDETE BATISTA DO NASCIMENTO

É com grande entusiasmo que compartilho minha jornada profissional e acadêmica, marcada por uma busca incessante pela excelência e inovação na área educacional.

Me chamo Valdete Batista do Nascimento e trago em minha bagagem acadêmica um Mestrado em Ciências da Educação, com Mestrado em Educação de Adultos pela renomada Universidade do Minho (UMINHO-PT). Além disso, obtive graduações em Direito pela UNINASSAU/RN (2012), em Pedagogia pela FCE - Faculdade Campos Elísios/SP (2022), e em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP/PE (2017).

Minha formação também se estende a diversas pós-graduações, como em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP), Sociologia e Filosofia (FCE), e Psicanálise (Faculdade Serra Geral), agregando conhecimentos multidisciplinares à minha prática profissional.

Atualmente, tenho a honra de servir como Diretora Geral da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN), onde lidero estrategicamente todas as áreas acadêmicas e operacionais. Minha atuação é pautada na promoção da excelência educacional e na implementação de práticas inovadoras que impulsionam o desenvolvimento tanto dos estudantes quanto da instituição.

Destaco-me na aplicação de abordagens andragógicas na educação de adultos, estimulando a autonomia e a construção de aprendizagens significativas. Essa expertise foi evidenciada em minha pesquisa de mestrado, refletindo meu compromisso com o avanço da educação.

Com habilidades sólidas em administração, desenvolvimento curricular e comunicação, estou empenhada em contribuir continuamente para o aprimoramento do cenário educacional, visando sempre à formação integral e ao sucesso dos estudantes.

E-mail: valdetenascimento2060@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O manuscrito eletrônico intitulado “Educação inclusiva e lúdica: práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens”, vinculado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário do Maciço de Baturité (UniMB), por meio da Educação a Distância (EaD), na cidade de Monte Alegre I / RN, tem como foco contribuir para a divulgação de resultados de pesquisas científicas na área da Pedagogia.

Sistematizado para socializar pesquisas realizadas a partir do ano de 2023, possui caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, ao receber contribuições de diversas áreas e campos de saberes. O manuscrito disponibiliza por meio de versão eletrônica acesso internacional e gratuito para as ideias relacionadas ao campo da educação. O livro “Educação inclusiva e lúdica: práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens” possui 9 (nove) capítulos que abordam diversos temas das ciências da educação.

O livro inicia com o capítulo intitulado, “A inclusão da criança autista no ensino regular e os desafios de aprendizagem”, as autoras Ana Carla da Silva Chacon e Adriana Mônica Oliveira problematizam sobre as possíveis dificuldades de as instituições escolares aceitarem as crianças com transtorno do espectro autista e a importância do processo de inclusão.

O segundo capítulo intitulado “Inclusão escolar: um olhar para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – no contexto dos anos iniciais”, de autoria de Cilene Maria de Pontes e Adriana Mônica Oliveira, investiga sobre a contribuição do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com TDAH.

O terceiro texto “A importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, escrito por Cleiton Farias da Cunha, Adriana Mônica Oliveira e Valdete Batista do Nascimento, ressalta que a afetividade é um aspecto intrínseco e multifacetado da experiência humana, que desempenha um papel fundamental na formação de relações interpessoais, no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem.

O quarto capítulo “jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação infantil”, de Janecléide Januário dos Santos e Adriana Mônica Oliveira, foca na premissa de que a escola que brinca reflete positivamente na vida escolar dos estudantes.

As autoras Luana da Cunha e Adriana Mônica Oliveira escrevem o quinto capítulo intitulado “A importância do lúdico na educação infantil”, o estudo problematiza sobre a necessidade de compreender e abordar os desafios relacionados à promoção do lúdico na educação infantil.

O sexto capítulo, intitulado “Considerações sobre alfabetização e letramento”, escrito por Maria José da Cunha e Adriana Mônica Oliveira, problematiza os conceitos, as diferenças e as inter-relações entre alfabetização e letramento, além de examinar o papel do educador nesta conquista.

No sétimo capítulo tem como título “Práticas lúdicas no espaço escolar: contribuições para o processo de alfabetização das crianças”, as autoras Patricia da Silva Matoso de Oliveira e Adriana Mônica Oliveira, apresentam as contribuições da prática lúdica para o processo de ensino aprendizagem. A escolha da temática se deu a partir da vivência do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

“Desafios e possibilidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA no ambiente escolar” é o oitavo capítulo que foi desenvolvido pelas autoras Renata Cardoso da Silva, Adriana Mônica Oliveira e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares. O capítulo estuda sobre os tipos, as características do autismo e os níveis de suporte. Na sequência, apresenta como se dar o processo de inclusão, as dificuldades encontradas dentro da sala de aula e as possibilidades de se fazer uma boa inclusão.

Por fim, o nono capítulo, de autoria de Sarah Raquel Gomes do Amor Divino e Adriana Mônica de Oliveira, intitulado “Os jogos como recurso lúdicos para a aprendizagem da matemática”. Neste, as autoras afirmam que a ludicidade se

define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano. O lúdico é uma metodologia pedagógica que os educadores podem utilizar em suas aulas a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo os alunos.

Este e-book se constitui em uma oportunidade de compartilhamento de saberes, reflexões, questões teóricas e práticas de professores pesquisadores que atuam na área da infantil com domínio teórico em diversos campos epistêmicos e com autoria de conhecimento para responder aos desafios colocados para a formação de cidadãos e profissionais de educação críticos e transformadores.

Que o manuscrito favoreça uma leitura prazerosa e proporcione bons debates!!!

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Seja bem-vindo ao universo da Educação Inclusiva e Lúdica, um espaço dedicado a refletir sobre as práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens. Este e-book surge com o propósito de explorar como a alfabetização e o letramento podem ser promovidos de forma acessível e envolvente, garantindo que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades no espaço escolar. Acreditamos que a aprendizagem deve ser um processo prazeroso e inclusivo, capaz de atender às diferentes necessidades de cada estudante, seja na educação infantil, no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao longo desta leitura, vamos abordar a importância de criar ambientes escolares que promovam a inclusão, valorizando a diversidade de aprendizes. Reconhecemos que o espaço escolar deve ser um local de acolhimento, onde as diferenças, como TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e TEA – Transtorno do Espectro Autista, sejam compreendidas e respeitadas. Assim, as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

Este livro também destaca a relevância de estratégias lúdicas na educação, que facilitam o engajamento e o

desenvolvimento de habilidades essenciais. A inclusão de atividades que considerem as particularidades de cada estudante enriquece o processo de alfabetização e letramento, tornando-o mais significativo. Nosso objetivo é mostrar que, mesmo diante de desafios, é possível construir um espaço escolar mais acolhedor, onde a aprendizagem seja uma experiência transformadora para crianças e jovens.

Esperamos que este conteúdo inspire educadores, familiares e todos os envolvidos na formação de nossos estudantes a refletirem sobre suas práticas e a buscarem constantemente formas de promover uma educação mais inclusiva, lúdica e eficaz. Afinal, a conquista de uma aprendizagem plena e acessível é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, empática e preparada para o futuro. Boa leitura!

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização e letramento – 149, 150, 151, 152, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 169, 175, 184.

Aprendizagem – 23, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 48, 56, 59, 63, 64, 68, 74, 75, 76, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 121, 134, 149, 150, 153, 156, 157, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 174, 175, 176, 179, 182, 183, 184, 189, 190, 191, 192, 204, 217, 218, 219, 223, 224, 229, 230, 238, 240, 245.

E

Educação infantil – 56, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 110, 111, 113, 114, 118, 119, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 165, 167, 213, 230.

EJA – Ensino de Jovens e Adultos – 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94.

Ensino regular – 23, 32, 38, 39, 40, 48, 49, 52, 53, 59, 60, 62, 63, 203, 206.

Espaço escolar – 24, 112, 114, 174, 175, 178.

I

Inclusão – 23, 25, 32, 37, 38, 40, 41, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 134, 144, 163, 197, 198, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 216, 217, 218, 219.

T

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – 48, 54, 55, 64, 68, 69, 249.

TEA – Transtorno do Espectro Autista – 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 41, 42, 43, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 249.

SUMÁRIO

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ENSINO REGULAR E OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM23

Ana Carla da Silva Chacon e Adriana Mônica Oliveira

INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH – NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS 48

Cilene Maria de Pontes e Adriana Mônica Oliveira

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA74

Cleiton Farias da Cunha, Adriana Mônica Oliveira e Valdete Batista do Nascimento

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 99

Janeicleide Januário dos Santos e Adriana Mônica Oliveira

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL126

Laura da Cunha e Adriana Mônica Oliveira

CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 149

Maria José da Cunha e Adriana Mônica Oliveira

PRÁTICAS LÚDICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS174

Patricia da Silva Matoso de Oliveira e Adriana Mônica Oliveira

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NO AMBIENTE ESCOLAR.....197

Renata Cardoso da Silva, Adriana Mônica Oliveira e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

OS JOGOS COMO RECURSO LÚDICOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA 223

Sarah Raquel Gomes do Amor Divino e Adriana Mônica Oliveira

CAPÍTULO I

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ENSINO REGULAR E OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM

Ana Carla da Silva Chacon e Adriana
Mônica Oliveira

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ENSINO REGULAR E OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM

Ana Carla da Silva Chacon¹ / Adriana Mônica Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de estudo exploratório com procedimento metodológico analítico descritivo, tendo como principal objetivo a inclusão da criança autista no ensino regular e os desafios de aprendizagem. E, tem como objetivo apresentar possíveis possibilidades para o professor trabalhar em sala de aula, com as crianças com TEA, no âmbito escolar. Para isso foi observado durante todo o estágio as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionadas aos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Desta forma esta pesquisa buscou encontrar quais as possíveis dificuldades de as instituições escolares aceitarem as

¹Graduada em Pedagogia. E-mail: carlla25chacon@gmail.com

² Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia institucional e clínica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação

crianças com transtorno do espectro autista, bem como quais as reações dos profissionais frente às crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista e a importância da aceitação deles, baseando as informações em artigos científicos.

Pode-se perceber que o transtorno do aspecto autismo na escola, ainda assusta muitos profissionais que não estão habilitados para trabalhar com essas crianças. Pois trabalhar com essas crianças exige revisão de conceitos, superação de preconceitos e estereótipos, um olhar reflexivo de uma forma para saber lidar com medos e até mesmo preconceitos.

Através do estágio supervisionado, na escola regular como estagiária pode-se observar as dificuldades enfrentadas pelo (a) professor (a) em assumir-se como parte integrante do processo inclusivo que a escola se propõe e a rotina árdua da família em colaborar e incentivar para que o filho permanecesse na escola. Esta foi uma das motivações que me levaram a desenvolver este estudo.

É difícil encerrar tudo isso com tranquilidade. Por isso as muitas instituições escolares fogem da realidade, pois é mais fácil negar uma vaga, fazer de conta que não vê, ou então, encarar os desafios, do que de adaptar para receber essas crianças.

Embora saibamos que as instituições escolares devem estar preparadas para receber as crianças com TEA, ou qualquer deficiência, pois os mesmos vão em busca de conhecimento e aprendizagem. O espaço escolar, além de se construir como

espaço relacional privilegiado para educar para a cidadania deve apresentar-se também como adequada para receber essas crianças com suas limitações. As famílias esperam que esse tipo de acolhimento aconteça dentro da escola. Infelizmente as barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação.

Percebemos que o compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido. Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de matrículas, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiência.

A educação especial no Brasil foi por bastante tempo um sistema de ensino paralelo, os métodos utilizados tinham forte ênfase clínica e possuíam currículos próprios. No final do século XX, o país ofertava dois tipos de escola: a regular e a especial; nesse contexto o aluno deveria optar por um ou outro tipo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, em seu Capítulo V, trata da educação especial, entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art.58). Diante disso, nos deteremos-nos apenas no TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Partindo desses pressupostos, o presente artigo visa direcionar seus estudos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e refletir essa temática a partir de um enfoque conceitual e de procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem. Para sustentar essas reflexões, utilizamos como metodologia a pesquisa de cunho bibliográfico, embasando-nos teoricamente em autores como: Godoy (1995); Fumegalli (2012); Mantoan, M. T. E (2017).

Nessa direção, este trabalho está sistematizado da seguinte forma: Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, TEA: legalização e concepções, Autismo: tipos e características, O papel do professor na aprendizagem das crianças autistas: desafios e possibilidades, bem como alguns procedimentos metodológicos de ensino aprendizagem.

REVISÃO DE LITERATURA

Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil

O presente artigo foi realizado através de pesquisa em artigos e trabalhos publicados, neste contexto foi possível fazer uma breve análise acerca da história da Educação Inclusiva no Brasil, pois nas últimas décadas especialmente a partir da década de 80 muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo.

De início, o atendimento à diversidade era oferecido apenas por instituições privadas e/ou por iniciativas pessoais, onde as classes especiais surgiram apenas como alternativa de conseguir separar os alunos tidos na época pela sociedade como “normais” dos “anormais”. Não havia preocupação com essa classe até que aos poucos foi surgindo interesse nessa área.

A Educação Especial no Brasil foi muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência. O processo educativo na visão de muitos era considerado inviável e até mesmo impossível. O que acontecia era apenas um atendimento clínico e essas pessoas não eram vistas como cidadãs possuidoras de direitos a serem garantidos.

O fato do desconhecimento sobre essas deficiências fez com esses sujeitos fossem marginalizados e impedidos de terem uma vida social e de até mesmo se comunicarem. Justifica-se,

portanto realizar um breve percurso sobre como se deu o processo de evolução da Educação Especial no Brasil para podermos compreender como de fato aconteceu avaliando os ganhos que essas leis e políticas trouxeram para a educação inclusiva, objetivou-se também com este trabalho analisar os marcos históricos em busca de elementos para a construção de um quadro referencial acerca da Educação Inclusiva no Brasil a partir da década 90 até a contemporaneidade, evitando assim que os erros de outrora cometidos não voltem a se repetir.

Vale ressaltar que essas diferenças nem sempre foram vistas de forma harmoniosa e nem tão pouco discutidas. De início, o atendimento à diversidade era oferecido apenas por instituições privadas e/ou por iniciativas pessoais, onde as classes especiais surgiram apenas como alternativa de conseguir separar os alunos tidos na época pela sociedade como normais dos anormais. Não havia preocupação com essa classe até que aos poucos foi surgindo interesse nessa área.

Transtorno do Espectro Autista – TEA: legalização e concepções

A partir da Lei 12.764/12 e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os indivíduos com diagnóstico de TEA passam a ser reconhecidos como PcD (Brasil, 2012).

Conforme a Lei 13.146/15, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo como base a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), entende-se por Pessoas com Deficiência, os indivíduos “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 1).

Quanto ao TEA, entende-se que é um Transtorno do Neurodesenvolvimento pautado por alterações no desenvolvimento fisiológico normal, com início especificamente na infância e com uma variável de alterações e déficits que trazem prejuízos na aprendizagem formal e no comportamento e habilidades sociais (American Psychiatric Association, 2014). Para o diagnóstico de TEA, os déficits são associados a outras alterações, nas habilidades cognitivas, de comunicação de agitação psicomotora, entre outras.

A “deficiência” assume diferentes sentidos ao longo da história, conforme abordagens sociais, científicas, filosóficas e culturais que preconizam a minimização dos processos excludentes e de rejeição dessa população (Mantoan, 2017).

O marco mundial de ruptura ao paradigma da “inutilidade” associada à exclusão social ganhou maior visibilidade a partir do século XX, especialmente no pós-guerra,

quando movimentos sociais se articularam para garantir a legalização dos direitos trabalhistas aos ex-combatentes mutilados pela guerra.

Autismo: tipos e características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro e está relacionado ao desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental.

O TEA afeta o comportamento da criança. Porém, os sintomas visíveis do TEA geralmente aparecem nos primeiros 2 anos de vida. Os primeiros sinais podem ser notados em bebês nos primeiros meses de vida. No geral, uma criança com transtorno do espectro autista pode apresentar os seguintes sinais:

Dificuldade para interagir socialmente, como manter o contato visual, identificar expressões faciais e compreender gestos comunicativos, expressar as próprias emoções e fazer amigos. Dificuldade na comunicação, caracterizado por uso repetitivo da linguagem e dificuldade para iniciar e manter um diálogo, alterações comportamentais, como manias, apego excessivo a rotinas, ações repetitivas, interesse intenso em coisas específicas e dificuldade de imaginação.

Hoje em dia, o autismo é chamado de Transtorno de Espectro Autista (TEA), e essa nomenclatura foi feita em 2013 pelo

documento DSM-5. Ele também pode ser classificado por níveis 1, 2 ou 3 (leve, moderado ou severo), segundo o CID-11.

Os diferentes tipos de Transtornos do Espectro Autista (TEA) são: síndrome de Asperger transtorno invasivo do desenvolvimento e transtorno desintegrativo da infância, descrita por Hans Asperger em 1944. E, estão classificados em:

Nível 1: leve – necessidade de pouco apoio;

Nível 2: moderado – necessidade moderada de apoio;

Nível 3: severo – muita necessidade de apoio substancial

A síndrome de Asperger está na extremidade mais branda do espectro autista, pois a inteligência pode ser alta e a capacidade de realizar as atividades diárias é preservada.

Transtorno invasivo do desenvolvimento: Esse diagnóstico incluía a maioria das crianças com autismo mais grave do que a síndrome de Asperger, mas não tão grave quanto o transtorno autista.

Transtorno desintegrativo da infância: Esse era o diagnóstico para os casos mais graves do espectro — crianças que se desenvolvem normalmente e depois perdem as habilidades sociais, de linguagem e cognitivas, geralmente entre 2 e 4 anos.

De acordo com a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças – 11.^a revisão), hoje o autismo é classificado por níveis (ou graus) de 1 a 3, que variam e refletem na necessidade de suporte que uma criança necessita para se desenvolver.

Vale lembrar que autismo leve, moderado ou severo, são terminologias que fazem parte de uma linguagem coloquial, para assim facilitar o entendimento das pessoas cuidadoras, e tornar acessível à informação para diferentes níveis de jornada e conhecimento.

O papel do professor na aprendizagem das crianças autistas: desafios e possibilidades

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo. Diante disso, este ponto ressalta sobre o papel do professor na aprendizagem das crianças com TEA: os desafios e possibilidades.

A educação inclusiva ainda está em fase de implementação no Brasil, por isso são muitos os desafios a serem enfrentados pelos professores. Portanto o maior desafio ainda é a falta de capacitação dos professores para lidarem com os alunos com deficiência. Eles inevitavelmente estão encontrando alunos com autismo pela primeira vez na sala de aula. Sabemos que o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino não é nada fácil, pois muitas vezes as salas não oferecem suporte para que haja um bom

desenvolvimento por parte dos professores e seus auxiliares com relação ao ensino aprendizagem.

Sabemos que o professor é visto como mediador no processo inclusivo; é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula, pois é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma. E, um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.

Sabemos que um professor mesmo sem muitas possibilidades oferecidas, se torna hábil podendo abrir a porta para várias oportunidades: tendo um olhar peculiar sempre observando como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Neste contexto, segundo Fumegalli (2012, p. 40),

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes.

Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças. “Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico” (Gauderer, 2011, p. 14). Este

comportamento, muitas vezes, pode não ser compreendido pela comunidade escolar.

As manifestações decorrentes do autismo podem levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características desse transtorno. Por isso, os desafios de trabalhar com um aluno autista são grandes, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento. Além de formação acadêmica, a sensibilidade e a perspicácia do professor são extremamente importantes para aprender o compreender e trabalhar com o aluno autista.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da premissa da pesquisa como meio para investigar questões da vida real e cotidiana e da necessidade de estudos que revelem de forma sucinta e objetiva as melhores práticas educativas para alunos com transtorno do espectro autista, Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) destacam que “a pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”.

Para tanto, foi adotada a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo

social, de uma organização etc.". Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183),

a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32),

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Para este estudo foi valorizado o acervo brasileiro e pesquisas recentes publicadas em repositórios de universidades públicas e privadas do país, além, é claro, de estudos de autores influentes na área do TE.

Sabemos que as estratégias de ensino para alunos autistas vêm sendo estudadas e elaboradas com base nas investigações das melhores práticas desenvolvidas e que obtiveram sucesso. As mais significativas para a área da educação têm por base as teorias de análise do comportamento.

O objetivo principal dessa metodologia é ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com dificuldades para que eles se tornem independentes e inseridos na comunidade. Para que isso seja possível, os profissionais utilizam técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeira, acadêmicas e de autocuidados (Figueiredo, 2014, p. 48).

É necessário entender essas estratégias para uma prática pedagógica efetiva com alunos autistas para que o processo educacional não seja mais centrado na integração do que na inclusão. Para isso, os profissionais da Educação devem conhecer e estudar o ABA (Applied Behavior Analysis), que, segundo Figueiredo (2014, p. 48), “é uma abordagem analítico-comportamental”, e que, devido à relevante eficácia para o uso com crianças autistas, é uma abordagem frequentemente utilizada (Figueiredo, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que a educação inclusiva no Brasil a partir da década de 90 teve grande avanço, pois foi a partir daí que foram criados vários documentos legais que ordenam e regulam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil, cujo objetivo principal é o acesso de todos à escolarização garantindo assim o atendimento à diversidade humana e o combate à discriminação.

O ano de 1994 tem como eixo central a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, considerando as escolas inclusivas como meio mais eficaz de se combater a discriminação.

A LDB de 1996 atribui às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.

O Decreto nº 3.298 de 1999 enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular; ao definir a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2003 é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização.

Em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando o direito a escolarização de estudantes com e sem deficiência no ensino regular. E o Decreto nº 5.296/04 que tem por objetivo promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

A Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados partem devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, tendo por objetivo fortalecer o ingresso dos estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas públicas.

Em 2008 é criado para a sustentação da política denominada de “Educação Inclusiva” o Decreto 6.571, cujo objetivo consiste em garantir recursos àqueles estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 estabelece as formas possíveis do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade especial.

No entanto, esses documentos legais apenas condiciona o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais às

classes comuns do ensino regular, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino, não provocando uma reformulação das práticas educacionais.

A formação do professor deve estar de acordo com os princípios de atenção a diversidade e a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

O que nos leva a refletir sobre a importância da formação do professor para a prática da educação inclusiva nas salas de aulas regulares, em especial, a formação inicial de professores, para que se possa estabelecer uma relação eficaz para um atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes. Por isso, todo curso de formação de professores deveria ter em sua grade curricular pelo menos um componente curricular que contemplasse a educação inclusiva para que o professor se familiarizasse com situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico.

Em relação à infraestrutura os prédios escolares não estão adequados para acolher os deficientes físicos, pois, geralmente não se tem rampas de acesso, banheiros adaptados, mesas para estudos de acordo com as normas da acessibilidade entre outros fatores; dificultando o desempenho e a adaptação por parte destes.

Apesar de ser uma realidade a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais tanto nos espaços escolares como no meio social; ainda existem vários tipos de preconceitos: no ambiente escolar vemos preconceito por parte dos demais estudantes que se restringem a realizar atividades educativas e de recreação em conjunto com estes; em relação aos professores, geralmente, por não terem uma formação/ preparação adequada para se trabalhar com esta demanda realizam atividades diferenciadas com os mesmos, o que os levam a se sentirem excluídos do contexto escolar e social.

A sociedade apesar de conhecer os princípios que regem a inclusão ainda é muito preconceituosa, pois, dificultam o acesso e a permanência destes ao mercado de trabalho mesmo estando explícito este direito em lei, entre outros.

Portanto, para que de fato a inclusão ocorra de forma igualitária faz-se necessário o empenho por parte dos atores do processo de escolarização como da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as bases de dados das pesquisadas foi possível encontrar apenas alguns trabalhos nacionais relacionados ao tema trabalhado com as crianças com TEA. Apesar de não contemplar todas as bases de dados disponíveis, os resultados da pesquisa indicam a existência de poucos estudos

relacionados ao tema apontando para a importância do desenvolvimento de novas pesquisas.

Em virtude do panorama das pesquisas que foram utilizados como revisão de literatura, conclui-se que os indivíduos com TEA acabam influenciando na estrutura e funcionalidade da família, salientamos a importância da orientação aos pais em relação às vantagens e desvantagens relacionados a cada tratamento. Outros fatores importantes a serem respeitados são os limites e os recursos financeiros de cada família.

Acreditamos que o estudo será essencial, produtivo e muito pertinente para a vida de profissionais pedagogos, pois, nos dias atuais, essa é uma realidade que não dá mais para ser deixada de lado; sendo necessário que novas reflexões e ações sejam modificadas para realização de uma prática mais condizente com a necessidade do autista, transformando significativamente comportamentos e habilidades nas áreas de desenvolvimento.

Recomendamos aos leitores uma significativa descoberta e sugerimos maiores aprofundamentos no que se diz respeito ao autismo, pois os estudos nesta área são de suma relevância para que possamos cada vez mais aperfeiçoar nossos conhecimentos em relação à educação inclusiva, que ainda é uma área tão carente de profissionais realmente dedicados.

Os artigos analisados destacam a importância do acompanhamento de pais e cuidadores de crianças com TEA, indicando possíveis fatores que podem interferir no estresse e qualidade de vida destes. A partir da análise dos artigos apresentada concluiu-se pela necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas sobre os impactos do TEA na qualidade de vida e estresse de cuidadores e familiares no Brasil, de forma a contemplar a realidade social e as características socioeconômicas do país.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº10.048, de 8 de novembro de 2000, que 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 das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

FIGUEIREDO, Carolina Salviano de. **Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como coterapeutas de crianças autistas**. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?**. 2012. 49 páginas. Monografia de Conclusão de Curso – Universidade Regional do Noroeste, Rio Grande do Sul, 2012.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. **Jornal de Pediatria** **Publicação de: Sociedade Brasileira de Pediatria**, v. 80, n. 2 pp. 83-94. Ed. J Pediatr (Rio J). 2004.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994.

CAPÍTULO II

INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH – NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS

Cilene Maria de Pontes e Adriana Mônica
Oliveira

INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH – NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS

Cilene Maria de Pontes³ / Adriana Mônica Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu após o interesse em analisar sobre a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH no ensino regular, tendo como contribuição o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, este sentido foi o ponto inicial onde foi possível buscar elementos informativos que colaborarem para a constituição desse trabalho.

Por isso, como diz Silva (2015) às escolas antes de tudo precisam adequar os espaços físicos e encaminhamentos

³ Graduada em Pedagogia.

⁴ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia institucional e clínica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos - EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada - ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação

metodológicos diversificados para assim atender nossos educandos em espaços mais acolhedores e tornar o processo inclusivo mais produtivo e bem-sucedido (Sílvia, 2015, p. 142).

Os alunos com necessidade especial encontram-se então amparados nas propostas da educação inclusiva destacadas em documentos como TRATADO DA GUATEMALA (1999) e DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), esses ressaltam que todos os alunos devem ter acesso ao ensino regular, ainda que apresentem algum quadro de deficiência sensorial, mental e cognitiva ou que tenham transtornos severos de comportamento.

Ainda se faz referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) uma lei nacional que orienta os sistemas de ensino brasileiro para garantirem aos currículos, métodos, recursos e organização próprios para suprir suas necessidades.

Compartilhando da ideia de autores renomados como Cardoso (2006), a função da escola é garantir o ensino e a inclusão para todos, contando com a pessoa com necessidade especial.

No entanto, com um considerável aumento de alunos matriculados na rede de ensino, novas medidas tiveram que ser tomadas com o objetivo de acolher essa população ofertando um ensino de inclusão e atendimento educacional especializado, sem segregação e acima de tudo respeitando as limitações.

Para Mantoan (2003) para garantir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania entende-

se que a educação não pode se realizar em ambientes segregados. Mantoan (2003, p. 40).

Sendo assim, este trabalho de conclusão do curso de licenciatura em pedagogia, apresenta Introdução, desenvolvimento com os seus sub tópicos, Conclusão e referências bibliográficas. O artigo ressalta a importância e necessidade da educação inclusiva, pois é um meio de proporcionar a igualdade no acesso ao ensino e assim permitir que alunos que apresentam ou não limitações, possam interagir.

REVISÃO DE LITERATURA

Histórico da inclusão escolar no Brasil

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil e com ela a educação escolar avançou bastante, pois um de seus fundamentos é a dignidade da pessoa humana, bem como o direito a igualdade e a educação.

Com relação a inclusão, um dos artigos mais importantes da Constituição Federal/88 o artigo 206, inciso I que estabelece da seguinte forma “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, Mantoan (2003), explica que:

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (...) A Constituição, contudo, garante a educação para todos. Para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (Mantoan, 2003, p.40).

Na arguição da legalidade da inclusão no contexto escolar a Constituição Federal/88 no artigo 208, inciso III, estabelece da seguinte forma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vale ressaltar que o convívio dos alunos com ou sem deficiência além de permitir a inclusão contribui para a quebra de ações discriminatórias e pode ajudar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Mantoan, 2015, p. 40)

Ainda com relação aos avanços históricos da inclusão, outro ponto merece destaque: a LBD lei nº 9.394/96, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme seguinte artigo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Porém, em outro dispositivo essa lei sugere ser possível substituir o ensino regular pelo ensino especial, o que pode ser prejudicial levando em conta a segregação que é criada com esse tipo de ensino apartado para os alunos com deficiência, pois desta forma não é possível a interação desses alunos com os demais.

O artigo 58, parágrafo segundo da LBD, discorre que:

§ 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 de ensino regular.

De acordo com Mantoan (2015, p.40), tal substituição do ensino regular pelo especial não está de acordo com a Constituição Federal, pois para eles o entendimento é de que não se trata de substituir um ensino pelo outro, mas sim de oferecer instrumentos que tornem a educação acessível.

Essa Convenção foi assinada pelo Brasil e em seu artigo III estabelece as medidas que os países membros devem se comprometer a tomar para alcançar os objetivos da Convenção, como por exemplo:

Artigo 3º. Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (Convenção Interamericana, 2021).

Entre outros documentos esse foi de grande relevância para o avanço histórico da inclusão é a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência.

Inclusão: o que dizem os teóricos

Barkley (2002), O TDAH é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em disfunções com os períodos de atenção, com contenção do impulso e com o nível de atividade” (Barkley, 2002, p. 35). Tais problemas são independentes da criança e constata-se que a mesma não demonstra capacidade de controlar seus próprios comportamentos durante determinado tempo. “O TDAH é um transtorno real, um problema real, e frequentemente, um obstáculo real” (Barkley, 2002, p. 35).

Para Maia; Confortin, 2015, p. 82). O processo de compreensão do TDAH, observa-se que com o decorrer dos anos, a criança se apresenta inquieta, desajustada e desobediente, de fácil irritabilidade e com insatisfação frequente, (Maia; Confortin, 2015). Conforme pontua Lima:

[...] Nas provas, são visíveis os erros por distração (erram sinais, vírgulas, acentos, etc.). Esquecem recados, material escolar ou até mesmo o que estudaram na véspera da prova. Tendem a ser impulsivas (não esperam

a vez, não leem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar). Dificuldades com relação a horários, frequentemente não os cumprem. É comum apresentarem dificuldades em se organizar e planejar aquilo que querem ou precisam fazer. Dificuldades com relação à escala de prioridades. Seu desempenho sempre parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual (Lima, 2010, p. 67).

As crianças com TDAH são aquelas que têm a mente fértil e acelerada, capazes de usarem suas habilidades para a construção de um mundo melhor (Maia; Confortin, 2015). Percebe-se que os estudos e pesquisas sobre TDAH nos mostram a importância de dar uma atenção maior para esses alunos, bem como reconhecer a importância do papel do professor na vida do aluno com TDAH.

Na concepção de Cardoso (2006), a função geral da escola seria garantir o ensino para todos e a inclusão do aluno especial na escola regular, porém é importante destacar que o ensino não se resume apenas na inclusão, deve-se ainda auxiliar o aluno a melhorar gradativamente seu desempenho escolar.

Viegas e Bassi (2009), evidenciam a necessidade de que sejam revistas as alternativas utilizadas dentro do ambiente de educação especial da maneira como são distribuídos os recursos para a inclusão social (Viegas; Bassi, 2009).

Em seu livro “Educação Inclusiva com os pingos nos is” Carvalho (2004), faz uma análise acerca dos temas inclusão e

interação escolar, com ênfase na necessidade da utilização de meios integradores diferenciados. O mesmo autor expõe a necessidade de entender que a educação inclusiva se inicia com a consciência da diversidade existente entre os alunos e sua valorização. O respeito aos direitos humanos, onde não só os órgãos públicos precisam atuar, como também a importância da sociedade em busca de mudar a realidade exclusiva existente em nossas instituições de ensino (Carvalho, 2004).

Perfil da escola inclusiva

De acordo com as bases legais da educação especial, as políticas nacionais da educação especial focalizam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, as quais devem garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

articulação intersensorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Diversos documentos oficiais amparam os direitos das pessoas com deficiência, o texto legal da LDB/ Lei 9.394/96, que apresenta um capítulo destinado à Educação especial, o qual destaca que:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização

específicos, para atender às suas necessidades;

- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas necessidades, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- 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;

- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Podemos citar entre outras legalidades da inclusão o Art. 60º. Da LDB/Lei 9.394/96, dispõe que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão 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. Parágrafo único.

Conforme destaca a Declaração de Salamanca de 1994, as crianças e os jovens com necessidades especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva.

Daí a importância de cursos de capacitação aos profissionais da educação, pois para responder às necessidades dos educandos primeiramente é preciso responder às necessidades dos professores. Por meio da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021).

Nesse contexto podemos apreciar que o Poder Público adotara como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do atendimento educacional especializado - AEE prevendo na sua organização (Brasil, 2009, p. 2).

Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; Cronograma de atendimento aos alunos; identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício do AEE.

Outros profissionais da educação que auxiliam na aprendizagem: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o entendimento.

A referida resolução foi uma resposta à implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Diário Oficial da União, 2008, p.17), que torna obrigatória a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas comuns da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Importante salientar que em virtude da necessidade de suporte da Sala de Recursos Multiprofissional pode ser oferecido em horário inverso, cada vaga de público do Atendimento Educacional Especializado é contada duplicadamente, levando em consideração o número de matrículas realizadas no ano anterior. O Estatuto das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), preenche essa lacuna, em seu artigo 28 trazendo a obrigatoriedade de assistência educacional, entretanto cabe fiscalização do público.

Vemos no art. 9º do Diário oficial da União (2009, p.17): A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

O professor do AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a

Educação Especial, conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009. (Brasil, 2009, p. 2).

Há aspectos fundamentais para transformar a escola, como por exemplo; reformular o modelo educativo deixando o modelo tradicional de lado e valorizando as diferenças, permitir que a escola seja um local de interação, diálogo, cooperação e solidariedade, onde tais questões devem ser trabalhadas por todos visando a execução da cidadania, bem como respeitando o tempo dos alunos e dando-lhes liberdade para que possam aprender mediante um ensino que apoia e aprova. (Mantoan, 2006)

Portanto, incluir vai muito além de somente matricular a pessoa com necessidade especial na rede regular de ensino. Considerando as mudanças necessárias para efetivar a inclusão escolar, percebe-se que é uma questão que não trata somente da pessoa com deficiência, envolve diversos meios, sendo uma prática que transforma a sociedade e cultura como um todo, Mantoan (2006).

Práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com necessidade educativa especial – NEE

Sabe-se que o ambiente escolar tem sua importância por se caracterizar como sendo importante espaço de mediação do

desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às questões sociais e cognitivas de crianças e adolescentes.

O papel do educador na inclusão vai exigir repensar suas práticas e seu fazer pedagógico. Essa ação pode em alguns casos levar ao professor a se perguntar: O que farei agora? Será que eu serei capaz de auxiliar esse aluno? Conseguirei estimular a sua interação com os demais alunos?

A adaptação curricular se torna fator fundamental para atender as necessidades de um aluno que apresente dificuldades, sendo dever do docente lidar com as diferenças existentes e acompanhar o progresso dos alunos, observando sua evolução em diferentes aspectos, sendo tais estratégias o que irá possibilitar ou não, de fato a inclusão escolar (Papa; Viegas; Zamor, 2015).

Diante desse contexto os recursos e estratégias são diversos podendo ser: adaptações de materiais, adequações de objetos e conteúdo, adaptar uma atividade promovendo jogos por exemplo.

Glat e Blanco (2007) afirmam que o acesso e a permanência do aluno com necessidade na classe de ensino regular só se concretizam através de seu aproveitamento e inserção na comunidade escolar. Destacam a função do professor nesse processo como essencial. Para tanto, o gestor escolar precisa identificar quais profissionais estão habilitados ou não,

se possuem vocação para exercer tal função e, se caso não habilitado, providenciar treinamento e apoio pedagógicos.

Nesse contexto, é muito importante que se invista na formação dos docentes. No entanto, apesar da mudança estrutural da escola e a formação de professores serem condições para que a inclusão se efetive, estas mudanças não têm sido implementadas amplamente nas escolas, prejudicando a verdadeira inclusão do aluno com necessidade no ensino regular.

Segundo Tardif (2002), é preciso que o professor domine a área de ensino na qual realiza a sua profissionalidade, a disciplina que leciona, e, além de tudo, ser dotado de saberes relativos às ciências da Educação, possuindo, ainda, um conhecimento prático adquirido por meio da sua experiência profissional.

De acordo com Araújo (2011), é responsabilidade da escola (na figura do professor e equipe pedagógica) adaptar o seu sistema para atender a todos os alunos com ou sem necessidade especial presentes em classes regulares e o professor deve se organizar para promover a mediação do processo de aprendizagem dos alunos.

Como destaca Cavaco (2014, p. 31): “incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos (...)”. Os professores então, são peças fundamentais para o processo

inclusivo e educacional dos alunos com TDAH, uma vez que, nesse percurso ele deve buscar aceitação por parte dos pares, convívio social, valorização de cada indivíduo e sua ampliação de aprendizagem.

Conforme esclarece Gaspar (2010),

Canções populares que estão diretamente relacionadas com brincadeiras de roda. Essas brincadeiras são feitas formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam a letra das crianças que tem suas próprias características. Geralmente ligada a cultura do quele local. Também são conhecidas como cirandas e apresentam os costumes e crianças, o cotidiano das pessoas, a fauna, flora culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem a letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças. de modo que estimula a imaginação da criança (Gaspar, 2010, p. 56).

No entanto, com as estratégias e o suporte adequados, os alunos com TDAH podem alcançar sucesso na educação. É importante que os educadores estejam cientes das necessidades específicas desses alunos e possam adaptar as abordagens de ensino para atender às suas necessidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido trabalho teve como procedimento metodológicos a pesquisa de caráter bibliográfico, buscando compreender as facetas existentes nesses campos de pesquisas para assim obter informações que pudessem contribuir para a produção deste TCC. por isso é importante enfatizar o método, aqui utilizado. Desse modo, foi empregue a revisão bibliográfica, a qual se refere ao contato inicial com artigos científicos, livros, textos acadêmicos, dentre outros.

Neste sentido, Cruz Neto (1994) relata sobre:

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para pesquisa básica nos permite articular conceitos e sistematizar uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporações superação daquilo que já se encontra produzido (Cruz Neto, 1994. p. 52).

A pesquisa bibliográfica abre caminhos para entender o processo que alça o objeto de estudo e serve de base para fortalecer a abordagem que é utilizada no tema em questão.

Na Pesquisa Qualitativa; diversos autores convergem para a ideia de que a pesquisa qualitativa não se sustenta em um conceito teórico e metodológico uniforme, havendo, pois, múltiplas abordagens que embasam os debates, as discussões e as reflexões referentes a prática dessa pesquisa (Denzin; Lincoln,

2006). Convergências e divergências de pontos de vista são decorrentes das diferentes perspectivas de desenvolvimento relativas à história da pesquisa qualitativa em vários países.

Sendo assim, para conceituar a pesquisa qualitativa como um campo mais amplo onde se encontra “uma família integrada e complexa de termos, conceitos e suposições”. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalíssimo, ao positivismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa relacionados aos estudos culturais e interpretativos” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16). Na literatura, é possível encontrar a pesquisa qualitativa circundada por uma variedade de métodos, abordagens e materiais empíricos e influenciada por posturas éticas e políticas.

No campo da pesquisa social, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma práxis que visa a compreensão, interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais. Estes, além de possuírem as características de serem o produto das ações humanas.

Segundo Demo (1981) e Minayo (1992) ainda outras características distintivas: são históricos, isto é, mudam, se transformam ao longo do tempo, sendo, portanto, transitórios e específicos; possuem consciência história, ou seja, como produtos da ação dos indivíduos, os fenômenos sociais recebem,

destes sentidos e significados múltiplos; por não existirem independentemente dos indivíduos, só se manifestam por meio das ações, e sendo o investigador (pesquisador) também um indivíduo social, se encontra em uma situação de identificação com o objeto em estudo.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo o pensamento do autor Cruz Neto (1999), onde afirma que a pesquisa permite a articulação dos conceitos e sistematiza a área de conhecimento. Fica evidente que com a pesquisa o indivíduo adquire novos conceitos devido às diversas interações com as informações contidas nos acervos, além disso o pesquisador amplia os conhecimentos já existentes.

É por meio dessa busca que se encontram subsídios para compreender os elementos que são fundamentais para a produção do material que se deseja escrever.

Com a mesma linha de raciocínio do autor Mantoan (2006), onde fala que para haver uma inclusão escolar envolve

diversos meios, sendo uma prática que transformará a sociedade como um todo.

Muitas são as barreiras e dificuldades existentes na inclusão escolar, os prédios escolares pouco adaptados, número elevado de alunos por sala de aula, falta de recursos, materiais como material didático, livros em Braille, livros falados, específico, falta de recursos humanos, já que a inclusão requer contratação de profissionais especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o objeto pesquisado, que tem como tema: Inclusão Escolar; Um Olhar para Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto dos anos iniciais, abordando as contribuições no processo de aprendizagem, tendo por objetivo provocar a reflexão crítica e analítica trazendo a relevância e importância do fazer profissional pedagógico no campo da educação especial.

Foi possível perceber, com base nos teóricos citados, que muito ainda há de ser feito para que o processo de inclusão se torne verdadeiramente viável e obtenha resultados positivos. Visto que, principalmente, a formação dos professores ainda deixa muito a desejar. Inclusive, existe a falha de não ter uma disciplina sobre educação especial, nos cursos de formação de professores, pois, trata-se do assunto, porém, não há

aprofundamento para que os futuros profissionais que, porventura, venham atuar na educação inclusiva estejam preparados para lidar com as diversas situações.

Ao lançar um olhar sobre o processo de inclusão de alunos com TDAH é possível observar que, como todo processo inclusivo, passa por algumas fases difíceis, mas para tanto. As instituições de forma muito lenta vêm reformando seus espaços físicos, recebendo material de apoio, reformulando seus currículos, e não menos importante a conscientização de toda equipe que trabalha na mesma a fim de saber lidar com as necessidades e/ou dificuldades do estudante para se familiarizar com o novo ambiente escolar. E assim fazer valer o direito e a cidadania de todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. de. Estado. Política educacional e direito a educação no Brasil. **Educ. Rev. Curitiba**, n. 39, p. 279-292, abr. 2011.

BRASIL. Constituição Federal; 1988, Planalto - Brasília – Distrito Federal. Cruz Neto; **O trabalho de Campo como descoberta e criação**, ed. Petrópolis 1994.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Brasília/DF.

BRASIL. **Resolução CNE; Nº, C. E. B. 4/2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Edição 225, Seção 1, p. 5, 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: 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.

BRASIL. Ministério da educação. política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva 2008.

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Trad. L. S. Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa jornada. Ed. Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, R. Educação Inclusiva Com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Summus, 2004.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais Especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CRUZ NETO; O trabalho de Campo como descoberta e criação. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, 1994.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas 1981.

DENZIN, Lincoln, o planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagem, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GASPAR, Lúcia. Brincadeiras de roda. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In. GLAT, R. Educação inclusiva cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LIMA, S. V. de. TDAH na escola: estratégia de ação pedagógica. 2010.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dez. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Mediação, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. MTE Mantoan, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**. pesquisa Qualitativa em saúde. 10. ed. 1992.

ONU. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: Organização das Nações Unidas, 1999.

PAPA, Fernanda; Viegas, Sílvia A. G. **Inclusão: Uma Mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva**. CAPENúcleo de apoio pedagógico especializado. São Paulo, v. 2006

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão escolar: relação família-escola**. **Revista Educere**. Paraná, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEGAS, L.; BASSI, Marcos Edgar. **A Educação Especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação**. **Reflexão e Ação UNISC**. Impr. v. 17, p. Ed. 54-87. 2009.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Cleiton Farias da Cunha, Adriana Mônica
Oliveira e Valdete Batista do Nascimento

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

**Cleiton Farias da Cunha⁵ / Adriana Mônica Oliveira⁶ / Valdete
Batista do Nascimento⁷**

INTRODUÇÃO

A afetividade é um aspecto intrínseco e multifacetado da experiência humana, que desempenha um papel fundamental na formação de relações interpessoais, no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem. No contexto educacional, a afetividade ganha uma dimensão especial, influenciando a dinâmica das interações professor-aluno e desempenhando um papel crucial na promoção de um ambiente de ensino enriquecedor.

⁵ Graduado em Pedagogia. E-mail: farias.cleiton1@icloud.com.

⁶ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia instiucional e clinica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação

⁷ Mestra em Ciências da Educação, área de especialização em Educação de Adultos, pela UMINHO-PT.

Este artigo científico tem como objetivo explorar a relevância da afetividade na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando suas contribuições para o desenvolvimento global dos alunos. Para atingir esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: investigar a influência das relações afetivas na construção do conhecimento; analisar como a afetividade impacta a motivação dos alunos na EJA; e explorar a interseção entre uma prática pedagógica centrada na afetividade e o desenvolvimento integral dos educandos.

A escolha desse tema se fundamenta na compreensão de que a afetividade desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizagem saudável e enriquecedor na EJA. Em um contexto em que os alunos muitas vezes carregam experiências de insucesso escolar e desafios sociais, a dimensão afetiva se torna ainda mais relevante para engajá-los e promover o seu desenvolvimento global. Além disso, a EJA apresenta características próprias, como a diversidade de idades e experiências de vida, que influenciam a dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, compreender como a afetividade se manifesta e contribui para o processo educacional é essencial para orientar práticas pedagógicas eficazes e centradas no aluno.

No âmbito da EJA, surgem questionamentos sobre como a afetividade pode influenciar a construção do conhecimento e a motivação dos alunos, bem como como uma prática pedagógica

pautada na afetividade pode impactar o desenvolvimento integral dos educandos. Diante dessas indagações, este artigo busca analisar de forma abrangente e aprofundada a interseção entre afetividade e educação, contribuindo para uma compreensão mais ampla das implicações práticas e teóricas dessa relação no contexto da EJA. Ao abordar essas questões, este estudo visa contribuir para a reflexão sobre estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa, incentivem a permanência dos alunos na escola e proporcionem um desenvolvimento integral e saudável.

No presente estudo, enfatiza-se a importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, respaldado por contribuições teóricas significativas. Os seguintes autores são destaque na pesquisa teórica: Almeida (1993), Araújo, Nascimento e Silva (2017), Buzioli (2021), Hooks (2020, 2021), Rufino e Carmo (2017).

A estrutura deste trabalho contempla seis tópicos centrais. Inicia-se com uma introdução, estabelecendo o contexto e a importância do tema. O segundo capítulo foca na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com um subcapítulo dedicado às contribuições de Paulo Freire para esta modalidade de ensino. O terceiro capítulo explora os conceitos e concepções teóricas sobre afetividade, seguido pelo quarto capítulo que detalha as metodologias adotadas na pesquisa.

O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos e a discussão destes, fornecendo um panorama crítico e reflexivo sobre os dados coletados. Por fim, as considerações finais resumem os principais achados do estudo e suas implicações para a prática pedagógica na EJA. Este arranjo garante uma análise abrangente e aprofundada dos elementos teóricos e práticos da afetividade no contexto educativo dos jovens e adultos.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro

A educação, ao longo dos séculos, tem passado por um processo evolutivo que reflete as transformações socioculturais e econômicas das sociedades. No contexto brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma vertente indispensável desse processo, com raízes profundas que remontam ao período colonial. A trajetória educacional no país evidencia que desde tempos remotos, especificamente na era colonial, a atenção educacional voltada para a população não infantil já se manifestava. Sobretudo, a educação destinada à população adulta visava sua catequização e a difusão dos princípios da fé religiosa, delineando assim as primeiras sementes da EJA no território brasileiro (Colavitto; Arruda, 2014).

Na transição para o século XX, mais precisamente na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos começa a consolidar sua presença na história educacional do Brasil. As metamorfoses societais e as mudanças paradigmáticas desencadearam a consolidação do sistema de ensino, desencadeando uma reconfiguração do cenário educacional. O advento da industrialização desencadeou demandas educacionais mais abrangentes e inclusivas, com a oferta de ensino se estendendo para além das esferas privilegiadas da sociedade.

O impacto dessa conjuntura foi expressivo, levando a um interesse crescente da população pela educação, com avanços graduais a cada década, moldados por diferentes abordagens governamentais e pedagógicas que primavam pelo acesso universal à educação, independentemente das barreiras socioeconômicas (Colavitto; Arruda, 2014).

Cury (2008, p. 2) destaca que:

A trajetória da EJA esteve imbuída de mudanças nomenclaturais ao longo dos anos, transmutando-se em diferentes momentos de madureza, suplência, supletivo, alfabetização, entre outras denominações. Sua natureza, frequentemente não reconhecida como um direito educacional, resultou em abordagens desprovidas de profissionais habilitados, sendo muitas vezes conduzida por voluntários e educadores que aplicavam abordagens pedagógicas voltadas ao público

infantil. Nesse contexto, a EJA teve que travar sua batalha pela afirmação, desde sua concepção até se estabelecer como uma faceta vital do panorama educacional brasileiro.

A EJA se debruça sobre um campo de atuação que engloba não somente a recomposição dos direitos educacionais subjogados durante a infância e adolescência, mas também se estende à qualificação e requalificação profissional de um público diversificado. Esse público abarca desde agricultores familiares, jovens desempregados até trabalhadores urbanos pouco qualificados. A EJA, ao alinhar-se a tais necessidades, age como um propulsor de capacitação e aperfeiçoamento profissional, com vistas a estimular o empreendedorismo e o associativismo.

A convergência entre a qualificação laboral e o fortalecimento da cidadania revela-se crucial, uma vez que a educação escolar não apenas fornece habilidades profissionais, mas também desencadeia um sentimento de participação ativa na sociedade, forjando cidadãos aptos a influenciar nas decisões coletivas e a absorver as complexidades culturais e artísticas que constituem a riqueza da herança cultural (Di Pierro, 2017).

A questão da qualificação laboral assume contornos multifacetados, pois transcende a mera sobrevivência financeira e se espalha até a esfera dos direitos cívicos. A conexão intrínseca entre educação e cidadania ressalta que a busca pela capacitação

para o trabalho não pode ser dissociada do imperativo de participação na vida cívica.

É um axioma inescapável que a educação propicia a cidadania ao proporcionar um caminho para a tomada de decisões coletivas e uma expansão dos espaços de influência. A educação, neste contexto, não é apenas um mecanismo de ascensão econômica, mas um instrumento que amplia horizontes e emancipa os cidadãos para um envolvimento ativo na esfera pública (Cury, 2008).

A escola, juntamente com outros ambientes educacionais da EJA, assume o papel crucial de ser uma incubadora de relações humanas significativas. Ela atua como um catalisador na exploração das potencialidades dos jovens e adultos, equipando-os para enfrentar os estigmas da marginalização social. A perspectiva adotada, contudo, não se recusa a reconhecer a presença do conflito. Pelo contrário, ela abraça a ambivalência intrínseca às interações humanas.

Tal abordagem revela que a EJA não se restringe a ser uma ferramenta educacional, mas também um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, criando um espaço seguro para a expressão e resolução de conflitos (Giovanetti, 2003).

Contribuições de Paulo Freire para a EJA

A pedagogia freireana, com suas bases filosóficas profundas e humanistas, emerge como um farol na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tecendo um complexo tecido de reflexões que se entrelaçam para gerar um ambiente educacional crítico e emancipatório. Paulo Freire (1987), reconhecendo a necessidade de uma educação que seja forjada com e pelos oprimidos, enfatiza a importância de uma pedagogia que faça da opressão objeto de reflexão, resultando em seu engajamento na luta por libertação. Nesse âmbito, a educação não se limita ao mero ato de transmitir conhecimento, mas se torna uma plataforma que incita o pensamento crítico e a ação coletiva na busca por emancipação (Freire, 1987).

A dialética que permeia as contribuições de Paulo Freire é alicerçada no reconhecimento do desafio inerente à inserção dos oprimidos na construção da pedagogia de sua própria libertação. A dualidade de seres inautênticos, que abrigam o opressor em si, reforça o imperativo de um processo pedagógico que não apenas empodere, mas que também promova a conscientização da realidade opressiva, impulsionando os oprimidos à luta por transformação e libertação (Freire, 1987).

Gramsci (1999, p. 26) afirma que:

a essência das contribuições freireanas ecoa nas minhas palavras, onde a mobilização de uma multidão para pensar a realidade de maneira coerente e unificada é mais impactante e original do que a descoberta isolada de novas verdades por grupos intelectuais restritos. Esta perspectiva evidencia a força da pedagogia libertadora não apenas como um mecanismo de instrução, mas como uma abordagem que une as massas em uma jornada de consciência compartilhada e transformação social.

O cerne da contribuição freireana reside na mudança do papel tradicional do educador e do educando. Freire (2001) argumenta que a escola não deve ser um local de imposição, mas um espaço para a construção coletiva de conhecimento. A educação não deve ser transmitida de cima para baixo, mas sim uma colaboração ativa entre educadores e educandos, onde o conhecimento prévio dos últimos é valorizado e integrado ao processo de aprendizado. A ênfase recai na dialogicidade, onde o educador se torna um facilitador da reflexão, incentivando o pensamento crítico e a análise coletiva das questões sociais e culturais (Freire, 2001; Almeida; Fontenelle; Freitas, 2021).

A coragem de Freire em redefinir o papel do educador transcendeu o tradicionalismo e moldou uma pedagogia que fomenta a conscientização e a responsabilidade individual e coletiva. Ele enfatizou a importância da educação como uma ferramenta para emancipação e libertação, instigando os

educadores a verem os educandos como sujeitos ativos em vez de objetos passivos (Araújo; Nascimento; Silva, 2017).

A pedagogia freireana também abarca a ideia de que a educação é uma prática que vai além da mera transmissão de informações, onde a práxis, ou seja, a relação dinâmica entre teoria e prática, é o alicerce da formação de um sujeito cognoscente (Freire, 1987). Freire acreditava que a alfabetização, por exemplo, não é simplesmente a transmissão mecânica de letras e sílabas, mas uma jornada de conhecimento que engaja os educandos na construção de sua própria compreensão da realidade, incentivando a leitura crítica do mundo ao redor.

Afetividade: conceitos e concepções teóricas

Os fenômenos afetivos, inextricavelmente entrelaçados com a natureza sensível do ser humano, representam uma gama diversificada de reações que ecoam a maneira como os eventos reverberam na esfera interna do indivíduo. Essas reações, impregnadas de nuances, não somente delineiam o modo de ser do indivíduo, mas também delineiam as complexas teias das relações humanas (Pino, 2001).

Dentre os acontecimentos que desencadeiam tais fenômenos, as atitudes e reações dos pares em relação a um indivíduo são, incontestavelmente, de primordial relevância. Essas interações conferem um tom de dramatismo às relações

humanas e, por conseguinte, ampliam a dimensão afetiva do universo humano. Logo, é mais apropriado compreender a afetividade como uma característica inerente às relações humanas e às experiências que estas evocam. Em última análise, são as relações sociais que imprimem o matiz afetivo à vida humana, conferindo significado à totalidade do contexto em que o indivíduo está imerso (Pino, 2001).

Vygotsky (*apud* Bock, 1999, p. 12) salienta que:

a profunda imbricação entre aprendizagem e interações sociais é fundamental. A relevância das relações interpessoais na construção do conhecimento e na internalização de significados é inegável. Aprendemos sobre o mundo através dos significados que nos são transmitidos por outros, e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano é um processo contínuo que ocorre em colaboração com o meio social. Portanto, não há um desenvolvimento intrínseco e previsível que evolui independentemente do contexto social.

Leite (2012) salienta que ao comparar as perspectivas de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, emerge uma convergência em relação aos aspectos fundamentais desse fenômeno. Ambos os autores compartilham uma concepção desenvolvimentista das manifestações emocionais, onde a complexidade dessas manifestações se aprofunda à medida que o indivíduo se desenvolve culturalmente, envolvendo-se no

universo simbólico e expandindo as formas de expressão afetiva. Além disso, ambos destacam o caráter inerentemente social da afetividade, reconhecendo que as interações humanas são a base para a construção e a evolução dos aspectos afetivos.

Destarte, Leite (2012) complementa que a relação intrínseca entre afetividade e inteligência também emerge como um ponto de concordância entre Wallon e Vygotsky, ambos reconhecendo que o entrelaçamento desses dois elementos é essencial para a trajetória do desenvolvimento humano.

A visão de Freire (1996), por sua vez, aborda a afetividade no contexto educacional. Ele destaca a importância do professor como um facilitador que desafia os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. A aula de um bom professor, segundo Freire, não é uma mera transmissão de informações, mas um convite à intimidade do pensamento, uma experiência desafiadora que mantém os alunos engajados e alertas. Essa abordagem destaca a necessidade de uma conexão profunda entre educador e educandos, na qual a afetividade é um fator essencial para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor.

Diante dessas distintas abordagens, percebemos uma convergência quanto à importância das relações interpessoais e da dimensão afetiva na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. A afetividade não é somente um

aspecto subjetivo, mas sim um elemento intrínseco às relações sociais e ao processo de aprendizagem.

Prática pedagógica e afetividade: importância e contribuições para o desenvolvimento global dos alunos da EJA

O papel central da afetividade na prática pedagógica emerge como um fator crucial para o desenvolvimento global dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A afetividade, domínio funcional intrinsecamente vinculado ao ser humano, é moldada pela interação complexa entre fatores orgânicos e sociais. Wallon enfatiza a relação recíproca entre esses fatores, sublinhando que a constituição biológica do indivíduo não determina unicamente o curso de seu desenvolvimento. As circunstâncias sociais desempenham um papel essencial, evidenciando que as escolhas individuais estão imbuídas em um contexto mais amplo (Wallon, 1954).

Distinguir a afetividade de suas manifestações, como sentimentos, paixões e emoções, é essencial para uma compreensão precisa desse domínio funcional. Afetividade é um termo que abrange um amplo campo funcional, englobando desde manifestações orgânicas iniciais até as emoções mais complexas. A dimensão afetiva é uma parte inextricável da inteligência, promovendo o desenvolvimento. Reconhecer a afetividade como inseparável da prática pedagógica é crucial

para criar um ambiente de ensino e aprendizagem que considere tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos (Almeida, 2008).

A relação entre ensino e aprendizagem é enriquecida quando a afetividade do aluno é considerada uma dimensão integral e indissociável da inteligência. Almeida destaca a importância de educadores reconhecerem sua própria afetividade, permitindo que ela guie suas ações no contexto educacional. A abordagem pedagógica permeada por uma dimensão afetiva genuína não só promove o desenvolvimento do aluno, mas também capacita os professores a continuarem a aprender e crescer em sua prática (Almeida, 1993).

A interação professor-aluno, baseada em princípios fundamentais de cuidado, compromisso, respeito e confiança, é fundamental para criar um ambiente propício à aprendizagem ideal. Essa relação genuína fomenta a busca pelo conhecimento e permite que professores e alunos compartilhem e aprendam juntos. No entanto, uma prática pedagógica bem-sucedida não se baseia somente no amor. A implementação de práticas pedagógicas respeitadas, com autoridade humana e estabelecimento de limites, é igualmente vital. Essa abordagem permite o fortalecimento do eu do aluno, promovendo autoestima, confiança e respeito por si mesmo e pelos outros (Pessoa, 2000).

O estabelecimento de uma convivência participativa entre o educador e o aluno tem um impacto significativo na

aprendizagem. Essa interação facilita a socialização do conhecimento, atenua as dificuldades na expressão de opiniões e reduz potenciais conflitos na relação professor-aluno. Essa mediação eficaz do docente pode ser vista como uma forma de investir na afetividade como suporte para lidar com crises no meio educacional (Rufino; Carmo, 2017).

Pessoa (2000, p. 6) menciona que:

o amor por si só não é suficiente. A prática pedagógica deve ser fundamentada no respeito, na autoridade humana e no estabelecimento de limites. Essa abordagem permite o desenvolvimento do eu do educando, promovendo autoestima, confiança e respeito. Ao criar um ambiente que equilibra a dimensão afetiva com a disciplina e a responsabilidade, o professor possibilita o crescimento holístico do aluno.

Considerar a sala de aula como um espaço de encontros e experiências intensas destaca a importância dos afetos na construção do conhecimento. As interações entre alunos e educadores provocam mudanças nos indivíduos, gerando um senso de capacidade e realização. Na EJA, essa percepção de que o conhecimento adquirido na escola é relevante fora do ambiente educacional impulsiona o desempenho dos alunos na sociedade. Essa compreensão reforça o papel da afetividade na motivação para aprender, na autoconfiança e no senso de realização (Buzioli, 2021)

A compreensão de que os conhecimentos adquiridos têm aplicações práticas na sociedade grafocêntrica impulsiona a motivação dos alunos na EJA. A consciência de que a aprendizagem tem relevância no contexto social cria um sentido de propósito e uma motivação intrínseca para continuar estudando e participando ativamente da aprendizagem (Buzioli, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma revisão bibliográfica como metodologia, seguindo as orientações de Gil (2010), com o objetivo de analisar a importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha dessa abordagem metodológica visa permitir uma compreensão ampla do tema, por meio da análise crítica das fontes selecionadas.

Os objetivos específicos incluem entender a influência da afetividade no processo de aprendizagem na EJA, explorar as teorias relacionadas e identificar implicações práticas. A busca de fontes foi conduzida em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios de teses e dissertações, utilizando palavras-chave como "afetividade", "aprendizagem", "Educação de Jovens e Adultos" e "desenvolvimento emocional".

A seleção de fontes priorizou critérios de relevância, qualidade acadêmica e atualidade, enfocando em artigos científicos, livros e trabalhos de pesquisadores reconhecidos. A revisão bibliográfica foi organizada em seções temáticas, promovendo uma análise ordenada e clara dos tópicos abordados.

Cada fonte selecionada passou por uma análise crítica e sistemática, identificando conceitos-chave, abordagens teóricas e conclusões principais. Essa organização metódica visa investigar a relação entre afetividade e aprendizagem na EJA, oferecendo um entendimento profundo do assunto e contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados das revisões de literatura sobre a afetividade na prática pedagógica e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma interconexão de perspectivas enriquecedoras, que enfatizam a complexidade e a importância desse tema no contexto educacional.

Wallon (1954) e Almeida (1993) proporcionam uma base sólida para compreender a afetividade como um domínio funcional que é moldado tanto por fatores orgânicos quanto sociais. Enquanto Wallon ressalta a interação dinâmica entre a

constituição biológica e as circunstâncias sociais na formação da afetividade, Almeida amplia essa perspectiva, argumentando que a afetividade não é apenas um elemento tangencial, mas sim uma dimensão inseparável da inteligência e do desenvolvimento global dos alunos. Ambos os autores destacam a influência das relações sociais na configuração das manifestações afetivas, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica sensível às dimensões afetivas dos alunos.

Nesse contexto, a relação professor-aluno emerge como um elemento crucial na promoção da afetividade na educação. Pessoa (2000) e Rufino e Carmo (2017) convergem na importância de estabelecer uma relação de respeito, autoridade humana e limites claros. A integração desses elementos cria um ambiente propício para a aprendizagem, onde os alunos se sentem valorizados, confiantes e motivados a participar ativamente do processo educacional. Ao enfatizar que amor por si só não é suficiente, esses autores destacam a necessidade de equilibrar a dimensão afetiva com a disciplina, criando um espaço onde o desenvolvimento saudável do eu do educando seja cultivado.

No entanto, a afetividade vai além das relações interpessoais e desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. A perspectiva de Buzioli (2021) destaca que as interações em sala de aula provocam mudanças nos alunos, permitindo-lhes sentir-se capazes, motivados e confiantes. A compreensão de que o conhecimento tem

aplicações práticas na sociedade impulsiona a motivação intrínseca dos alunos na EJA, fornecendo-lhes um senso de propósito.

A contribuição de Hooks (2020; 2021) enriquece ainda mais o panorama, ao enfatizar a importância de uma prática pedagógica centrada na afetividade. Professores que ensinam com amor, flexibilidade e diálogo promovem uma aprendizagem significativa. Essa abordagem ressalta que a prática pedagógica eficaz vai além de um estilo de ensino padronizado, exigindo a adaptação para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Ao integrar essas perspectivas, emerge uma imagem complexa e multifacetada da afetividade na educação. A afetividade não é apenas uma dimensão emocional, mas sim um componente essencial que permeia todas as interações e processos educacionais. O enfoque integrativo dessas perspectivas oferece uma base sólida para promover a afetividade na EJA, enriquecendo a experiência educacional dos alunos, cultivando um ambiente propício à aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento global e integral dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada das perspectivas e contribuições sobre a afetividade na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos revelou a complexidade e a importância desse tema no contexto educacional. A afetividade emerge como um elemento intrínseco e interdependente nas interações entre professores e alunos, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento global dos educandos.

As visões de autores como Wallon e Almeida forneceram um arcabouço teórico para entender a afetividade como um domínio funcional influenciado por fatores orgânicos e sociais. A interação recíproca entre esses fatores reflete a importância de uma abordagem holística que integra aspectos emocionais e cognitivos na prática educacional. Por outro lado, Hooks enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica centrada na afetividade, onde o amor, o diálogo e a flexibilidade se fundem para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor. Nesse contexto, a relação professor-aluno emerge como um fator crucial para promover a motivação, a autoestima e o desenvolvimento dos educandos na EJA.

A análise dessas perspectivas permitiu destacar a relevância da afetividade na construção do conhecimento. Através de interações afetivas positivas, os alunos se sentem valorizados e motivados, resultando em uma aprendizagem mais

significativa e duradoura. A percepção de que o conhecimento adquirido tem aplicações práticas na sociedade também motiva os educandos na sua jornada educacional, contribuindo para a sua integração no mundo real.

Nesse sentido, torna-se claro que a afetividade não é um elemento isolado, mas um fio condutor que conecta diferentes aspectos da experiência educacional. Desde a promoção de relações interpessoais saudáveis até a construção do conhecimento e o estímulo à motivação, a afetividade permeia todos os níveis da prática pedagógica. Portanto, a abordagem da afetividade na EJA não é apenas uma questão de estratégias pedagógicas, mas uma compreensão mais profunda da natureza humana e das complexidades do processo de aprendizagem.

Ao concluir, este estudo reafirma a necessidade de uma prática pedagógica que integre a dimensão afetiva, promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor, motivador e enriquecedor. A afetividade, como elemento intrínseco à natureza humana, é um catalisador para o desenvolvimento integral dos alunos na EJA, capacitando-os a não apenas adquirir conhecimento, mas também a desenvolver habilidades emocionais e cognitivas que os prepararão para enfrentar os desafios da vida com confiança e resiliência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho; NASCIMENTO, Emeli Malaquias; SILVA, Franceline Rodrigues. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 65-84, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org). **Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. **Afetividade e Permanência na Educação de Jovens Adultos: Anos Iniciais**. 2021. 140 p. Dissertação de Mestrado — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Net**, v. 20, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. Formação e práticas na educação de jovens e adultos**, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ee. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. **A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social**. **REUNIÃO Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, XXVI**, 2003.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **De coração para coração: ensinando com amor**. In: HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes-ATIVIDADES ENCERRADAS**, v. 8, n. 1, 2000.

PINO, Angel. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

RUFINO, Eliane de Lira; CARMO, Rosanete do Reis. **Afetividade no contexto educacional da EJA: possibilidade para conter a evasão escolar.** Orientador: Elziene Souza Nunes Nascimento. 2017. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, 43 Universidade Federal Rural da Amazônia, Augusto Corrêa. 2017.

WALLON, Henri. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Enfance**, v. 12, n. 3, p. 287-296, 1954.

CAPÍTULO IV

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JaneCleide Januário dos Santos e Adriana
Mônica Oliveira

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janecléide Januário dos Santos⁸ / Adriana Mônica Oliveira⁹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade discutir a utilização de jogos e brincadeiras como instrumentos lúdicos e facilitadores na garantia da aprendizagem significativa, sendo de grande relevância para o processo de desenvolvimento de alunos da modalidade da Educação Infantil, esta que é a primeira etapa da educação básica, onde são desenvolvidas as competências no tocante aos aspectos afetivo, cognitivo, social e psicomotor dos aprendentes.

Sabemos que esta modalidade é o início da vida escolar dos pequenos, e por isso, é considerada a mais importante. Seus pilares devem ser muito bem estruturados, pois uma vez que esse ensino deixa lacunas na aprendizagem, poderá refletir

⁸ Graduada em Pedagogia. E-mail: Janesantos1992@gmail.com.

⁹ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia institucional e clínica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

negativamente no aprendizado dos alunos nas séries vindouras. Isso pode acarretar graves defasagens no aprender dos educandos.

Essa é uma questão que ainda gera grandes conflitos no que concerne ao entendimento de que na Educação Infantil a criança vai apenas para “brincar” ou que as atividades pedagógicas como pintar, por exemplo, são realizadas sem sentidos nem objetivos. Esse é o entendimento que boa parte de pais e responsáveis têm com relação a Educação Infantil. O que na prática é totalmente diferente do que imaginam.

Pelo contrário, todas as metodologias aplicadas têm significados que são propostos para aguçar as habilidades e a consequente aprendizagem.

Nesse sentido, no Ensino Infantil, a ludicidade deve estar inserida no planejamento do fazer pedagógico, como proposta para incentivar a participação dos alunos. O lúdico ajuda o aluno a construir novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade dele, sendo o professor o responsável em conduzir o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente escolar.

Importante ressaltar que escola e família devem andar juntas, comungando do mesmo sentimento, isso refletirá positivamente na vida escolar dos estudantes.

É preciso também que a escola faça uma gestão democrática, socializando mais suas metodologias. Aceite críticas, sugestões e acolha os pais com imparcialidade.

Também devem levar em consideração as experiências dos estudantes adquiridas no seu contexto familiar antes de adentrarem a vivência escolar, pois os alunos não iniciam suas atividades escolares sem nenhum saber como se fossem tábula rasa.

Sabemos que a educação nem sempre teve por objetivo a formação dos indivíduos com base em conhecimentos científicos construídos dentro dos espaços escolares. Nesse caso, a educação que é concebida hoje é produto de um processo histórico, social, cultural e econômico.

Portanto, a educação é o processo social responsável pela formação dos conhecimentos formais ou científicos e informais presentes nos contextos sociais e culturais. Falar sobre educação requer um retorno a uma longa história, entretanto, o que interessa nesta pesquisa é a compreensão dos aspectos educacionais na atualidade e no contexto brasileiro.

A estruturação deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), está fundamentada por meio de estudos e pesquisas em obras de teóricos que retratam sobre o objeto de estudo, contendo os seguintes pontos: Conceitos e concepções teóricas sobre jogos e brincadeiras; Os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos nos espaços da Educação Infantil: foco na aprendizagem significativa; Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento global da criança; Ludicidade nas brincadeiras

com cantigas de roda; Metodologias; Resultados e discussão; Considerações finais e Referências.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceitos e concepções teóricas sobre jogos e brincadeiras

Os jogos chegaram ao Brasil por influência dos portugueses, nos tempos do Brasil-Colônia. Os negros e índios também contribuíram para esse feito que atualmente faz parte da vida da criança.

Para Borba (2006):

(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimento e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas.

Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (Borba, 2006, p. 39).

Fazendo uma breve pesquisa para analisar o ato de brincar, observa-se que totalmente o oposto dos dias atuais, os jogos não tinham a mesma intenção e não eram tão bem aproveitados para promover aprendizagem e diversão. Sua finalidade era apenas mecanizada e disciplinadora. De origem grego e romano, os jogos surgiram por volta do século XXVI.

Ainda no século acima citado, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta. O jogo era tido como censura, onde não se permitia a valorização da criança. Comportamento e espontaneidade, originais de qualquer infante, não tinham qualquer relevância. Era como se os pequenos jovens fossem um ser inoperante sem capacidade e sem autonomia para realizar ou criar algo, por exemplo.

De acordo com Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI),

Compreender conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora o conhecimento derivado da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferenças (RCNEI, 1998, p. 22).

Atualmente, a brincadeira é considerada mais que necessária no Ensino Infantil, tendo em vista que está intrinsecamente ligada à dinâmica no planejamento escolar e por proporcionar um aprendizado leve tornando o saber mais interativo e, de certo modo, aguçando a interação dos alunos com a metodologia desenvolvida pelo professor, pois a educação entendeu que na sala de aula a criança deve ser considerada como um ser pensante e que necessita de elementos que possibilitem externar suas habilidades e conhecimentos.

Segundo Winnicott (1975),

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é a mais que simples satisfação de desejos, o brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprio: um fazer que se constitui de experiências, culturas, que é universal e próprio de saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros (Winnicott, 1975, p. 63).

Após as mudanças de pensamentos ultrapassados, o jogo foi inserido não apenas no cotidiano de crianças, mas também de jovens, e até adultos, como meio de diversão, passatempo, distração sendo assim um facilitador de desenvolvimento da inteligência.

Entretanto, essa prática educativa, na maioria das vezes, é bastante engessada, uma vez que visava apenas o alfabetizar e o

ingresso dos alunos para a fase seguinte do ensino, sem se preocupar em valorizar o processo ensino-aprendizagem como um todo pensando no lúdico como peça importante da prática docente.

Nesse sentido Wajskop (2001) dispõe que:

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas (Wajskop, 2001, p. 23).

Não convém mais engessar as práticas pedagógicas. Os próprios alunos sinalizam quando a metodologia do profissional está arfante, mecanizada, sem estímulos. Quando nos referimos a criança já entendemos como sinônimo de alegria, movimento, descoberta, curiosidade, imaginação. Então, a elaboração de atividades programadas com a finalidade de instigar a aquisição dos conhecimentos e habilidades se faz necessário para o desenvolvimento de estudantes da Educação Infantil e para tornar a aula mais prazerosa e participativa.

Os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos nos espaços da educação infantil: foco na aprendizagem significativa

A brincadeira também é outro instrumento que faz parte do cotidiano das crianças. Sendo assim, a criançada está em constante movimento. Para Cardozzo e Vieira (2007):

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças (Cardozzo; Vieira, 2007, p. 90).

O brincar está intrinsecamente ligado a vários aspectos da vida da criança seja no campo familiar, social, educacional e até mesmo no desenvolvimento da saúde dela. Kishimoto (1996, p. 24), acredita que “a brincadeira é a ação que a criança desenvolve o aprender com as regras do jogo, ao participa de uma ação lúdica”.

Brincar é uma atividade necessária na vida de toda criança porque ao praticar, ela adquire novas habilidades e entra em contato com sua cultura vivenciando com mais ênfase uma vida na qual já está inserida. Comungando do mesmo sentimento,

Machado (2003) afirma que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todas e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brincar com a cultura (Machado, 2003, p. 21).

A peculiaridade do brincar e da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade e, para brincar é preciso que a criança tenha certa independência e autonomia para escolher com quem e quais os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende somente da vontade de quem brinca.

De acordo com Benjamin (1984), discorre que:

Através do brinquedo, como por meio da televisão, a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representação que ela vai manipular, transformar ou respeitar, apropriar-se do seu modo. Da mesma forma como para os conteúdos televisivos, os fenômenos do modismo e da mania regem a dos brinquedos. (Benjamin, 1984, p. 58).

Significa que assim a criança está criando as regras e, ao mesmo tempo, se habituando para, posteriormente, vivenciá-las

na prática em vários contextos da sua vida particular sejam elas boas ou em momentos de conflitos.

Para Wallon (1979):

A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas (Wallon, 1979, p. 210).

Quando nos referimos a jogos e brincadeiras na Educação Infantil, não podemos deixar de mencionar a importância de a unidade de ensino ter sua própria biblioteca como mecanismo de apoio para complementar a didática do professor.

Acerca da brinquedoteca, Santos (2002) diz o seguinte:

Este ambiente criado especialmente para a criança tem como objetivo estimular a criatividade, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa seu próprio conhecimento (Santos, 2002, p. 8).

O referido espaço, que tanto fascina e aflora a imagina dos pequenos, deve ser explorado pelos profissionais para a consequente conquista das habilidades dos alunos. As crianças

têm diferentes papéis enquanto brincam e tendem e tendem a agir frente a realidade de maneira divertida e alegre.

Ao brincar elas absorvem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, com o direito de escolher as brincadeiras que gostam de brincar, construindo regras para se socializarem com seus pares. Tanto os jogos como a brincadeira são importantes para a criança, contribuindo para o processo de aprendizagem. Por isso que os projetos lúdicos na escola são essenciais nas atividades.

Para Piaget (1973),

o jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-moto e de simbolismo, uma assimilação da real a atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sim isso, permanecem exteriores a inteligência infantil (Piaget, 1973, p. 160).

Os jogos e brincadeiras retratam para as crianças uma oportunidade de interagir com o mundo.

Piaget (1984), também afirma que:

os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se

desenvolve, com a livre manipulação de matérias variada, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exigem uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente transformando essas atividades lúdicas, que o contexto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (Piaget, 1984, p. 34).

Brincando a criança desenvolve seu pensamento, sabe criar o significado das coisas, e dessa forma criam suas próprias experiências, aguçam a imaginação, desenvolvem a fala e a expressão corporal, dentre tantos outros benefícios para a aprendizagem.

Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento global da criança

“A atividade lúdica constitui o aspecto mais autêntico do comportamento da criança” (Lira, 1993). Além disso, a Constituição Federal de 1988, garante em alguns artigos um conjunto de ações que normatizam os conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica.

Sendo assim, essa ação está intrinsecamente ligada nesse ambiente da educação porque a ludicidade reflete positivamente na aprendizagem e é algo que faz parte do mundo infantil. Sabemos que existem inúmeras formas de trabalhar a ludicidade na Educação Infantil. Entre tais está a utilização das cantigas de

roda. Além de serem bastante lúdicas contribuem para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, psicomotor.

Luckesi (2000) define o conceito de ludicidade como uma experiência interna do sujeito. Entende-se que a criança pratica sua própria ludicidade através das suas experiências em determinados momentos da vida. Por isso, reconhecer o lúdico como um poderoso aliado nas atividades pedagógicas significa possibilitar aos estudantes meios para desabrochar ainda mais a capacidade de eles absorverem conteúdos propostos e a consequente aquisição da aprendizagem.

É bem verdade que ainda encontramos alguns entraves quanto ao entendimento de parte de educadores que não utiliza essa ferramenta no processo de ensino. Oliveira (2003), diz que reconhecer o lúdico na infância é permitir que as:

[...] crianças sejam e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre [...] reconhecer o lúdico é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma (Oliviera, 2003, p. 23-24).

O processo da ludicidade só se concretiza de forma positiva quando a prática proposta estiver em consonância com a sensação de prazer sentida pelo indivíduo. Assim também acontece nas atividades com alunos da educação infantil.

Para Luckesi (2000) a ludicidade como vivência interna - uma vivência lúdica - no momento de uma atividade lúdica, não admite divisão; a nossa atenção é inteira, sem dispersão. Corpo, mente, emoção estão integradas. Nesse sentido, “ludicidade é um fenômeno interno do sujeito que possui manifestações no exterior”. Portanto, essa entrega deve ser completa sem subtrair nenhum elemento que possa desfigurar a atividade lúdica e que não provoque a perda da essência da ludicidade.

Dessa maneira, a ludicidade permite que as crianças aprendam brincando. Através do brincar a criança desenvolve vários aspectos como: lateralidade, espaço temporal, tamanho, entre outros. Esses aspectos são indispensáveis ao desenvolvimento infantil e contribui bastante com a aprendizagem no espaço escolar.

As brincadeiras significam muito na fase da infância. Por isso, de forma bem estruturada, pode estar presente na sala de aula. Isso traz um ambiente alegre, as crianças aprendem com prazer. Dessa forma, o lúdico se transforma em uma poderosa ferramenta de ensino no âmbito escolar.

Ludicidade nas brincadeiras com cantigas de roda

Ao se referir em atividades com ludicidade, não se pode deixar de mencionar as brincadeiras cantadas, ou seja, as cantigas de roda. Essas que são um poderoso instrumento lúdico

que permitem que o aluno aprenda se divertindo, se expressa corporalmente, busca seguir o ritmo. É nesse momento que a aprendizagem ocorre, pois as cantigas promovem essa liberdade estando aí o motivo de proporcionar tanta alegria os estudantes da Educação Infantil.

Em se tratando brincadeiras, as cantigas de roda com toda sua simplicidade exigem bastante atenção de quem às cantam. Isso significa dizer que ao cantar, o indivíduo está sendo estimulado a praticar a concentração. Ainda é imperioso destacar, que elas remetem ao mundo peculiar da criança traduzindo sua vida natural.

É importante entender o que são cantigas de rodas, Segundo Gaspar (2010), cantigas de roda são:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por primas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança (Gaspar, 2010).

As canções de rodas estimulam o contato físico, a coordenação motora, a dicção, a concentração, entre outros estímulos. Sendo assim, elas são de extrema relevância na promoção de atividades pedagógicas lúdicas, pois esse contato é estabelece um bom relacionamento do aprendente com os colegas de classe e com a metodologia introduzida pelo professor. Para fundamentar ainda mais essa visão é imperioso destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998):

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (RCNEI, 1998, p. 28).

Não é querer forçar a introdução das cantigas de roda no espaço escolar infantil e muito menos criar nelas, outro modelo de didática. O fato é que as cantigas provocam encanto, imaginação, magia, ou seja, apresentam elementos que se revelam durante as brincadeiras que podem fazer parte das atividades escolares e do cotidiano do aluno.

As cantigas de roda mais conhecidas até os dias atuais, são: Papagaio Louro, Alecrim Dourado, Peixe Vivo, A Garça, Meu Galinho, Luar do Sertão, Ciranda-Cirandinha, A Canoa Virou, Caranguejo Sapó-Cururu, A Canoa Virou, Samba Lelê, Marcha Soldado, O Cravo e a Rosa, A Barata Diz que Tem, Se Essa Rua Fosse Minha, dentre outras, que fazem a criança interagir cantando, batendo palmas, pulando, correndo, ou seja, essas cantigas provocam estímulos para a criança externar seus sentimentos de forma espontânea.

Em se tratando da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”, o professor pode trabalhar a questão da cidadania dos alunos, incentivar para a educação de não jogar lixo na rua e várias situações que podem contribuir para a conscientização dos seus deveres enquanto cidadãos em construção. Já a cantiga “O cravo brigou com a rosa” pode agregar o tema respeito mútuo, por exemplo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve como procedimento metodológico pesquisas de caráter bibliográfico, buscando compreender as facetas existentes nesse campo de pesquisa para assim obter informações que pudessem contribuir para a produção deste Trabalho. Por isso, é importante enfatizar o método aqui utilizado. Desse modo, foi empregada a revisão

bibliográfica, a qual se refere ao contato inicial com artigos científicos, livros, textos acadêmicos, dentre outros materiais que discutem o tema - objeto de apreciação deste Trabalho.

Neste sentido, Cruz Neto (1994), diz que:

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (Cruz Neto, 1994, p. 52).

Seguindo o pensamento do autor fica evidente que com a pesquisa o indivíduo adquire novos conceitos devido às diversas interações com as informações contidas nos acervos. Além disso, o pesquisador amplia os conhecimentos já existentes. É por meio dessa busca que se encontram subsídios necessários para compreender os elementos que são fundamentais para a produção do material que se deseja escrever.

Entretanto, é interessante ter cautela quanto ao procedimento da revisão de trabalhos advindos da internet. Essa advertência, certamente, é uma alerta para quando alguém pesquisar material bibliográfico em site, por exemplo. Deve-se atentar para endereços eletrônicos mais confiáveis e que ofereçam suporte bibliográfico seguro. As vezes o pesquisador considera

tudo que encontra na internet e acha que convém se basear em qualquer informação.

A pesquisa bibliográfica abre caminhos para entender o processo que alça o objeto de estudo e serve de base para fortalecer a abordagem que utilizado ao tema em questão. Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho também teve a pesquisa qualitativa como método para alcançar elementos que pudessem contribuir com a construção deste.

A pesquisa não pode ter características aleatórias. Pelo contrário, é importante buscar fontes sérias e seguras para obter elementos que deem sustentabilidade ao que vai produzir/escrever. Também é imperioso destacar o que se deve pesquisar e como pesquisar, buscando sempre entender os assuntos abordados, tendo em vista a pluralidade e a singularidade dos elementos pesquisados.

Quanto a pesquisa de caráter qualitativo, Godoy (1995) enfatiza que o pesquisador vai a campo objetivando captar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, ou seja, ao realizar tal pesquisa, o pesquisador deve deixar suas próprias conclusões de lado e não se prender ao “achismo”. Esse pensamento vai na mesma direção de William Thomas (1970) - um dos pesquisadores da pesquisa qualitativa - com a seguinte visão: “quando alguém considera uma situação como real, ela é real em suas consequências”. Além disso, o pesquisador deve estar atento às mudanças de ideia e foco do objeto de estudo.

Turato (2005), vai mais além dessas ideias ao defender que as pesquisas desse tipo devem observar questões de valores, crenças, hábitos, opiniões, dentre outras buscando entender o contexto onde ocorrem os fenômenos do ambiente pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No discorrer deste Trabalho é possível observar que todos os autores em suas citações defendem que os Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação infantil: garantia para a aprendizagem significativa na aludida área de ensino são grandes aliados nas práticas pedagógicas e podem sim, transformar o aprendizado e dar mais significado as metodologias refletindo positivamente na assimilação das habilidades da criança de forma criativa, divertida e dinâmica.

Entretanto, ainda há casos em que tais práticas não são implantadas no dia a dia do profissional seja por falta de conhecimento do docente, por falta de recursos da instituição de ensino ou até mesmo por não haver interesse do próprio professor em dinamizar suas aulas e promover uma interação entre alunos e metodologias para um aprendizado lúdico e sem segregação. Nesse sentido, Santos (2007), diz que:

As formações de profissionais da educação infantil deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a formação do educador

resultara em sua prática em sala de aula. Essas disciplinas ajudarão na formação e preparação dos educadores para trabalharem com crianças, assim: “o lúdico servira de suporte na formação do educador como objetivo de construir na sua reflexão – ação-reflexão buscando dialetizar teorias e prática, portanto reconstruindo a práxis” (Santos, 2007, p. 41).

As ponderações dos autores, que por sinal, bem colocadas e defendidas na estrutura deste objeto de estudo vão em direção oposta da atuação de profissionais que tornam o ensino mecanizado e sem atrativos para os alunos, pois em pleno século XXI, ainda existem métodos arcaicos, onde não se buscam meios didáticos inovadores que vão ao encontro dos anseios de uma aprendizagem significativa para os aprendentes.

Os alunos querem e gostam de aprender de forma mais simples e menos cansativas. Nesse sentido, vale ressaltar as seguintes indagações: a utilização de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas da Educação Infantil oferece elementos suficientemente eficazes para uma aprendizagem prazerosa.

Assim, Antunes (2004) aborda o seguinte:

As atividades lúdicas tem um papel fundamental na construção do psiquismo da criança, e no ato de brincar que a criança utilizando elementos da fantasia e realidade e começa a distinguir real do imaginário. É através da lubricidade que ela não desenvolve somente a imaginação, mas também

fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e a medidas que explora múltiplos papéis fecunda competências cognitivas e interativas (Antunes, 2004, p. 35).

Mesmo diante de tantos investimentos na educação brasileira e, também na formação de seus profissionais, é muito comum se deparar com metodologias um tanto quanto ultrapassadas. É necessário repassar as práticas pedagógicas, em especial, da Educação Infantil, pois o ensino ofertado nessa da modalidade atende crianças justamente na fase que gosta de estar em constante movimento, brincar, se entreter com seus pares e com a imaginação bastante aflorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ao pesquisar determinado assunto o indivíduo tem a pretensão de obter êxito na busca pelo conhecimento a qual está pesquisando. Nessa conjuntura, tal busca se tornar infinita, pois o saber é infinito. Na pesquisa buscou-se a apreensão e compreensão do tema por meio da pesquisa bibliográfica e qualitativa onde se teve a oportunidade de conhecer, recortar, o objeto de estudo e organizar hipóteses para serem examinadas na construção deste trabalho.

Sendo assim, a referida averiguação teve como tema” jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na educação

infantil: garantia para a aprendizagem significativa”, cujo objetivos da própria consistem em provocar uma crítica construtiva com relação ao tema deste trabalho, mostrar a eficácia do uso de metodologias pedagógicas lúdicas na construção do aprendizado, conhecimento e do compreender na modalidade de ensino infantil.

Todas as pesquisas acadêmicas e científicas se dão na perspectiva de serem superadas, pois nenhum saber é absoluto. No entanto, o conhecimento da ciência se diferencia dos outros saberes porque esse possui sistematização e, portanto, controle. Mas, apesar disso, o contexto histórico é o ponto determinante, especialmente, quando se trata das ciências humanas.

Dessa maneira, esta pesquisa teve como objetivo principal estudar a utilização da ludicidade em sala de aula como ferramenta facilitadora para a consequente aprendizagem. Entende-se que o brincar é parte fundamental do mundo infantil e, por esse motivo, propicia a aprendizagem de forma prazerosa.

É interessante salientar que essa pesquisa é apenas uma experiência particular e não corresponde ao universo total. Nesse caso, este trabalho é uma reflexão da singularidade de uma realidade desta pesquisa. Assim sendo, é válido dizer que há sempre mais quando se quer mais, ou seja, o TCC oportunizou a busca por novos conhecimentos e novas metodologias para serem utilizadas dentro das experiências da sala de aula.

Ressalta-se ainda, que essa pesquisa é individual e não quer dizer que representa a totalidade. Contudo, este Trabalho de Conclusão de Curso proporcionou uma peça literária que contém informações relevantes acerca da inserção de jogos e brincadeiras, assim como as cantigas de roda nas práticas pedagógicas a serem utilizadas dentro das experiências da sala de aula com alunos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Uma nova concepção sobre o papel do brincar, **páginas abertas**, ano 29, n. 21 p. 34-35, 2004.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões: criança o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo, *In: BRASIL. MEC / SEB Ensino fundamental de nove anos: Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; 2006.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEF, 1988.

CORDAZZO, S.; VIEIRA, M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberto e criação. *In: MINAYO, M. S. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GASPAR, Lúcia. Brincadeiras de roda. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Set 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIRA, M. **Brincadeiras e jogos**. Rio de Janeiro, 1993.

LUCKESI, Cipriano (Org.). Ludopedagogia. Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000. v. 1, p. 10-41. (Ensaio, 1).

MACHADO; M. M. **O brinquedo - sucata e a criança**. São Paulo: Edições LOYOLA, 2003.

OLIVEIRA, Dalton Rezende. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.

SANTOS, Marli pires dos santos (Org.) o lúdico na formação do educador. 7. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

THOMAS, W. The definition of the situation. In: COSER, L. A; ROSEMBERG, B. (Ed.). **Sociological Theory**. Toronto: Mcmillan Co, 1970.

TURATO E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, 2005. Jun. 39(3):507-14.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, 48).

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja, Universidade, 1979.

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

CAPÍTULO V

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana da Cunha e Adriana Mônica
Oliveira

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana da Cunha¹⁰ / Adriana Mônica Oliveira¹¹

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um estágio fundamental no desenvolvimento de crianças, já que é nessa fase que se constrói a base para todo o aprendizado futuro. O processo educativo na infância não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, mas também deve abranger o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Neste contexto, o lúdico emerge como um componente essencial para o sucesso desse processo, oferecendo um ambiente rico em experiências e oportunidades de aprendizado que são simultaneamente divertidas e educativas.

Um dos principais benefícios do lúdico na educação infantil é sua capacidade de tornar o aprendizado significativo e

¹⁰ Graduanda em Pedagogia.

¹¹ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia institucional e clínica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

prazeroso. Quando as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas, elas não apenas absorvem conhecimento, mas também o aplicam em contextos que fazem sentido para elas. Isso não só fortalece a compreensão dos conceitos, mas também promove a retenção a longo prazo, pois as crianças tendem a lembrar melhor aquilo que aprenderam através da experiência direta.

Nem todas as crianças têm igualdade de acesso a oportunidades de lúdico de alta qualidade. Barreiras socioeconômicas, geográficas e culturais podem limitar o acesso das crianças a experiências lúdicas enriquecedoras. Portanto, é crucial investigar como promover o lúdico de forma inclusiva, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem, possam se beneficiar plenamente das atividades lúdicas na educação infantil.

Em resumo, a problemática desta pesquisa gira em torno da necessidade de compreender e abordar os desafios relacionados à promoção do lúdico na educação infantil. As questões de diminuição do tempo dedicado ao lúdico, falta de compreensão de seus benefícios, falta de orientações práticas e barreiras à equidade educacional representam desafios significativos que exigem uma investigação aprofundada e uma ação efetiva para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de experimentar o desenvolvimento integral por meio do lúdico na educação infantil.

Buscando compreender a temática levantamos três hipóteses que podem nos ajudar a compreendê-lo melhor, a primeira é a pouca valorização do lúdico por parte dos docentes como oportunidade de desenvolvimento das crianças, a segunda é a dificuldade em desenvolver atividades lúdicas durante as aulas e pôr fim a falta de formação continuada sobre as práticas lúdicas para educação infantil.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a importância do lúdico na educação infantil, analisando como atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar e como podem ser integradas de maneira eficaz no currículo educacional. Já os específicos são avaliar o impacto do lúdico no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças em idade pré-escolar; analisar a influência do lúdico no desenvolvimento socioemocional das crianças; e identificar melhores práticas para a integração eficaz do lúdico no currículo da educação infantil.

Nossa justificativa para esta pesquisa baseia-se em diversos fatores essenciais que corroboram a pertinência e a urgência dessa pesquisa, considerando que a educação infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, é crucial compreender como os elementos lúdicos podem ser otimizados para maximizar o aprendizado e o desenvolvimento em todas as suas dimensões.

A referida pesquisa contribuirá para orientar educadores, pais e formuladores de políticas na criação de ambientes educacionais mais eficazes e adequados às necessidades das crianças em idade pré-escolar.

O lúdico oferece uma oportunidade única para integrar o aspecto emocional, social, cognitivo e motor no contexto educacional. Compreender como isso acontece e quais são os melhores métodos para promover o lúdico de maneira eficaz é fundamental para aprimorar a qualidade da educação infantil.

Por fim, esta pesquisa justifica-se pela importância de fornecer uma base sólida de evidências para embasar a promoção do lúdico na educação infantil. A literatura existente sugere amplamente seus benefícios, mas a pesquisa contínua é essencial para fornecer orientação específica e atualizada às práticas educacionais.

Dessa forma esta pesquisa visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para um futuro de aprendizado contínuo e sucesso pessoal e profissional.

Para referida pesquisa utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa e traz em seu referencial teórico como principais autores Mantoan (2014), Alves (2009) e Vigotsky (1994). Nosso estudo está organizado da seguinte forma; após a introdução abordamos a evolução do conceito do lúdico, pontuamos as contribuições de alguns autores no campo da

psicologia e educação, abordamos também as práticas pedagógicas e ludicidade, descrevemos a nossa metodologia e concluimos com as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

O lúdico na educação infantil e suas contribuições para o desempenho satisfatório dos alunos

Os termos "lúdico" e "educação infantil" frequentemente caminham de mãos dadas, refletindo a compreensão de que o brincar é uma atividade intrinsecamente valiosa para o desenvolvimento infantil. O lúdico na educação infantil se manifesta por meio de brincadeiras, jogos, atividades artísticas e recreativas, todas elas projetadas para envolver as crianças de maneira ativa e estimulante. Esta pesquisa busca aprofundar nosso entendimento sobre a importância desse aspecto lúdico na educação infantil, explorando suas vantagens e seu impacto positivo na formação integral das crianças.

A pesquisa se baseia em um corpo substancial de estudos e teorias desenvolvidas por pesquisadores no campo da educação infantil, enfocando a importância do lúdico nesse contexto. O lúdico na educação infantil tem se mostrado rica e diversificada, proporcionando uma compreensão profunda dos benefícios e desafios associados a essa abordagem.

A literatura é vasta pelos autores contribuído significativamente para essa área de estudo, oferecendo insights valiosos sobre o tema. Sobre a definição do termo lúdico, Almeida (2008 *apud* Silva 2011, p. 12) destaca que:

[...] se o termo tivesse ligado a sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

A autora ressalta a evolução do conceito de "lúdico" ao longo do tempo, passando de uma associação exclusiva com o jogo e a brincadeira para se tornar uma característica intrínseca à psicofisiologia e à personalidade humana. Isso demonstra como a compreensão do lúdico transcendeu as fronteiras do mero entretenimento espontâneo, expandindo-se para uma necessidade fundamental que permeia a cultura corporal, o movimento e a expressão.

Nesse contexto, o lúdico se torna um elemento vital na dinâmica humana, destacando sua relevância no desenvolvimento integral das pessoas e na compreensão da

interação entre corpo, mente e comportamento. Essa ampliação do significado do lúdico abre portas para a sua aplicação em diversos campos, desde a educação até a psicologia, enriquecendo nossa compreensão da natureza humana e seu potencial criativo.

O aspecto emocional também é beneficiado pelo lúdico. As brincadeiras permitem que as crianças expressem suas emoções de forma segura e saudável. Elas podem explorar seus medos, alegrias e frustrações, desenvolvendo habilidades emocionais essenciais para o bem-estar ao longo da vida.

Além disso, o lúdico na educação infantil é uma ferramenta poderosa para estimular o desenvolvimento cognitivo. Jogos que envolvem quebra-cabeças, resolução de problemas e atividades criativas estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a curiosidade. As crianças são naturalmente motivadas a explorar, experimentar e descobrir quando estão envolvidas em atividades lúdicas, o que contribui para a formação de mentes inquisitivas.

Nilda Alves (2009), renomada pesquisadora brasileira, destaca a importância do lúdico como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil. Em sua obra "Educação e Ludicidade," Alves enfatiza que "o lúdico proporciona um ambiente favorável para a construção do conhecimento, permitindo que as crianças aprendam de forma ativa e significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais de

maneira integrada" (Alves, 2009). Na compreensão de Souza (2012, p. 83):

A atividade lúdica é a primeira forma que a criança encontra de descobrir o mundo, afinal ela não nasce sabendo brincar ou jogar, ela aprende com a mãe e os familiares na medida em que eles utilizam o lúdico como suporte para o desenvolvimento físico e para as construções mentais do bebê. Normalmente as primeiras atividades lúdicas dos bebês têm como característica a repetição de ações apenas por prazer. É desse primeiro contato com o lúdico que começa a ser gerado o raciocínio, e sua contínua utilização propicia a ampliação dos conhecimentos.

Nesse sentido, as crianças não nascem com o conhecimento intrínseco de como brincar ou jogar, mas, ao contrário, aprendem essas habilidades com a orientação e o suporte de suas mães e familiares. Inicialmente, essas atividades lúdicas se caracterizam pela repetição de ações motivadas pelo prazer.

O processo de exploração lúdica é fundamental para o desenvolvimento físico e a construção das bases mentais das crianças. Além disso, é a partir desse contato inicial com o lúdico que o raciocínio começa a se desenvolver, contribuindo para a expansão do conhecimento infantil. Em resumo, as atividades lúdicas tem um papel importante na formação cognitiva e

emocional das crianças desde os primeiros momentos de suas vidas.

Neste contexto destacamos Demo (2014), corrobora que o lúdico tem influenciado no processo de ensino e aprendizagem na prática educacional no. O autor ressalta que "o lúdico na educação infantil não é apenas diversão, mas uma abordagem que promove a construção do pensamento crítico, a imaginação e a resolução de problemas, formando indivíduos mais criativos e autônomos"

Em sua totalidade da inclusão e a equidade na educação infantil, Maria Mantoan (2018), enfoca a importância do lúdico como uma ferramenta para atender às necessidades diversas das crianças. A autora argumenta que "o lúdico na educação infantil pode ser adaptado para atender crianças com deficiências, criando oportunidades para a participação plena de todos os alunos" (Mantoan, 2018).

O lúdico na educação infantil frequentemente envolve atividades físicas, como correr, pular e dançar. Essas atividades não apenas promovem a saúde física, mas também contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, ajudando na coordenação, equilíbrio e destreza.

Teorias do desenvolvimento infantil e a função do lúdico

Teorias amplamente reconhecidas no campo da psicologia e educação também são cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Lev Vygotsky, por exemplo, enfatiza a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, argumentando que "o lúdico promove a zona de desenvolvimento proximal, impulsionando as crianças a atingirem níveis mais avançados de competência com a ajuda de adultos e colegas" (Vygotsky, 1978). Ainda de acordo com Vygotsky (1994, p. 82-83):

As atividades lúdicas são ferramentas importantes não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também em seu desenvolvimento social e afetivo, potencializando a capacidade de aprender ao socializar com o outro, haja vista que são sujeitos em contínua formação. Vygotsky traz aos nossos anseios ainda que é brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade.

Vygotsky enfatiza a riqueza das atividades lúdicas na vida das crianças, destacando que elas não são meramente passatempos sem importância, mas sim ferramentas essenciais para o desenvolvimento holístico dos indivíduos em formação. Vygotsky argumenta que o ato de brincar não é apenas uma

atividade divertida, mas também um meio pelo qual as crianças constroem conhecimento e habilidades cruciais para a vida adulta.

Na compreensão de Barros (2006, p. 56):

O brincar é uma necessidade básica, assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, o brincar ajuda o aluno no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por suas atividades lúdicas, o aluno forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

O brincar desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento das crianças. Ele contribui para o desenvolvimento físico, permitindo que as crianças se movimentem, explorem e desenvolvam suas habilidades motoras. O brincar também é crucial para o desenvolvimento afetivo, pois oferece às crianças um meio de expressar suas emoções e interagir de maneira positiva com os outros.

No aspecto intelectual, o brincar não é apenas diversão, mas uma forma de aprendizado. As atividades lúdicas ajudam as crianças a formar conceitos, relacionar ideias e estabelecer relações lógicas. Além disso, o brincar promove o desenvolvimento da expressão oral e corporal, incentivando a

comunicação e a expressão criativa. O aspecto social do brincar fortalece as habilidades sociais das crianças, ajudando-as a aprender a colaborar, compartilhar e resolver conflitos. Além disso, o brincar reduz a agressividade, promove a integração na sociedade e ajuda as crianças a construir relacionamentos interpessoais significativos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2019, p. 35).

No cerne das interações durante o brincar, observamos a expressão dos afetos. As crianças exploram uma gama de emoções durante as brincadeiras, desde a alegria até a frustração, e isso é fundamental para o desenvolvimento emocional. Elas aprendem a reconhecer e expressar suas emoções, desenvolvendo habilidades cruciais para lidar com seus sentimentos ao longo da vida.

Além disso, as brincadeiras proporcionam um espaço para a mediação das frustrações. Quando as crianças enfrentam desafios ou obstáculos durante o brincar, elas aprendem a lidar com a frustração e a perseverar em busca de soluções. Isso

contribui para o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de enfrentar dificuldades de maneira construtiva.

Práticas pedagógicas e ludicidade como aspectos importantes que contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças

A resolução de conflitos é um aspecto importante das interações durante as brincadeiras. À medida que as crianças brincam juntas, surgem situações em que precisam negociar, compartilhar recursos e resolver desentendimentos. Essas experiências são oportunidades valiosas para aprender habilidades sociais, como a comunicação eficaz e a resolução pacífica de conflitos.

Por fim, as interações durante o brincar também contribuem para a regulação das emoções das crianças. Elas aprendem a reconhecer e controlar suas emoções, bem como a considerar as emoções dos outros. Isso é fundamental para o desenvolvimento de empatia e para a construção de relacionamentos saudáveis.

Em síntese, o lúdico desempenha um papel integral na educação infantil, promovendo aprendizado significativo, desenvolvimento social e emocional, estimulação cognitiva e desenvolvimento psicomotor motor. À medida que avançamos na compreensão dos benefícios do lúdico, torna-se claro que ele não é apenas uma adição agradável ao currículo da educação

infantil, mas sim uma parte essencial para construir uma base sólida para o sucesso educacional futuro das crianças. Esta pesquisa buscará explorar ainda mais esses benefícios, fornecendo uma visão abrangente da importância do lúdico na educação infantil e destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças.

No aspecto cognitivo, as atividades lúdicas permitem que as crianças experimentem, testem hipóteses e estimulem suas capacidades de pensamento criativo. Elas podem criar mundos imaginários, resolver quebra-cabeças, construir estruturas e, ao fazê-lo, desenvolvem habilidades cognitivas como resolução de problemas, pensamento crítico e imaginação. Isso é fundamental para o desenvolvimento intelectual.

Ao brincar com outras crianças, os pequenos aprendem a se comunicar, a compartilhar, a negociar e a construir relacionamentos interpessoais. Essas interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, bem como para a compreensão das normas e valores da comunidade em que vivem.

O aspecto afetivo também é crucial. O brincar proporciona um espaço seguro para a expressão emocional. As crianças podem explorar sentimentos, medos e desejos à medida que criam narrativas e interagem com outros. Isso contribui para o desenvolvimento emocional e a construção da autoconsciência.

Em síntese, as atividades lúdicas desempenham um papel multifacetado no desenvolvimento infantil, abrangendo o cognitivo, o social e o afetivo. Elas não são apenas um passatempo, mas sim uma parte essencial da jornada de crescimento das crianças, capacitando-as a se tornarem adultos conscientes, competentes e engajados em suas comunidades.

A pesquisa destaca a relevância do lúdico no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças, bem como sua capacidade de promover a equidade na educação infantil e a formação de indivíduos mais criativos e autônomos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para esta pesquisa é de caráter bibliográfico, com o objetivo de analisar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre a importância do lúdico na educação infantil. Esta abordagem se justifica pela natureza do tema, que envolve a investigação de teorias, conceitos e resultados de estudos já realizados por diversos pesquisadores ao redor do mundo, incluindo autores brasileiros como discutido no referencial teórico.

Gil (2011), destaca que a pesquisa bibliográfica é uma técnica de investigação que se baseia em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ele

ressalta que a pesquisa bibliográfica é fundamental para a construção do conhecimento científico, já que permite a análise e a interpretação de ideias, teorias e conceitos já existentes sobre determinado tema.

Ainda de acordo com Gil (2011) destaca que a pesquisa bibliográfica pode ser realizada por meio de consulta a fontes impressas, eletrônicas ou digitais, e que é importante estabelecer critérios para a seleção e análise das fontes, de forma a garantir a relevância e confiabilidade das informações obtidas. Ele também enfatiza a importância de se manter uma postura crítica durante a pesquisa bibliográfica, de forma a evitar a reprodução acrítica de ideias e conceitos já estabelecidos, e buscar contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema em questão.

Ademais, é importante destacar que essa pesquisa bibliográfica será complementada por uma análise crítica e reflexiva, na qual os conceitos e teorias encontrados na literatura serão relacionados e contextualizados à luz dos objetivos específicos desta pesquisa. Isso permitirá uma abordagem abrangente e integrada da temática, visando fornecer insights relevantes para a compreensão da importância do lúdico na educação infantil e suas implicações práticas.

Por fim, a metodologia adotada para esta pesquisa consiste em uma abordagem bibliográfica rigorosa e crítica, visando analisar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre o lúdico na educação infantil. A pesquisa bibliográfica é uma

ferramenta poderosa para a construção de uma base sólida de evidências e para a produção de conhecimento que contribua para a melhoria das práticas educacionais na educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os objetivos específicos traçados foram alcançados ao longo do processo de pesquisa bibliográfica, fornecendo *insights* valiosos sobre os impactos positivos do lúdico no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor das crianças.

Através da análise das contribuições dos autores sobre o tema, foi possível constatar que o lúdico na educação infantil transcende além de uma mera diversão. A importância desse método inovador se apresenta como uma iniciativa de relevância inquestionável, fundamentada na necessidade de compreender e aprofundar os benefícios intrínsecos que as atividades lúdicas oferecem às crianças em idade pré-escolar.

No brincar, as brincadeiras devem ser sempre pensadas e repensadas, dando a esses recursos novas significações, em que o brincar na educação traz muitas contribuições importantes, pois diante várias pesquisas o lúdico age no processo psicológico das crianças, na memória, na linguagem e na autonomia dos alunos.

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes a infância, temos

o intuito de fazer do profissional docente refletir e compreender que o jogo é uma ferramenta fundamental no trabalho pedagógico. Na educação, os jogos e as brincadeiras possibilitam as crianças a construir o seu próprio conhecimento, pois a metodologia oferece condições de vivenciar situações problemas, a partir de jogos elaborados permite a criança vivenciar na prática experiências com a lógica e o raciocínio.

Considerando as ideias introduzidas, é válido mencionar que a ludicidade está relacionada ao desenvolvimento infantil em diversos aspectos, entre eles, destaca-se: o cognitivo, que contribui para o raciocínio; o social, que fomenta o respeito às regras e normas das relações sociais; o emocional, que auxilia na melhoria da autoconfiança, autoestima, respeito e valorização do próximo e si mesmo; e o cultural, que compreende a diversidade cultural, as trocas de informação, o desenvolvimento do vocabulário, gerando respeito e conhecimento.

Todas as crianças sentem-se felizes brincando. É importante que durante a infância, elas tenham acesso a um universo de brincadeiras, haja vista que os autores afirmam em consenso, que os jogos, brinquedos e brincadeiras estão relacionados ao seu desenvolvimento saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou uma teia complexa e rica de conhecimentos, destacando a relevância inegável das atividades lúdicas no desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.

Ele se revela como uma ferramenta poderosa para promover a construção do conhecimento de forma ativa e significativa, estimulando habilidades cognitivas como o pensamento crítico e a resolução de problemas, bem como promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e a empatia.

Além disso, esta pesquisa ressaltou a importância de conscientizar educadores, pais e o poder público legislativo sobre os benefícios do lúdico na educação infantil. A criação de recursos educacionais que destaquem a relevância do lúdico pode desempenhar um papel fundamental na promoção dessa abordagem pedagógica.

No que diz respeito à inclusão e equidade na educação infantil, verificou-se que o lúdico possui o potencial de ser uma ferramenta adaptável, permitindo que crianças com diferentes necessidades participem plenamente das atividades educacionais. Isso pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional inclusivo e para a promoção da igualdade de oportunidades.

É fundamental destacar que, embora esta pesquisa tenha avançado significativamente em nossa compreensão da importância do lúdico na educação infantil, ainda existem desafios e questões a serem explorados. É necessário aprofundar a investigação sobre práticas pedagógicas específicas que promovam o lúdico de maneira eficaz, bem como considerar como superar obstáculos práticos na implementação dessas atividades.

Em última análise, esta pesquisa reforça a ideia de que o lúdico não é apenas uma adição agradável à educação infantil, mas sim uma parte essencial para construir uma base sólida para o sucesso educacional futuro das crianças. A promoção do lúdico na educação infantil não apenas enriquece o aprendizado, mas também nutre a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças, preparando-as para um futuro de aprendizado contínuo e sucesso pessoal e profissional. Portanto, a compreensão e a aplicação eficaz do lúdico na educação infantil devem permanecer como um objetivo central para educadores, pais e formuladores de políticas que buscam garantir um futuro brilhante para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Educação e Ludicidade: Refletindo Sobre Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BARROS, P. C. de. **A prática pedagógica do professor de educação física e a inserção do lúdico como um meio de aprendizagem**. 2006. 127 folhas. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2019.

DEMO, P. **Educação, Teoria do Cotidiano e a Escola**. São Paulo: Vozes, 2014.

GUIMARÃES, A. C. C. da S. **A importância do lúdico nos seres iniciais: o jogo e a brincadeira como elementos didáticos das aulas de educação física**. UNB, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10349/1/2014_AnaCarolinaCarneirodaSilvaGuimaraes.pdf. Acesso em 22 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2018.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

SOUZA, P. do C. **O lúdico e o desenvolvimento infantil**. *Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisas e Extensão) do DEDC I/UNEB*. Universidade do Estado da Bahia. vol. 01. n. 01. 2012. Disponível em: www.uneb.br/tarrafa/files/.../O-lúdico-E-o-desenvolvimentoinfantil.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria José da Cunha e Adriana Mônica
Oliveira

CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria José da Cunha¹² / Adriana Mônica Oliveira¹³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, inserida no campo da Pedagogia, com o enfoque específico em Alfabetização e Letramento, surge da necessidade imperativa de analisar como a alfabetização e o letramento, quando trabalhados de forma conjunta, são fundamentais para o enriquecimento do processo de aprendizagem. Este estudo reconhece que a alfabetização vai além da simples aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, representando um processo mais amplo e significativo. Complementarmente, o letramento amplia este processo, agregando valor social e aplicabilidade às habilidades assimiladas.

¹² Graduada em Pedagogia.

¹³ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia instiucional e clinica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

O objetivo geral desta investigação é desvendar os conceitos, as diferenças e as inter-relações entre alfabetização e letramento, além de examinar o papel do educador neste panorama. Procura-se compreender como esses processos se interligam e se influenciam reciprocamente, fomentando um desenvolvimento educacional mais integrado e abrangente.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, concentrando-se em análises bibliográficas e documentais, através das quais se consultará obras-chave e estudos contemporâneos na área. Esta metodologia foi escolhida por proporcionar uma análise crítica e reflexiva das teorias e práticas pertinentes à alfabetização e ao letramento.

A relevância deste trabalho reside na observação de que a alfabetização e o letramento constituem alicerce fundamental na educação. A compreensão inadequada destes conceitos e sua aplicação prática têm gerado debates em vários campos do conhecimento educacional. Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de clarificar e aprofundar tais conceitos, buscando otimizar as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa aborda a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém inseparáveis. Entende-se que a alfabetização é um componente crucial no desenvolvimento do letramento. O estudo ressalta a importância de entender esses processos em sua totalidade, destacando que a habilidade de ler e

escrever é apenas o início de um contínuo educacional mais amplo e significativo.

O papel do docente no processo de alfabetização e letramento é também enfatizado. O professor, atuando como um mediador do conhecimento, deve estar ciente das diversas nuances e complexidades desses processos, adotando abordagens que promovam o desenvolvimento integral do aluno. Uma reflexão profunda sobre essas práticas pedagógicas é vital para que o ensino seja não apenas eficaz, mas também significativo.

Em resumo, este estudo procura iluminar a alfabetização e o letramento, sublinhando sua importância e interdependência no contexto educacional. Visando ir além da análise teórica, espera-se que esta pesquisa contribua para práticas pedagógicas mais eficientes e enriqueça o debate acadêmico sobre o tema.

REVISÃO DE LITERATURA

Alfabetização e letramento: conceitos

A alfabetização e o letramento são conceitos cruciais na educação, ambos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, embora com distinções fundamentais em suas abordagens e finalidades. Enquanto a alfabetização se concentra no ensino da leitura e escrita, o letramento expande esse

aprendizado ao contexto sociocultural, permitindo ao indivíduo interagir e interpretar o mundo letrado. Assim, esses termos, embora distintos, são indissociáveis na prática pedagógica, devendo ser abordados de maneira integrada.

A terminologia "letramento" é derivada da palavra inglesa "literacy", que, por sua vez, tem origem no termo latino "littera", significando "letra". Esse desenvolvimento etimológico reflete as adaptações linguísticas em diferentes idiomas, incorporando sufixos para formar conceitos novos. No caso do Português, o termo "letramento" foi criado a partir do prefixo "letra", com o acréscimo do sufixo "-mento".

O conceito de letramento surgiu como uma resposta às transformações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, que frequentemente impulsionam a criação de novos termos para descrever fenômenos emergentes na sociedade. Neste contexto, o letramento representa a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita que transcendem o ato de decodificar palavras, integrando-se às práticas sociais.

Para alcançar o letramento, o indivíduo deve primeiro passar pelo processo de alfabetização. Este estágio inicial, muitas vezes iniciado em casa e depois sistematizado na escola, prepara a criança para se relacionar de forma autônoma com o mundo das letras, permitindo-lhe compreender e interpretar textos de maneira eficaz. Alfabetização e letramento são, portanto, processos complementares: o primeiro é mais técnico,

envolvendo o domínio das habilidades de leitura e escrita, enquanto o segundo engloba a interação do indivíduo com a linguagem em seu contexto sociocultural, influenciando e sendo influenciado por sua história pessoal.

A alfabetização, como aquisição do domínio de um sistema linguístico, facilita as habilidades de escrever, ler e interpretar textos. Esse processo começa no ambiente doméstico, onde a criança desenvolve um repertório inicial de linguagem, e é refinado na escola, onde ela é introduzida ao alfabeto, aprende a reconhecer sílabas e a escrever suas primeiras palavras. Emília Ferreiro, em seu livro “Psicogênese da língua escrita”, detalha que a alfabetização ocorre em quatro estágios: Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético, cada um representando um avanço significativo no entendimento da criança sobre a correspondência entre escrita e fala.

Ferreiro (1999, p. 47) argumenta que a alfabetização não é um estado final, mas um processo contínuo que começa antes da escola e se estende além da educação primária. Ferreiro (1996) observa ainda que alfabetizar crianças tende a ser mais eficaz do que com adultos, devido ao seu estado natural de aprendizagem e curiosidade.

De acordo com a autora, a alfabetização é um processo dinâmico e fundamental na jornada educacional de uma criança. Ela não apenas equipa o indivíduo com habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também estabelece as bases para um

letramento mais profundo e significativo, onde a linguagem se torna uma ferramenta de interação e compreensão do mundo social e cultural ao seu redor.

Para Ferreiro (1993), as atividades de alfabetização devem ter caráter construtivo e serem desafiadoras para desenvolver nas crianças suas habilidades e capacidades de compreensão. Mas existe uma visão alterada de que os métodos tradicionais utilizados na fase de alfabetização podem obter maior.

A leitura e a escrita demandam o aprendizado de uma série de habilidades. Franco (2009, p. 326) explica, em seu artigo, sobre a questão da autoestima, afirmando que:

(...) desde o nascimento, o homem encontra-se cercado por atribuições de valores positivos e negativos; a autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Desta forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais significamos as situações vividas ao longo da vida, ou seja, se prevalecentemente de modo positivo ou negativo, ainda que as significações, em muitos casos, sejam contraditórias e nem sempre claras.

Assim, faz-se fundamental que o profissional pedagógico tenha conhecimentos profundos em relação a uma didática e uma metodologia pedagógica que o permita performar uma reflexão em relação a formas de elevar a autoestima de seus

alunos, possuindo como seu principal objetivo facilitar que todos seus alunos compreendam o fato de que possuem uma total capacidade de aprender.

Teixeira *et al.* (2013, p. 29) explicam que no ambiente escolar, o “professor possui a oportunidade de fazer com que o aluno sinta e veja que sua vida fora da escola é também um aprendizado significativo para sua formação intelectual, pessoal e social”.

Alves (2009, p. 86), explica em seu artigo, sobre a influência dos professores na autoestima dos alunos, comentando que:

Constata-se cotidianamente nos professores um sentimento de frustração, exaustão em relação ao trabalho desempenhado, causando uma sensação de inquietação que aumenta à medida que as exigências da sala de aula se acumulam. Os alunos, por sua vez, também se sentem desmotivados, desinteressados e se irritam com os comportamentos dos professores que os colocam em constante pressão psicológica, o que leva, muitas vezes, os alunos apresentarem comprometimentos na sua aprendizagem. Enfim, tanto professores com alunos apresentam um conjunto de conflitos que resultam em baixo nível de motivação e autoestima.

Rocha (2003, p. 06) comenta ainda que “professores, pedagogos, psicólogos e os próprios pais devem estar atentos ao desenvolvimento da criança”, uma vez que tal atenção se

constitui como “uma forma de possibilitar que ela vá se constituindo em um sujeito crítico em relação a suas próprias ideias e ao meio em que vive”.

Ainda, de acordo com o trabalho de Tomasi (2005, p. 05) pesquisas puderam comprovar que “pessoas cuja autoestima não tenha sido valorizada desde a infância possuem tendências pronunciadas a repetir comportamentos infantis na idade adulta”. Todos os fatores que estão presentes na própria criança – e nos ambientes em seu entorno – performam de formas díspares, empregando uma influência negativa na questão da aprendizagem da criança, englobando as inúmeras particularidades em cada situação.

Além disso, faz-se válido discutir, também, a questão da motivação dos alunos. Sobre o assunto, Moraes e Varela (2007, p. 02) afirmam que “a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem”, e, dentre as causas da ausência de motivação, as autoras pontuam “o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes”. Assim como pontuam Sabino *et al.* (2013, p. 01):

Cabe, assim, ao professor, desenvolver diferentes métodos avaliativos capazes de melhorar a autoestima do estudante e incentivá-lo no plano de sua carreira (...) o aluno passará a ter menos receio do processo de avaliação da aprendizagem. Embasado no pressuposto de que conhecer a forma através da qual os diversos métodos avaliativos

influenciam na satisfação dos alunos, o professor pode optar por aqueles que contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem em diversas disciplinas.

Por fim, o letramento, conforme abordado por esses autores, não se limita à habilidade de ler e escrever no sentido tradicional, mas envolve uma compreensão mais profunda e aplicada da leitura e escrita como ferramentas de interação social e cultural.

Diferença e relações da alfabetização e letramento

A compreensão das diferenças entre alfabetização e letramento é vital para entender as nuances do ensino da língua. Enquanto a alfabetização foca no aprendizado das habilidades de ler e escrever, uma etapa inicial e fundamental, o letramento abrange a aplicação dessas habilidades em contextos sociais variados, ressaltando a importância de usar a leitura e a escrita de forma crítica e significativa (Oliveira, 2017).

A alfabetização é considerada a base para o desenvolvimento da linguagem escrita, envolvendo a aquisição de habilidades básicas de decodificação de textos. Essa etapa é primordial para que o indivíduo possa, posteriormente, engajar-se em práticas mais complexas de letramento, as quais requerem não apenas a capacidade técnica de ler e escrever, mas também a

habilidade de contextualizar essas práticas dentro de um espectro social mais amplo (Santos *et al*, 2016).

O letramento, diferentemente da alfabetização, não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita. Ele implica em um processo mais abrangente que envolve interpretar, compreender e produzir conhecimento por meio dessas habilidades, integrando-as nas práticas sociais do dia a dia (Silva; Santos, 2020).

Soares (2004) argumenta que o letramento emerge como um fenômeno social quando as habilidades de leitura e escrita são aplicadas em atividades cotidianas. Esta aplicação contribui para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade, destacando o papel do letramento como um fator essencial no desenvolvimento social e cultural.

Ademais, o letramento é entendido como um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo da vida. Diferentemente da alfabetização, que pode ser concluída em um período específico, o letramento evolui e se adapta conforme o indivíduo interage com diferentes textos e contextos ao longo de sua jornada educacional e profissional (Militão, 2013).

Gontijo (2018) acrescenta que o letramento vai além da habilidade de ler e escrever corretamente. Ele inclui a capacidade de utilizar essas habilidades de forma eficaz na interpretação, compreensão e produção de conhecimento, integrando-as de maneira significativa nas práticas sociais e culturais.

Assim, fica evidente a importância de distinguir esses dois conceitos. Enquanto a alfabetização é o ponto de partida, o letramento é o caminho contínuo de desenvolvimento que permite ao indivíduo não apenas compreender o mundo ao seu redor, mas também participar ativamente nele. Esta compreensão é crucial para os profissionais de educação, que devem visar não apenas a alfabetização de seus alunos, mas também o seu desenvolvimento contínuo como letrados na sociedade.

A relação entre alfabetização e letramento também é fundamental no contexto educacional. Educadores precisam reconhecer que, embora a alfabetização seja essencial, o objetivo final é o letramento. Isso significa que a educação deve focar não apenas em ensinar crianças a ler e escrever, mas também em como aplicar essas habilidades de forma significativa em suas vidas.

Portanto, a alfabetização e o letramento não são conceitos isolados, mas partes de um processo educacional maior que visa equipar os indivíduos com as habilidades necessárias para navegar e contribuir para o mundo ao seu redor. O entendimento dessas relações é fundamental para abordagens educacionais eficazes que visam não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento contínuo do letramento (Militão, 2013).

Esta interdependência destaca a importância de abordagens educacionais que integram ambos os aspectos,

visando não apenas o domínio técnico da língua, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas no uso da linguagem (Gontijo, 2018).

Em resumo, alfabetização e letramento são conceitos interdependentes no campo educacional. Enquanto a alfabetização se concentra na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento envolve a aplicação crítica e significativa dessas habilidades em uma variedade de contextos sociais.

O papel do docente no processo da alfabetização e letramento

O papel do docente no processo de alfabetização e letramento é intrinsecamente vital, atuando como um elo crucial entre o aluno e o mundo da linguagem. O professor não apenas introduz os conteúdos a serem lidos, mas também desempenha um papel fundamental na interpretação e construção de significados a partir de diversos contextos, como livros, textos, imagens e mais. A criação e promoção de experiências enriquecedoras por parte do docente são essenciais para formar leitores competentes, capazes de dominar múltiplas formas de linguagem e de interagir com os avançados recursos tecnológicos da comunicação humana (Neves *et al.*, 2004).

Além disso, o professor serve como um mediador do conhecimento. Embora o contato inicial das crianças com a

escrita comece em casa, é o docente que guia o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, fundamentais para o letramento. Este processo representa a imersão no mundo letrado, facilitando a aprendizagem e o entendimento do universo das letras e da linguagem (Oliveira, 2017).

A alfabetização, enquanto processo de aprendizado da leitura e da escrita, é complementada pelo letramento, que permite à criança não apenas compreender o que lê, mas também aplicar esse conhecimento em sua vida diária. O papel do educador é, portanto, crucial na facilitação desse processo, através de atividades que desenvolvam habilidades de leitura e escrita, expandam o vocabulário e, sobretudo, instiguem o prazer pela leitura (Silva; Santos, 2020).

Ler histórias para os alunos, promover debates e analisar diversos tipos de textos são práticas importantes para o desenvolvimento do letramento. Essas atividades, tanto em sala de aula quanto em casa, são fundamentais para estimular nas crianças o desejo e o gosto pelo aprendizado, especialmente nas fases cruciais de alfabetização e letramento (Santos *et al.*, 2016).

Para capturar a atenção dos alunos em sala de aula e aumentar sua motivação, é recomendável que o professor utilize uma linguagem clara, simples e objetiva. A representação visual do alfabeto e dos numerais com caracteres grandes e chamativos facilita a assimilação por parte dos alunos (Gontijo, 2018). O trabalho e estudo em grupo entre as crianças também são

encorajados, pois permite a construção colaborativa do conhecimento. O uso de recursos lúdicos como contação de histórias, brincadeiras e jogos torna o aprendizado mais agradável e eficaz (Militão, 2013).

Introduzir elementos musicais, como cantigas de roda e parlendas, é outra estratégia eficiente para estimular e acelerar o processo de letramento nas mentes infantis. Tais atividades enriquecem o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e engajador (Soares, 2004).

Além disso, é fundamental propor atividades que estejam alinhadas à realidade dos alunos, pois isso aumenta a relevância e o impacto do processo de aprendizagem. Quando os alunos conseguem conectar o conteúdo aprendido com suas próprias experiências e contexto de vida, eles são mais propensos a se envolver e a reter o conhecimento (Oliveira, 2017).

Em suma, o professor desempenha um papel multifacetado no processo de alfabetização e letramento, não apenas como um instrutor, mas também como um facilitador, um inspirador e um guia. É através de suas estratégias, empatia e dedicação que os alunos podem transitar com sucesso no caminho do aprendizado da linguagem, desenvolvendo não só habilidades técnicas, mas também uma paixão duradoura pela leitura e escrita (Santos, *et al.*, 2016).

Portanto, a abordagem pedagógica dos educadores no processo de alfabetização e letramento deve ser abrangente e

inovadora. As metodologias de ensino devem ser diversificadas e adaptativas, considerando as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, por meio de atividades práticas e interativas, é essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita eficazes (Gontijo, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para este estudo é a revisão bibliográfica, conforme delineada por Gil (2010). Esta abordagem implica uma análise sistemática e aprofundada de literatura publicada relacionada ao tema de alfabetização e letramento. A revisão bibliográfica é fundamental no âmbito acadêmico, permitindo ao pesquisador construir uma base de conhecimento abrangente, identificando padrões, lacunas, e tendências na literatura existente.

O processo se inicia com a seleção criteriosa de materiais relevantes, abrangendo livros, artigos científicos, dissertações e teses. Este material, proveniente de fontes confiáveis e acadêmicas, é selecionado com base em critérios de inclusão e exclusão estritos, que consideram a data de publicação, a relevância direta com o tema e a credibilidade das fontes. Uma vez coletados, os dados são analisados e interpretados, com o

pesquisador buscando identificar padrões e tendências, além de contradições e lacunas na literatura.

Essa revisão é organizada de maneira temática para facilitar a compreensão e a discussão lógica dos achados. A síntese e discussão dos resultados são etapas cruciais, onde as informações de diversas fontes são integradas, destacando-se as principais contribuições e discutindo-se as implicações dos achados para o campo de estudo. As conclusões e recomendações derivadas da revisão bibliográfica refletem a necessidade de futuras pesquisas, sugerindo mudanças nas práticas pedagógicas ou propondo novas abordagens teóricas. É essencial que o pesquisador mantenha uma postura de reflexão crítica e autocrítica ao longo de todo o processo, reconhecendo as limitações da revisão e a possibilidade de viés na seleção e interpretação dos dados.

A revisão também enfatiza a integração de diversas perspectivas, considerando trabalhos de diferentes culturas e escolas de pensamento. A documentação cuidadosa das fontes e a identificação de tendências e padrões na literatura são aspectos fundamentais, assim como a análise crítica da qualidade das pesquisas revisadas. Esta análise envolve a avaliação da metodologia, validade dos dados e conclusões dos estudos.

Finalmente, a revisão bibliográfica reflete sobre as implicações práticas das descobertas para educadores e formuladores de políticas. Esta reflexão pode oferecer

orientações valiosas para a implementação de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e letramento.

Em resumo, seguindo as orientações de Gil (2010), a revisão bibliográfica constitui uma metodologia rigorosa que proporciona uma visão profunda e atual sobre o tema, sendo essencial para o avanço do conhecimento no campo de alfabetização e letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil envolve uma diversidade de metodologias, entre as quais a brincadeira desempenha um papel importante, mas não exclusivo. Metodologias eficazes e o papel do educador no desenvolvimento da alfabetização e do letramento abrangem estratégias pedagógicas que vão além do lúdico, embora este seja um aspecto vital.

O papel do professor nesse contexto é multifacetado. Ele atua como um facilitador do conhecimento, utilizando uma variedade de técnicas para engajar as crianças no processo de aprendizagem.

A utilização de jogos educativos, conforme discutido por Rodrigues (2013, p. 35), é apenas uma das várias estratégias pedagógicas. Esses jogos são instrumentos úteis para estimular a

inteligência, a criatividade e o raciocínio lógico das crianças. No entanto, é crucial que o educador integre essas atividades lúdicas a um plano de ensino mais abrangente, que inclua leitura, escrita, matemática, ciências e outras áreas do conhecimento.

Rizzo (1997) ressalta a importância de não limitar o ensino às atividades lúdicas, mas de considerar um espectro mais amplo de métodos pedagógicos. É vital que o professor mantenha um equilíbrio entre diversão e educação, assegurando que o tempo de brincar seja também um momento de aprendizado significativo, mas sem perder de vista outros métodos de ensino.

A abordagem do professor deve ser adaptativa e reflexiva, respondendo às necessidades individuais de cada criança e ao grupo como um todo. Isto envolve a seleção cuidadosa de materiais e atividades que sejam ao mesmo tempo educativos e engajadores. A integração de diferentes metodologias, como o trabalho em grupo, a resolução de problemas, a experimentação prática e o uso de tecnologias educacionais, é fundamental para um desenvolvimento holístico dos alunos.

Além disso, a formação do letramento e da alfabetização envolve um trabalho consistente em desenvolver nas crianças a capacidade de ler, compreender e interagir com diversos tipos de textos. O educador deve promover experiências de leitura variadas, que vão desde a literatura infantil até textos informativos, poesias e narrativas, ampliando assim as competências linguísticas dos alunos.

A avaliação contínua do progresso e do engajamento dos alunos é outro aspecto crucial do papel do professor. Através de observações, feedbacks e avaliações formais e informais, o educador pode ajustar suas estratégias pedagógicas para atender melhor às necessidades de aprendizagem de cada criança.

Em suma, enquanto a ludicidade é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor na educação infantil é muito mais abrangente. Envolve a aplicação de uma variedade de metodologias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança, preparando-a não apenas academicamente, mas também social e emocionalmente para os desafios futuros.

Para abordar a leitura de forma eficaz, o educador deve considerar a ludicidade como um componente essencial, integrando-a às atividades didático-pedagógicas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais e a literatura científica na área, o professor pode utilizar canções, contações de histórias, teatrinhos de fantoches e outras formas lúdicas para fomentar a leitura e o envolvimento dos alunos (Guimarães, 2011).

Pereira (2014) também destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores ao implementar metodologias lúdicas em sala de aula, como turmas numerosas, falta de espaço, ou falta de tempo para preparação adequada. Esses desafios exigem que o educador seja criativo e adaptativo em sua

abordagem, buscando formas de integrar o lúdico ao currículo escolar, mesmo diante de restrições.

É importante que as escolas forneçam suporte adequado para que os educadores possam utilizar jogos e brincadeiras de maneira efetiva. Guimarães (2011). Cabe ao professor, portanto, agir de forma consciente e profissional para desenvolver atividades que respeitem e promovam os processos de desenvolvimento dos alunos.

Em síntese, a ludicidade e a brincadeira são elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, mas devem ser integrados a uma abordagem pedagógica mais ampla que inclua diversas metodologias e estratégias. O papel do educador é fundamental para estruturar e mediar estas atividades, garantindo que elas sejam não apenas divertidas, mas também educativas e construtivas. A incorporação de práticas lúdicas na educação requer uma visão pedagógica que reconheça o valor do jogo e da imaginação no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, preparando-as para serem pensadores criativos e membros ativos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão, abordando a complexa tessitura entre alfabetização e letramento no âmbito educacional, alcança seu ápice ao desvelar as sutilezas e a interdependência destes

processos. Emergiu deste estudo a compreensão de que alfabetização e letramento, apesar de conceitualmente distintos, são intrinsecamente ligados e co-dependentes, formando um continuum no desenvolvimento educacional. Esta percepção é reforçada pelos achados da pesquisa, que destacam a indispensabilidade de um enfoque integrado para a promoção de uma educação mais eficaz e significativa.

Ademais, a análise das funções e responsabilidades do docente neste cenário revelou que a eficácia pedagógica depende do reconhecimento das nuances de cada processo. A capacidade do educador em articular habilidades de leitura e escrita com a aplicação prática e social dessas habilidades mostra-se fundamental. Este estudo, portanto, ressalta a importância de uma formação docente robusta e reflexiva, capaz de navegar estas complexidades com destreza.

Em conclusão, este estudo contribui significativamente para o campo da Pedagogia, fornecendo insights valiosos e direcionamentos para futuras investigações. A intersecção entre alfabetização e letramento, como demonstrado, é um terreno fértil para a inovação educacional. Espera-se que as reflexões e conclusões aqui apresentadas inspirem práticas pedagógicas mais integradas e eficazes, e que este trabalho sirva como um catalisador para futuras pesquisas no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO, Adriana de Fátima. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicol. esc. educ.* vol.13, n.2, pp. 325-332, 2009.

GONTIJO, Arlete Abade de Melo. **Alfabetização e letramento na educação infantil. Aparecida de Goiânia:** Associação Educacional Nossa Senhora Aparecida, Faculdade Nossa Senhora Aparecida, Graduação em Pedagogia, 2018. Disponível em: <http://www.fanap.br/Repositorio/159.pdf>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, R. M. **Leituras e brincadeiras com e a partir do objeto livro na prática pedagógica no berçário.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/pdf_swf/14891.pdf.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **Alfabetização e letramento: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2013.

Disponível em:

https://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. *Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. 2007.

OLIVEIRA, Ana Mariléa de Moraes. *Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: uma parceria necessária*. Macau-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Curso de Pedagogia, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42010/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%20nos%20anos%20iniciais_Artigo_2017.pdf.

ROCHA, E. F., Luiz, A., & Zulian, M. A. R. (2003). Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 14(2), 72-78, 2003. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v14i2p72-78>.

TEIXEIRA, E; MEDEIROS, H. P; NASCIMENTO, M. H. M; SILVA, B. A. C; RODRIGUES, C. Revisão Integrativa da Literatura passo-a-passo & convergências com outros métodos de revisão. *Rev Enferm UFPI*, dez., 2013.

TOMASI, Antônio P. N.; LAUDARES, João Bosco. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 85, Campinas, 2003.

SABINO, Sabrina Marconsini *et al*. Influência dos métodos avaliativos na autoestima do aluno e relação com a aprendizagem em biologia. 2013. Disponível em:
http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/RE_0724_0665_01.pdf.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos *et al.* **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. **Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças.** Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID304_01102020180233.pdf.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004

RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar.** Mesquita: universidade federal rural do rio de janeiro - UFRRJ, 2009. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 1997.

CAPÍTULO VII

PRÁTICAS LÚDICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Patricia da Silva Matoso de Oliveira e
Adriana Mônica de Oliveira

PRÁTICAS LÚDICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

**Patricia da Silva Matoso de Oliveira¹⁴ / Adriana Mônica de
Oliveira¹⁵**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa do trabalho de conclusão de curso apresenta como tema “As práticas lúdicas no espaço escolar e suas contribuições para o processo de alfabetização das crianças”. Observamos que no brincar da criança é possível proporcionar o aprendizado de uma maneira mais natural.

Compreendemos que a ludicidade se torna uma importante ferramenta na mediação do desenvolvimento da aprendizagem, principalmente das crianças, até porque elas vivem em um universo de encantamento e sonhos, onde a

¹⁴ Graduada em Pedagogia. E-mail: matosopatricia08@gmail.com.

¹⁵ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia instiucional e clinica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

imaginação e realidade se mistura, e quando isso acontece ocorre o estímulo do pensamento, da atenção, do desenvolvimento social, pessoal e cultural, objetivando desse modo facilitar o processo de construção do conhecimento.

Por meio desta pesquisa objetivamos apresentar as contribuições da prática lúdica para o processo de ensino aprendizagem. A escolha dessa temática se deu a partir de um interesse enquanto realizava o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, e no meu trabalho, onde o objetivo é justamente trabalhar de forma lúdica com os meus alunos.

Nesta pesquisa em seu aspecto metodológico utilizamos a pesquisa de natureza bibliográfica e a pesquisa de abordagem qualitativa. Através das quais buscamos as fundamentações teóricas de autores que tratam da temática em estudo. Como contribuições teóricas buscamos os estudos de Piaget (1998), Vygotsky (1998), Gil (1999), Fonseca (2002), Bizerra (2017), entre outros que contribuíram para a realização dessa pesquisa. Além das orientações dadas durante o período de construção do trabalho.

Este artigo em sua estruturação apresenta partes que tratam sobre a fundamentação da temática. São elas: Ludicidade: concepções e conceitos; Os jogos e as brincadeiras como atividades lúdicas no espaço escolar: contribuições para o desenvolvimento das crianças; Tipologias dos jogos e das brincadeiras; Alfabetização e Letramento; como alfabetizar

através de práticas lúdicas; Metodologias; Resultados e Discussão; Considerações finais e por fim as referências.

REVISÃO DE LITERATURA

Ludicidade: concepções e conceitos

O espaço lúdico permite ao aluno criar e recriar uma relação aberta e positiva com a cultura. Esse espaço permite que o brincar seja visto como um mecanismo psicológico que garante ao aluno manter certa relação com o mundo real, uma forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos através dos jogos, música e dança (Winnicott, 1975).

Nesse sentido a ideia é educar e ensinar, garantindo a diversão e a interação com outras pessoas, uma vez que as atividades lúdicas proporcionam a diversão e o prazer, potencializando a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança (Winnicott, 1975).

De acordo com (Hendler 2010, p. 9), [...] O lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. Por meio [...], a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A escola, portanto, não pode ficar alheia a isso.

Segundo Silva (2007), lúdico é qualquer atividade que executamos e que nos dá prazer, que temos espontaneidade em

executá-la; Atividades são feitas quando queremos, por interesse pessoal. Isto se refere tanto à criança quanto ao adulto.

Silva (2007) ainda afirma que é na atividade lúdica que se percebe a possibilidade e a facilidade de se aprender brincando, pois tanto na ludicidade quanto na realidade há um grande número de fins definidos e parciais, que são importantes e sérios, porque consegui-los é necessário ao sucesso e, conseqüentemente, essencial a satisfação que o ser humano procura, a satisfação oculta, nesse caso, seria o de aprender.

Partindo desse pressuposto, a ludicidade é um recurso metodológico, que está atrelado a didática, e a didática deverá desenvolver jogos e brincadeiras, lembrando que o brincar deve fazer parte da prática educativa e que esta é uma ferramenta poderosa para a construção da personalidade e para a evolução da criança.

Considera-se que não é apenas o ato de brincar que fará com que a criança se desenvolva, mas sim o planejamento desenvolvido de acordo com uma metodologia e uma concepção pedagógica atrelada à brincadeira que fará tal desenvolvimento florescer.

Os jogos e as brincadeiras como atividades lúdicas no espaço escolar: contribuições para o desenvolvimento das crianças

A utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos devem ser cuidadosamente estudados com clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica, se deixar de ser descaracteriza o jogo ou uma brincadeira.

O jogo e a brincadeira permitem que a criança descubra o mundo à sua volta, e é através deles que os alunos aprendem a relacionar-se com os colegas, a criar estratégias e regras, a cooperar, raciocinar, pensar, aceitar limites, concentrar-se, sentir prazer, enquanto aprende brincando (Borba, 2007, p. 47).

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos alunos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.

A brincadeira é enriquecedora na vida de toda criança, pois é brincando que o aluno desenvolve sua criatividade, consegue se expressar e se expor melhor, se tornando um ser hábil e criativo, apropriando-se de seus conhecimentos.

O jogo pode contribuir muito no desenvolvimento do aluno, desde que utilizado como instrumento pedagógico. A utilização do jogo é fundamental para o trabalho, por isso requer uma organização que dê significado às atividades propostas para os alunos (Kishimoto, 2000).

Os jogos possibilitam uma experiência significativa para a criança, tanto em termos de conteúdos escolares, como no desenvolvimento de competências e habilidades, pois é através deles que podemos vivenciar uma aprendizagem diferenciada, levando o aluno e o professor a perceberem que a experiência está ligada ao saber escolar (Fortuna, 2012).

Desse modo, é por meio do lúdico que o aluno desenvolve habilidades e resgata a cultura da época em que seus pais e avós eram crianças. Diante disso, é fundamental a mediação e o estímulo do educador, para desenvolver a criatividade da criança (Kishimoto, 2000).

Tipologias dos jogos e das brincadeiras

Os jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que complementam o importante papel de amplia diversas

habilidades: motoras, sociais, emocionais, etc. A ação de jogar ou de brincar faz com que as pessoas que participam pratiquem sua imaginação e criatividade para a solução das tarefas propostas.

Segundo Silva e Gonçalves (2010), é por intermédio da prática dos jogos e brincadeiras que as crianças desenvolvem seus conhecimentos sobre si, os outros e o mundo que está ao seu redor, desenvolvem as múltiplas linguagens, exploram e manipulam objetos, organizam seus pensamentos, descobrem e agem com as regras, assumem papel de líderes e se socializam com outras crianças, preparando - se para um mundo socializado.

Os jogos podem ser desafiadores ou colaborativos, cada modo possui determinadas habilidades a serem exploradas. Já a brincadeira traz uma extensão maior que os jogos. Assim, jogar também é uma forma de entretenimento. Ainda que na brincadeira, possa não ter uma centralidade nas normas, mas na ludicidade da atividade a ser realizada.

Brinquedo educativo (jogo educativo): Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis

destinados à percepção visual, sonora ou motora; parlendas para a expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Brincadeiras tradicionais infantis: A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

Brincadeiras de faz de conta: A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou socio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Brincadeiras de construção: São considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. O jogo de construção tem uma estreita relação com o faz de conta. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança.

Sabemos que cada brincadeira e jogo é mais pertinente a determinado grupo etário, porém mesmo assim é possível fazer adaptações com estratégias e metodologias inclusivas. Portanto, de forma educativa e organizada, os jogos e brincadeiras para as crianças surge como uma atividade lúdica que possibilitará conviver em grupo, tomar certas decisões, compreender o mundo, construir e compartilhar significados.

Alfabetizar através de práticas lúdicas

O lúdico deixa os alunos motivados, a ludicidade faz com que, na maioria das vezes, eles nem percebam que são atividades relacionadas à aprendizagem. De acordo com Cunha (2001), percebe-se a importância do brincar, sendo este fundamental na infância, sendo que a brincadeira funciona como um “treinamento” para a transformação já que a infância é a fase de experimentação e de conhecimento, sendo a brincadeira a melhor forma de exercitar e a principal ferramenta de aprendizagem.

Tubelo (2013, p. 3) discorre que:

O brincar pode ser intelectual, pedagógico, terapêutico, socializador, simbólico, criativo, repetitivo, solitário, coletivo, paralelo. O importante é que ele promova autoria e autonomia, que possibilite à criança sua própria resolução dos conflitos ou desafios,

onde o adulto tem papel apenas de mediador e não de condutor do brincar.

A brincadeira e o brinquedo são fundamentais para o desenvolvimento, pois é através da brincadeira que se desenvolve a atenção, a memória, a percepção e o pensamento (Vygotsky, 1998). Ainda sobre o brincar e o jogo, Santos (2011, p. 17) acredita que “para que o jogo possa desempenhar a função educativa é necessário que este seja pensado e planejado dentro da sistematização do ensino e com respaldo nas teorias contemporâneas do jogo”.

Desta forma, é possível trabalhar as dificuldades de leitura e escrita a partir de jogos e brincadeiras, porém somente é possível se for planejado de acordo com as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, os autores Luz, Oliveira e Souza (2011) reforçam que cabe ao professor “organizar suas atividades de maneira a qual possibilite ao aluno um aprendizado progressivo, selecionado e utilizando meios mais significativos para realizá-los”.

Através da brincadeira é possível resgatar aprendizagens que não foram apreendidas. O lúdico pode fazer com que os estudantes assimilem de uma forma mais eficaz estes conhecimentos. Através da brincadeira a criança pode construir inúmeras aprendizagens, os jogos possibilitam que o aluno induza a sua curiosidade e a sua criatividade e a mudança do ensino pode facilitar a aprendizagem para o aluno.

Alfabetização e letramento: jogos e brincadeiras como recursos auxiliares

O uso de jogos e brincadeiras que sempre se revelaram como importantes recursos para um aprendizado lúdico e ligado ao desenvolvimento da aprendizagem, possibilitam o processo de alfabetização mais satisfatório. Para que esse processo de aprendizagem seja satisfatório e significativo, é fundamental que o professor possa se utilizar da ludicidade como mais uma ferramenta pedagógica, com a intenção de ensinar a partir dos jogos e brincadeiras.

Conforme a autora Magda Soares (2012), alfabetizar é o ato de ensinar o aluno a ler e escrever, tornando-o um indivíduo alfabetizado. Já letrado é o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas que também sabe fazer o uso desse saber nas suas práticas sociais. Segundo a autora, um aluno que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizado, mas é no uso frequente e competente das práticas sociais de leitura e de escrita que se torna letrado. Esse indivíduo precisa viver na condição de quem sabe ler e escrever e praticar a leitura e a escrita.

Ao considerar os termos alfabetização e letramento, é importante destacar a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Para isso, novamente destaco Soares (2012), que traz as aproximações e as diferenças entre esses dois conceitos:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2012, p. 36).

Segundo a autora, a pessoa letrada vale-se da leitura, da escrita e da fala para participar de forma mais eficiente das práticas sociais. As mudanças no uso da língua e no vocabulário são percebidas após o processo de aprender a ler e a escrever. Quando a pessoa se torna letrada, ela torna-se cognitivamente diferente, ou seja, pensa de uma forma diferente, fazendo conexa a forma de uma pessoa analfabeta ou iletrada (Soares, 2012).

Tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de estudos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de

forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário (Soares, 2012, p. 37).

Moll (1996) destaca, em seus discursos, que a alfabetização e o letramento não iniciam apenas com a entrada da criança na escola, mas sim por meio das diferentes interações dela com o mundo externo que influenciará nesse processo.

Assim, afirma:

[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constitui-se “objeto” de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento (Moll, 1996, p. 70).

Por isso, é de suma importância pensar a criança na sua singularidade. Cada aluno tem uma história diferente, uma cultura diferente, uma família diferente, e os profissionais que

atuam com ele precisam entender e tentar conhecer essas características, visto que esses aspectos podem influenciar no processo de alfabetização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo está fundamentado teoricamente nos procedimentos metodológicos pela pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa. Através dos procedimentos, buscamos as contribuições de autores que tratam do nosso objeto de pesquisa.

Segundo Gil (1999) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais que já existem, como livros e artigos científicos. Apesar de muitos estudos exigirem um trabalho desta natureza, existem pesquisas que são feitas apenas com fontes bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo

de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa qualitativa, para Silva e Menezes (2005), é aquela que

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Nas palavras de Brandão (2001),

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem as suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhe dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado. A pesquisa qualitativa examina evidências baseadas em dados verbais e visuais para entender um fenômeno em profundidade. Portanto, seus

resultados surgem de dados empíricos, coletados de forma sistemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, para a realização de resultados e discussão, foi utilizado o procedimento metodológico pela pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa. A forma lúdica, a partir da pesquisa realizada, demonstrou ser eficaz na construção do saber da leitura e da escrita, é necessário nos dedicarmos a partir da realidade do aluno, para tanto, a maior vivência da infância é a brincadeira.

A ludicidade muitas vezes pode ser sugerida como proposta pedagógica para o ensino de conteúdo e, sendo utilizada como ferramenta no processo da educação, possibilita para o aluno uma aprendizagem que contribui para o seu desenvolvimento integral, sendo utilizado com a finalidade de atingir objetivos escolares (Bizerra, 2017, p. 14).

É preciso que o docente utilize o lúdico em sala de aula para despertar na criança o gosto pelo aprender, pois a essência da ludicidade é despertar o prazer proporcionado durante a atividade. Por isso, o professor deve estar sempre refletindo sobre sua prática procurando a melhor forma de integrar o lúdico ao conteúdo proposto.

Santos (1998), ressalta:

O cuidado que se deve ter para não fazer da atividade lúdica uma atividade mecânica, repetitiva, que visa principalmente atingir os objetivos da educação formal. Quando se busca apenas os conteúdos escolares, pode transformar o lúdico em atividades didáticas, que têm como finalidade o produto e não o processo (Santos, 1998, p. 57).

Partindo dessa afirmativa, acredita-se que o docente deve valorizar a autenticidade da criança, criando o espaço do lúdico, da criatividade, da troca das informações entre todos os alunos participantes da atividade. O lúdico como um instrumento didático vai muito além das brincadeiras; lhe é próprio aspectos bem particulares, como: determinar conteúdos de forma prazerosa e envolvente, e proporcionar o pleno desenvolvimento de habilidades intelectuais e motoras, motivando a relação de ensino-aprendizagem ao educando.

De acordo com Silva (2021, p. 27), discorre que a inserção de atividades lúdicas é essencial nas práticas pedagógicas, “em que as crianças apresentam interesse em aprender, desenvolvendo sua visão de mundo, descobrindo, tornando-a criativa, reflexiva e um ser crítico para melhor convívio social, tornando-se autônoma”.

Sendo assim, é possível entender como a ludicidade tem uma centralidade nos processos de alfabetização, como aponta Piaget (1998, p. 160), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das

atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é extremamente indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano dos educandos. Considero também que a criança deve realizar as atividades com prazer, usando a criatividade, pois suas competências e habilidades vão muito além quando os docentes conseguem unir o brincar com a alfabetização e o letramento.

Observa-se que uma criança ao ser incluída no meio lúdico não apenas tem facilidade na hora de aprender, mas também socializa, se relaciona e participa mais, enfim, a criança tende a ser mais ativa em sua vida como estudante. Sendo assim, considera-se por meio deste estudo que a atividade lúdica proporciona e favorece oportunidades de uma aprendizagem simples, o que vem a demonstrar uma melhoria significativa no modo de aprender do discente.

Como resultado da importância de se utilizar a prática lúdica no ambiente escolar, consideramos de imensa importância que o educador pondere sobre sua condição e faça uso das atividades lúdicas, ajustando-as e modificando de acordo com a realidade de cada turma, de cada contexto; no entanto as atividades devem ser elaboradas e direcionadas para

aprendizagem; e ainda deve promover autonomia para os alunos, influenciando-os na busca pela aprendizagem; deve incentivar as crianças no aperfeiçoamento da atenção, concentração, memória, tendo em vista que as atividades lúdicas contribuem na compreensão de normas e papéis sociais.

Esperamos que através dessa pesquisa possamos provocar reflexão nos educadores no que diz respeito a sua mudança de prática educativa. É essencial que o lúdico seja introduzido a prática das atividades diárias. E para que isso aconteça, faz-se necessário que tanto os pais, quanto os docentes sejam verdadeiros motivadores do brincar, e, além disso, que ambos sejam capazes de perceber a fantasia e a magia existente nestas ocasiões. Dessa forma será possível colaborar para a formação e estimular a busca pela aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A ludicidade na relação ensino aprendizagem**: o papel do professor de uma escola de educação infantil de castanhal-PA. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará - UFPA, Castanhal.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: Um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Vitor, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: VEC, 2002. Apostila.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. *In*: HORN, Cláudia Inês *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O Lúdico Nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de educação a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUZ, Marina Cabreira; OLIVEIRA, Maria Cristina Alves Ribeiro. *In*: SOUZA, Gelsenmeia Massuquette Romero. Brincar é muito mais do que uma simples brincadeira: é aprender. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, 2011.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

PIAGET, J. **A psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, C. A. dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Ângela Maria Félix da. **O desenvolver da leitura na educação infantil por meio de atividades lúdicas**. Trabalho de conclusão de Curso em Graduação de Pedagogia, UFPB. João Pessoa, 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Edlene Maria da. **O Lúdico como recurso didático na educação infantil**. 2007.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G.F. **Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TUBELO, Liana Cristina Pinto. **Psicocinética e Brincar: construção do vocabulário linguístico, escrito e psicomotor da criança**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CAPÍTULO VIII

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Renata Cardoso da Silva, Adriana Mônica
de Oliveira e Andrezza Maria Batista do
Nascimento Tavares

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

**Renata Cardoso da Silva¹⁶ / Adriana Mônica de Oliveira¹⁷ /
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares¹⁸**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica, tem por objeto de pesquisa mostrar os desafios da inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ambiente escolar.

Tem como objetivo principal, mostrar as dificuldades que as crianças atípicas encontram dentro da sala de aula, muitas vezes por não ter um docente capacitado para acolhê-lo naquele ambiente. Inclusão é um direito daqueles que precisam, e incluir é um dever de todos.

¹⁶ Graduada em Pedagogia.

¹⁷ Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia instiucional e clinica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

¹⁸ Pós-doutora pela Universidade do Minho, em Portugal e pela UFPI. E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

Para a elaboração dessa pesquisa buscamos as contribuições de autores Kanner (1943), Silva, (2012), Vieira, (2012) Cunha (2014) dentre outros, e as orientações dada durante a aula pela orientadora Adriana Mônica.

Muito se fala de inclusão, destacamos aqui a educação inclusiva, será que nossas escolas estão preparadas para receber essa demanda, que cada dia cresce mais de pessoas com deficiência (PCD), preparadas estruturalmente, pedagogicamente e principalmente emocionalmente para atender as dificuldades encontradas em cada um, ou apenas querem aumentar o número de matrícula? Para isso vejamos nos tópicos a seguir.

Neste artigo iremos encontrar como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi inicialmente descoberto, o que se chegou a essa conclusão. Em seguida, discorreremos os tipos e as características do autismo, e quanto aos níveis de suporte. Na sequência, iremos apresentar como se dar o processo de inclusão, as dificuldades encontradas dentro da sala de aula e as possibilidades de se fazer uma boa inclusão. E para concluir a revisão, veremos o que fala a lei sobre o processo de inclusão, as lutar enfrentadas pela sociedade para adquirir direito igualitários das pessoas com TEA no ambiente escolar.

REVISÃO DE LITERATURA

Breve histórico do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (Greenspan; Wieder, 2006).

O Autismo foi descrito pelo psiquiatra Kanner (1943), após ter observado um grupo de onze crianças, considerou-as com “autismo infantil”. Segundo seus estudos as crianças apresentaram extrema solidão autista, incapacidade de se relacionar com as pessoas e alterações de linguagem e comunicação muito severa tanto no plano expressivo como no receptivo.

Em 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger observou e avaliou o comportamento e as habilidades de 400 crianças e descreveu sobre diversas características como a falta de empatia, pouca ou nenhuma interação social, causando até mesmo, certas dificuldades de fazer amizades, além de hiperfoco em alguns assuntos.

Em especial destacou coordenação motora bem reduzida ou nenhuma, dificuldades na comunicação e linguagem. Essas observações denominaram mais tarde como “Síndrome de

Asperger”, no qual destacava além dos sintomas apresentados, uma “alta habilidade para discorrer sobre um tema minuciosamente” (Silva *et al.*, 2012, p. 113).

A partir desses avanços da área médica e da saúde mental, surgem os Manuais CID 10 e DSM III que mais tarde passou a ser DSM IV (e em 2013, o DSM V). Esses manuais tiveram como intuito servir como guias médicos para Melhor “definição e alinhamento do autismo” (Silva *et al.*, 2012, p. 114).

Algumas ações de sensibilização da sociedade também foram adotadas ao longo das últimas décadas. No contexto mundial, no dia 02 de abril de 2007, A ONU decretou o Dia Mundial da Conscientização do Autismo (World Autism Awareness Day – WAAD), celebrada no ano seguinte por pessoas de várias Partes do planeta. No Brasil, esse dia foi comemorado com vários monumentos Importantes iluminados de azul (Cor definida para o Autismo). Essa iniciativa do Brasil foi um marco importante para fortalecer e integrar a luta dos países que apoiam o WAAD.

Em 1983, aqui no Brasil, especificamente em São Paulo, no dia 08 de agosto foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA), organizada por um grupo de pais na sua maioria com filhos com TEA, cujo objetivo era, “acolher, informar e capacitar famílias e profissionais” a entender e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de apoio (Silva *et al.*, p. 114).

Em 1984, a AMA realizou o “I Encontro de Amigos Autistas”, reunindo Médicos, familiares, profissionais e instituições que atendiam crianças com TEA. A partir desse grande exemplo dos pais da AMA, hoje no Brasil há outras instituições preocupadas com a inclusão do indivíduo com TEA na sociedade, com destaque para a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que têm como Lema “a União faz a Força”, todos na luta por direitos igualitários para as Crianças com autismo (Silva *et al.*, 2012, p. 115).

Até então se sabe que o TEA “não se restringe a raça, cor ou grupo social e não tem ainda uma explicação científica para seu surgimento”, apenas se sabe através de pesquisas que em cada dez mil nascidos, 20 crianças possuem TEA em algum nível de comprometimento e que esses números vêm crescendo nos últimos anos (Orrú, 2012, p. 23).

Tipos e características do TEA

Oliveira e Sertié (2017) definem o TEA como uma limitação Neurológica, que causa defasagens no processo de comunicação e socialização. Ocorre precocemente e seus sintomas variam de acordo com o nível de intensidade, traduzido por comportamentos considerados atípicos.

Os autistas não são todos iguais; em relação ao TEA, existem vários graus, com intensidade dos sintomas maior ou

menor. É possível que alguns autistas enfrentem dificuldades de aprendizado, enquanto outros podem ter uma vida aparentemente “normal”, mas ainda assim sentirem que não se “encaixam” na sociedade, especialmente pelas dificuldades de socialização.

O TEA abrange a Síndrome de Asperger; o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID; o Transtorno Autista; o transtorno Desintegrativo da Infância. A Síndrome de Asperger é considerada a forma mais leve entre os tipos de autismo e é três vezes mais comum em meninos do que em meninas. Normalmente, quem possui a síndrome conta com uma inteligência bastante superior à média e pode ser chamado também de “autismo de alto funcionamento”. Também é normal que esse autista se torne extremamente obsessivo por um objeto ou um único assunto - Hiperfoco.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID, é uma “fase intermediária”, já que ela é um pouco mais grave que a Síndrome de Asperger, mas não tão forte quanto o Transtorno Autista. Nesse caso, os sintomas são muito variáveis. Porém, de uma maneira geral o paciente apresentará, Quantidade menor de comportamentos repetitivos, Dificuldades com a interação social,

O Transtorno Autista; são aqueles que apresentam sintomas mais graves que os dois outros tipos de autismo. Neste caso, várias capacidades são afetadas de forma mais intensa, como os relacionamentos sociais, a cognição e a linguística.

Outro fator bem comum é a presença intensificada dos comportamentos repetitivos. Esse é o tipo de autismo e que costuma ser diagnosticado de forma precoce, em geral antes dos 3 anos.

Em relação ao Transtorno Desintegrativo da Infância, é considerado o tipo mais grave do espectro autista e o menos comum. Em geral, a criança apresenta um período normal de desenvolvimento, porém a partir dos 2 aos 4 anos de idade, ela passa a perder as habilidades intelectuais, linguísticas e sociais sem conseguir recuperá-las.

Função da escola na inclusão de crianças autistas: do acesso à garantia da permanência

Atualmente vem se falando muito sobre a inclusão de crianças com Deficiência no ensino regular, principalmente crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA essa é uma realidade crescente no país, em virtude do recente decreto da Lei 12.7464 (Brasil, 2012), que formalmente caracteriza o autismo com uma deficiência e proíbe a recusa da matrícula para a essas crianças com esse transtorno no ensino comum. Essas leis são importantes pois asseguram que essas crianças tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade e que tenham seus direitos assegurados.

De acordo com a atual lei 13.146/2015:

Art.27.A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Sabemos que crianças com TEA, possuem necessidades educacionais especiais, devido as condições clínicas comportamentais, cognitiva, de linguagem e de adaptação social, que muitas vezes apresentam necessidade de adaptação curricular e de estratégia de manejo.

A elaboração do PEI - Plano educacional individualizado contribui muito a começar a observação a coleta de informações sobre o estudante e suas necessidades no ambiente escolar. Todas informações colhidas são muito importantes pois pessoas com autismo têm déficits importantes na comunicação e interação social, além de apresentar padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Por isso, o processo de aprendizagem é diferente do que ocorre com pessoas neuro típicas.

Na elaboração do PEI é preciso considerar a criança como ser único, pois só assim será possível fazer com que essas crianças alcancem a autonomia e independência desejada.

Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois segundo Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja,

alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar direta ou indiretamente.

De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se Necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é essencial focar nos Potenciais de cada aluno, é necessário que o educador transmita confiança e segurança para Este, para que ele aprenda de forma significativa. Além disso, “para que haja esse ensino de Qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações Organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (Mendes, 2002 *apud* Brande; Zanfelice, 2012, p. 44).

Dessa forma, quando a criança chega à escola os professores devem ter em mente que além de conteúdos escolares a serem aprendidos pela criança é necessário que ele se torne independente, capaz de desenvolver atividades do dia-a-dia por si só.

Nesse momento é importante que o professor seja capacitado para saber lidar com essas situações em sala de aula, que tenha auxílio da equipe da escola e da família. A inclusão das crianças com autismo na escola regular, precisa de atenção de todos os Envolvidos como citado anteriormente, dessa maneira:

A criança diagnosticada com transtorno do espectro autista possui direito a um mediador escolar, um profissional capacitado para auxiliar o sujeito na comunicação verbal e não

verbal, competências e habilidades, aspectos pedagógicos, ludicidade e na interação Social com os seus pares.

A Lei 12.764 (Brasil, 2012) deixa explícito que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”. Por meio da Lei Brasileira de Inclusão, as escolas passaram a contratar estagiários das áreas de Pedagogia e psicologia, entre outras, para atuarem observando e dando suporte as crianças Incluídas.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta que o lugar das pessoas com necessidades educativas especiais é na escola, e não mais em casa. Elas devem estar matriculadas nas escolas regulares e serem incluídas, salvo os casos em que as crianças precisam primeiramente ficar em uma escola especial. Importante destacar a necessidade que a escola se adapte as especificidades das crianças, e não ao contrário, como temos visto em muitas escolas.

Observando a trajetória da educação inclusiva no Brasil é possível identificar muitos avanços pedagógicos e tecnológicos, entretanto, ainda é preciso: mais políticas públicas efetivando a inclusão, a criação de mais salas de recursos multifuncionais, mais professores para realizarem um atendimento diferenciado e de qualidade, proporcionando um melhor aprendizado para a criança, mais mediadores capacitados, e mais aceitação da sociedade para a inclusão. A educação torna-se inclusiva quando

existe acessibilidade, adaptação de conteúdo, interação e socialização entre seus pares (Vieira, 2012).

Uma criança nunca deve ser julgada pela sua dificuldade, cabe ao professor e ao mediador reconhecer o potencial dela e auxiliar para que a dificuldade seja apenas uma barreira que juntos possam superar. Lembrando que não existe um manual de como lidar com as crianças com TEA, pois cada uma é única e possuem seus conhecimentos, particularidades e dificuldades, o que podemos fazer é observar a criança e os seus interesses para posteriormente iniciar com a intervenção (Klin, 2006). Quando a mediação é iniciada precocemente, fica mais fácil realizar a inclusão, pois desde pequena a criança é estimulada a sentar nas rodinhas, a participar, a interagir com os colegas e a experimentar todas as atividades.

Na realidade brasileira, onde as classes nas escolas regulares são bem numerosas, esse acompanhamento, traz certa segurança para os pais, de que Seu filho estará amparado quando necessitar de ajuda para driblar suas Dificuldades na nova sociedade em que ele está inserido. Para o professor Também representa um suporte importante.

Para Cunha (2014)

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes

angústias como por grandes Descobertas, dependendo da ajuda que ele receber (Cunha, 2014, p. 68).

Com uma demanda de inclusão tão grande chegando às escolas, se faz necessário uma Preparação dos professores e a solução é a capacitação do profissional em Serviço, através dos programas de formação continuada.

Legislação da Inclusão escolar

A década de 1990 foi marcada pelas discussões acerca da Inclusão no Brasil e no mundo. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal deu-se início ao processo de inclusão educacional, já que a educação passa a ser vista como uma garantia de uma educação pautada na igualdade, assegurando aos alunos com deficiências o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento importante, que legitima o direito à educação de todas as crianças é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Brasil (1990), que dentre outras medidas garante a acessibilidade ao desenvolvimento e diversas oportunidades a partir do exposto em seu art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – Igualdade de condições para o acesso permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores; III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência (Brasil, 1990, art. 53).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que de fato iniciou-se o processo de inclusão em todo o mundo. Esse documento, de cunho internacional, preconizou que os países assegurassem a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, realizada no mesmo sistema educacional que as demais pessoas sem deficiência. O princípio que orienta as diretrizes da declaração de Salamanca é que todos devem aprender juntos, pois a escola é o espaço que deve acomodar todas as pessoas indistintamente (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB busca fortalecer a inclusão no país, e em seu artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a

aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996). Em 1999 a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência tem como objetivos:

I – O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; II – A integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social; III – O desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência; IV – A formação de recursos humanos para o atendimento da pessoa portadora de deficiência; V – A garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (Brasil, 1999, Art. 7).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo público-alvo são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (entre eles o autismo) e superdotação/altas habilidades, garante a inclusão desses alunos em todos os níveis de escolarização de forma transversal, o que inclui o ensino

superior, e determina algumas garantias para que essa se dê adequadamente.

Dentre elas pode-se citar:

- ✓ Transversalidade da Educação Especial;
- ✓ Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- ✓ Formação de professores para a educação inclusiva;
- ✓ Participação da família e da comunidade;
- ✓ Acessibilidade física nas comunicações e informações; e
- ✓ Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda determina que o aluno receba todo o apoio de recursos e serviços para que possa se desenvolver com as mesmas oportunidades que os outros alunos, isso quer dizer, presença de mediadores, professores auxiliares, letores, intérpretes de LIBRAS, entre outros.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro autista, e conferiu a esse público, para efeitos legais, os mesmos direitos conferidos às pessoas com deficiência. Em seu Art. 3º, parágrafo único, garantiu ainda que, quando necessário, deverá ter acompanhante especializado em sala de aula.

Práticas pedagógicas: superando desafios e criando possibilidades de aprendizagens às crianças com TEA

De acordo com a afirmação de Costa (2013, p. 54) “a Maneira como o professor organiza sua prática tem relação profunda com as suas Concepções sobre criança, infância e educação, conhecimentos esses relevantes para a Sua prática”. Nesta direção, salientamos essa relação com as práticas pedagógicas capazes de desenvolver o trabalho com crianças com TEA. Sabemos que a inclusão de crianças com autismo em sala de aula requer adaptações e estratégias diferenciadas, e que em uma sala com uma quantidade grande de crianças fica difícil, sendo esses um dos maiores medos dos professores na Educação inclusiva, não dar conta.

Mesmo sendo um direito da criança garantido por lei, que também assegura apoio aos professores, muitas escolas alegam não estarem preparadas para a inclusão, pois muitas dessas escolas encontram-se sem professores capacitado para atender crianças com TEA. Mesmo não sendo fácil, mas é preciso, pois quando há a inclusão dentro da sala de aula, todos aos seu redor sai ganhando, aluno, escola e família.

Atualmente, percebemos que os professores diante dos desafios de incluir a criança com TEA, tem buscado mais conhecimento sobre esse transtorno, e que o ambiente e muito importante para estabelecermos as práticas inclusiva, que tanto

as estruturas físicas, os recursos humanos, a disponibilidade de material, de tempo interfere no processo de inclusão.

O uso dos recursos é muito importante para auxiliar os professores nas práticas pedagógicas inclusivas de uma criança com TEA, o uso da Rotina visual, é uma forma de trabalhar às rotinas diárias da sala, ajudar a criança nos momentos de cuidados pessoais e estabelecer uma previsibilidade, diminuindo assim os comportamentos inadequados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo tem por objetivo mostrar as principais dificuldades das crianças com Transtorno do Espectro Autista no âmbito escolar, tendo como objetivo principal a inclusão dessas crianças nas escolas regulares da educação infantil e anos iniciais, considerando o papel do professor como essencial nesse processo.

Para atingir esse objetivo foram escolhidos para ser utilizados como objetos de pesquisas, a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre o tema que o trabalho está sendo realizado, por meios de livros, artigos científicos, site da internet entre outras fontes.

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa Bibliográfica: " trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa

científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação". Desta forma para Lakatos e Marconi (2023, p. 183): "[...] 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 à conclusões inovadoras".

A pesquisa Bibliográfica, conforme Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 10).

Assim, uma pesquisa Bibliográfica se resume em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudada na solução da problemática através de estudo do tema. Como conhecimento vive em constante renovação, especificamente na educação, conhecimento esses que estão nas vivências, nas trocas entres pares, na diversidade e pluralidade do ser humano.

Para realizar essas pesquisas um dos métodos abordado é a abordagem qualitativa que, para Merriam (1998), envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais

diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos.

Nas palavras de Brandão (2001)

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interação e comportamento, etc), em termos de sentidos que as pessoas lhe dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva, pesquisa qualitativa é analisar, observar, e descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado. Mayring (2002) delinear a pesquisa qualitativa como um processo adaptado, não padronizado ao objetivo de estudo, que possui caráter comunicativo e está inserida no contexto de métodos e técnicas que respaldam um caráter processual e reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que crianças com TEA, muitas tem dificuldade com habilidades sociais, prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamentos e de comunicação, e isso pode interferir consideravelmente na questão da adaptação escolar.

Quando uma criança autista chega nesse novo ambiente ela tende a se isolar, se afastar das outras crianças, nesse momento é muito importante, o conhecimento de caso do professor, porquanto ele precisa agir diante do comportamento, fazer com que aquela criança se sinta acolhida naquele ambiente, realizar uma criação de vínculo, será muito importante para que essa criança venha se sentir segura, pois caso contrário uma criança que não se sente acolhida e segura, ela se sentirá rejeitada e isso a levará a produzir muitos comportamentos inadequados, muitas vezes esses comportamentos podem se tornar heterolécito ou auto lesivo.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, são condições neurológicas que aparecem precocemente na infância, geralmente antes dos três anos de idade e afetam o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo, pois envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas.

Um dos recursos utilizados para auxiliar na inclusão e aprendizado da criança com TEA em sala de aula é o PEI - Plano educacional individualizado, que tem como seu objetivo garantir o aprendizado do aluno, levando em consideração suas dificuldades e necessidades. Esse documento é individual, justamente porque independente da deficiência, cada criança é única e suas dificuldades de aprendizado são singulares.

As escolas precisam ser acessíveis, ter uma proposta inclusiva, professores preparados e flexíveis para lidar com as diferentes necessidades, e ofertar mediadores escolares para auxiliarem na inclusão, promovendo assim um ambiente em que possam brincar, interagir com outras crianças e desenvolverem os seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança com TEA vê o mundo de um jeito diferente, absorve tudo com mais intensidade, dessa forma, não é ela que tem que se adequar a escola, mas sim, a escola que tem que está preparada para recebê-la.

A inclusão da criança com TEA é muito mais do que sua presença em sala de aula, deve-se buscar desenvolver sua aprendizagem, seu desenvolvimento e superar suas dificuldades. Crianças com TEA, geralmente apresenta defit cognitivo, Dificuldade de interação social , na comunicação e no comportamento, por muitas vezes essas crianças são confundidas com crianças imperativas e isso as leva a ser excluídas das atividades diárias, em alguns contextos a inclusão não ocorre e sim a segregação, onde a escola oferece ambientes ou atividades separadas, isolando essas crianças atípicas das crianças Típicas.

A inclusão tem como objetivo não tornar todas as crianças iguais e sim respeitar e valorizar as diferenças. É uma forma que envolve adequação de métodos de ensino e abordagens, para proporcionar um ambiente de aprendizagem igualitária e participativo para todos os alunos.

Muitos professores ainda não se sentem preparados para receber crianças com TEA em sala de aula, e isso acaba gerando um desconto emocional. Para isso faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte, sendo a formação docente de extrema necessidade, pois é preciso ter conhecimento e manejo, para oferecer um bom acolhimento a essas crianças atípicas, que necessitam de um tratamento diferenciado.

A Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria a mola mestra do processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas. Por isso é muito importante a formação continuada, que as escolas estejam preparadas não só estruturalmente mas também pedagogicamente para receber essas crianças neurotípicas, de forma que elas se sintam incluídas naquele ambiente.

Sobre Inclusão, devemos levar em consideração, ainda, observando a realidade sobre as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Aspectos como o tamanho das turmas, a inexistência de materiais de apoio,

a precariedade de metodologias, formação insuficiente dos profissionais. Precisam ser enfrentados pelas políticas públicas.

Sendo assim, após a realização deste trabalho, podemos destacar que a Inclusão de crianças com TEA em classes regulares não podem ser sinônimo de matrícula. Faz-se como primeiro Passo dar prioridade a formação adequada e continuada para os professores. Sem esta ação, nenhuma intervenção pedagógica se fará possível. Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção.

Inclusão da criança com TEA é buscar desenvolver suas habilidades e competências, criar meios de trabalhar suas Dificuldades através de atividades adaptadas ao seu nível de déficit de aprendizagem e motor, acreditando que sim, que aquela criança pode desenvolver, trata-la com respeito e carinho, ao se sentirem acolhidas e segura, essas crianças tendem a Interagir e desenvolver um aprendizado significativo, que desperte nela essa Independência e um desenvolvimento tão almejado por seus pais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC/CNE, lei 9394/96, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas Educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- COSTA, Maria Lourdene Paula. **Prática docente do professor da educação infantil: Contribuições para o desenvolvimento das crianças**. Dissertação de Mestrado. 2013.
- DECLARAÇÃO DA ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Brasília, 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, Salamanca-Espanha.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MAYRING, P. H. **Einführung in die qualitative Sozialforschung**. Weinheim, DE: Beltz, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira e Psiquiatria**. 2006.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação - interação social no Cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SCARDUA, Valéria Mota. A inclusão escolar e o ensino regular. **Revista FACEVV**, n. 1, p. 85-90, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VIEIRA, G. M. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. Portal do. Ministério Público do estado da Bahia. Salvador: CEDUC, 2012.

CAPÍTULO IX

OS JOGOS COMO RECURSO LÚDICOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Sarah Raquel Gomes do Amor Divino e
Adriana Mônica de Oliveira

OS JOGOS COMO RECURSO LÚDICOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Sarah Raquel Gomes do Amor Divino¹⁹ / Adriana Mônica de Oliveira²⁰

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre “os jogos como recursos lúdicos para a aprendizagem da matemática” é no brincar que a criança aprende e se desenvolve de forma prazerosa, pois umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. É no brincar que a criança investiga e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Dessa maneira, a presente investigação busca ampliar a compreensão sobre a temática relativa à ludicidade.

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

¹⁹ Graduada em Pedagogia. E-mail: sarahrakell1@gmail.com.

²⁰ Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Graduada em Pedagogia; graduanda em Terapia Ocupacional. Especialista em: Psicopedagogia institucional e clínica; Formação docente para o Ensino Superior; Organização e Gestão Escolar nas Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Análise do Comportamento Aplicada – ABA; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia da Infância; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Pedagogia Social. Especializanda em Pedagogia na Recreação.

Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito. Com base em tais argumentações, é possível afirmar que o lúdico é um método pedagógico que os educadores podem utilizar em suas aulas a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo para seus alunos.

Para o desenvolvimento da criança e de como as práticas lúdicas podem contribuir no processo educacional. A escolha dessa temática se deu devido à realização, de estudos e pesquisas pela pesquisadora em tela, que o lúdico é muito utilizado nas práticas pedagógicas. Por esse motivo, buscou-se aprofundar nesse tema e evidenciar as práticas lúdicas como uma potente estratégia a ser utilizada pelos professores, pois é através da brincadeira que a criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo.

Ser bom professor não é apenas transmitir conteúdos, mas também ensinar a aprender. Conceitua ensinar a aprender como sendo mostrar os caminhos, orientar o aluno para olhar crítico, conduzi-los a fontes de informações e conhecimento verdadeiros. No entanto, para que haja uma boa aprendizagem o aluno tem que estar motivado, não bastando apenas ser inteligente, pois se este não estiver com motivação para aprender, ninguém será capaz de fazê-lo aprender.

Para aperfeiçoar o desempenho em sala de aula o professor não deve esquecer que as aulas têm o domínio de estimular as emoções dos alunos. Os planos de ensino não devem apenas envolver estratégias, discussão e dramatização, pois o tempo em sala de aula é muito curto, assim, devem incluir atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, contribuindo assim para uma maior motivação e concentração por parte dos alunos.

Para facilitar o estudo, a pesquisa está dividida da seguinte forma: além dessa introdução e das considerações finais. No primeiro momento discorre sobre os jogos como recursos lúdicos. No segundo momento apresenta a concepção sobre a importância dos jogos acompanhada do subtópico: os jogos como recursos didáticos para o ensino da matemática. No terceiro momento discorre sobre a metodologia utilizada na pesquisa. No quarto e último momento apresenta os resultados e discussão.

REVISÃO DE LITERATURA

Os jogos como recursos lúdicos

Criatividade é o que não deve faltar para que o professor eleve a autoestima dos alunos, a fim de que sintam vontade para compreensão dos conteúdos, porém estes devem ser

significativos, reais, considerando o conhecimento e experiências que trazem do meio em que vivem, para que possam pensar e tirar suas próprias conclusões quanto aos seus comportamentos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) descreve que a brincadeira e, especialmente, os jogos de “faz-de-conta” são considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Na mesma perspectiva, Dohme (2003) traz vários exemplos de fácil entendimento, na medida em que o pesquisador defende que a ludicidade se refere:

[...] aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores". Nesse sentido, aproxima o lúdico da prática pedagógica (Dohme, 2003, p. 32).

Sendo assim, é através do lúdico que a criança consegue desenvolver e aprender de forma mais prazerosa, menos cansativa. Utilizando imagens, jogos educativos, brincadeiras e histórias infantis, a criança internaliza o aprendizado mais rápido e de maneira mais articulada e consistente. O conhecimento torna-se, então, parte da realidade da criança.

Para Bachelard (2009) as imagens que sobrevivem da infância como resultado de dois elementos: a memória e a imaginação. Os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações como novo olhar, como novo brilho.

Por tais razões, o brinquedo sempre remete ao tempo de infância do adulto, com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido somente ao significado de objeto ou jogo, pois estimula a criança em vários sentidos e tem uma dimensão material, cultural e técnica, enquanto objeto, é o coadjuvante da brincadeira, se configurando como o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.

Para Vygotsky (2001) os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano.

Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de três anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

Atualmente, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. Ferland (2006, p. 07) quando diz:

Observar uma criança brincando possibilita saber quais as habilidades nas diferentes esferas de seu desenvolvimento. De fato, a brincadeira testemunha o que é a criança. A criança que brinca tem mais recursos em habilidades e características próprias, que influem no seu modo de brincar e que são, por sua vez, estimuladas e modificadas pela experiência do brincar. (...) quanto mais a criança brincar, mais ela se tornará hábil.

Em suas grandes linhas, a passagem pela fase da atividade lúdica com características predominantes funcionais ao chamado mundo do “faz-de-conta”, sendo que constrói uma cena sequencial, inaugura o primeiro ato da narrativa na fase do brincar, é o ingresso no tempo que não volta atrás, que conta um fato, com um começo e um desenrolar, é um estágio cíclico, pendular nos seus primórdios, calcado no campo perceptivo, cedendo assim lugar ao tempo histórico irreversível, que se utiliza de uma instrumentação simbólica, as imagens – lembranças, que entrelaçam seus fios aos de uma linguagem que vai se moldando, para construir a rede da memória, condição de

nossa individualidade, formação e que carregaremos para o nosso futuro.

Concepções sobre a importância dos jogos

Para compreendermos melhor a importância do lúdico, é necessário que façamos uma definição do termo, a qual, segundo Almeida (2013, p. 17) afirma: “[...] a ação ou o ato de brincar ou jogar e caracteriza-se como o próprio brincar ou jogar. [...] Portanto, o lúdico é o ato de brincar”. Faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. Pode ser considerado no planejamento como estratégia pedagógica que possibilita ao educador desenvolver atividades mais significativas às crianças.

Esclarecemos que utilizamos o termo lúdico no sentido amplo, englobando atividades diversas que propiciem momentos ricos, criativos e prazerosos de aprendizagem na formação das crianças, de maneira que favoreça o desenvolvimento de práticas educativas que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

No contexto escolar, percebemos que os conteúdos, geralmente, são passados automaticamente, sem haver uma conectividade com o mundo das crianças e sem haver qualquer questionamento ou adequação. Esse método nos faz lembrar a “educação bancária” de Freire (2005), que fala da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado,

como algo completamente alheio à experiência existencial dos alunos, em que a única margem de ação que se oferece a eles é a de receberem os depósitos (informações), guardá-los e arquivá-los, o que, muitas vezes, se torna uma educação sem sentido para a vida deles, uma vez que não sabem utilizar o conhecimento com sapiência.

Na superação dessas práticas engessadas, é que o lúdico pode ser considerado um importante aliado para evocar a participação ativa da criança nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Kramer (1996) é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área de educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da instituição em que atuam, devem participar efetivamente de sua concepção, construção e consolidação.

Para alcançar o verdadeiro sentido da educação lúdica, faz-se necessário que o professor, o educador, esteja devidamente

preparado para colocá-la em prática. Pouco será feito se ele não tiver profundo conhecimento da base teoria e prática da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (Almeida, 2013).

Ainda de acordo com o autor acima citado, o jogo e a brincadeira passam a ser considerados atividades indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades e à aquisição de competências essenciais para a vida em sociedade, pois mantém em seu caráter lúdico a possibilidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento do homem. Dessa forma, Almeida (2013, p. 21) explica da seguinte maneira:

Brincando e jogando, desde muito cedo, a criança passa a entender o mundo e a si mesma em atividades que parecem corriqueiras e despretensiosas. Uma criança que aprende desde cedo a ouvir e a repetir as frases da mãe: brinca com os sons numa espécie de preparação para uma aprendizagem da linguagem futura. Uma criança que brinca com um objeto, produzindo ruídos, movimentos, montando-o ou desmontando-o, está exercitando noções de dimensão e espaço, de adequação e inadequação, de certo e errado etc. É por isso que cada brinquedo, cada brincadeira e cada jogo, por mais simples que sejam, estão repletos, em maior ou menor grau, de exercícios de funções essenciais ao desenvolvimento global do ser humano.

De acordo com Almeida (2013) desde cedo, então, as ações lúdicas são funcionais e significativas, e muitos dos gestos e movimentos, como o bater dos pés, ficar em pé, balbuciar, pegar e deixar cair objetos etc., apresentam significação específica, pois servem para que a criança cumpra um trabalho capital, uma função – ela se molda em si mesma, se exercita movendo as pernas, o que lhe permitirá andar mais tarde; esboça seus murmúrios, primórdios da construção da linguagem; exercita no pegar e no deixar cair objetos a coordenação motora ampla fina.

Vygotsky (1987) defende o lúdico a partir da concepção de brincadeira como ferramenta indispensável para o desenvolvimento da criança, quando afirma que todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação. Com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

Ao brincar, a criança imita o comportamento adulto segundo a própria percepção da realidade e do contexto. Por essa razão, na brincadeira a imitação assume o papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, à medida que ela faz aquilo que

viu o outro fazer, realiza efetivamente a atividade imitada, criando-lhe novas possibilidades e combinações. Não está, portanto, apenas copiando um modelo em uma atividade mecanicista, está construindo um nível individual próprio, a partir do que observou nos outros.

Vygotsky (2007) afirma que as situações imaginárias criadas pela criança ao brincar estão interligadas com a capacidade de imitação, as quais evoluem e aparecem com regras de comportamento implícitas, originadas na cultura do grupo social a que pertence da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regra contém uma situação imaginária. Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha...só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e correr peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária.

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Pode-se dizer que a criança se revela totalmente no brincar, não conseguindo esconder nenhuma forma de sentimento. Toda a espontaneidade é revelada. O brincar é

considerado a inclinação da atual organização da personalidade da criança.

Os jogos como recursos didáticos lúdicos para o ensino da matemática

A Matemática em si é um conjunto de informações que nos leva a entender os conhecimentos possíveis que estejam ao nosso alcance dentre as ciências exatas. Pode-se relatar a importância desses estudos para o nosso dia a dia, quando se depara com situações reais, tentando entender como se dar todo esse processo cultural dentro de uma sociedade. O ensino da matemática para os alunos da educação de jovens e adultos não pode e nem deve ser apenas de caráter compensatório, independente do tempo em que os sujeitos dessa modalidade frequentam ou frequentaram à escola.

O educador não pode ignorar os níveis de aprendizagens dos seus estudantes. Por mais difícil que seja fazer uma atividade que englobe as condições do todo, é primordial esse cuidado para que o sujeito seja capaz de realizar uma tarefa com autonomia e liberdade, necessita sentir que está se desenvolvendo para poder ganhar confiança, segurança e determinação para continuar os seus estudos.

Nas palavras de Pires (2005, p. 04) discute que “o aluno aprenda a utilizar conceitos e procedimentos matemáticos, bem

como instrumentos tecnológicos disponíveis, para resolver situações - problema e, também, a comunicar-se matematicamente e argumentar sobre suas conjecturas”.

Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de preparação longa, aprofundada e específica.

[...] os jogos servem, particularmente, para promover o desenvolvimento da cooperação, porque as crianças são motivadas pelo divertimento do jogo a cooperar voluntariamente (autonomamente) com outros, seguindo as regras. Jogos requerem, em grande parte, adequação e coordenação interindividual e as crianças são motivadas a usar a inteligência para compreender o jogo (Devries, 1992, p. 73).

Na mesma linha de raciocínio, Brunet (1974) defende que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da linguagem na criança. O desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais objetivos da maioria das atividades lúdicas.

Os recursos lúdicos também fazem com que a criança desenvolva as habilidades de se expressar, trabalhar em grupos com outras crianças, inibindo a vergonha, timidez e, acima de tudo, desperta o interesse na criança de aprender. Logo, a brincadeira é a oportunidade de desenvolvimento na qual a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e ainda confere suas habilidades (Mafra, 2008).

Conforme Vygotsky (2002), não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue; porém, no jogo simbólico, normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, haja vista que nesse jogo estão presentes uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta.

Sendo assim, o autor supramencionado, afirma que as regras são partes integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente regrados. Ao desenvolver um jogo simbólico a criança ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real.

Vygotsky (2001), também detecta no jogo outro elemento a que atribui grande importância: o papel da imaginação que coloca em estreita relação com a atividade criadora. Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky (2002), a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

A noção de zona de desenvolvimento proximal interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. Assim sendo, as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância de o professor conhecer a teoria desse estudioso.

Vygotsky (2003) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo ao afirmar: É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos (Vygotsky, 2003, p. 109-110).

É compreensível que o objeto, na concepção de uma criança, torne-se qualquer outro elemento, personagem, que ela deseje, tendo assim esse “objeto” um valor simbólico que tem uma natureza imitativa, pois a criança constrói símbolos e transforma o que é de fato naquilo que é desejado.

Necessariamente, não é preciso ser da área da educação, para observar uma criança brincando com uma cadeira, dando-

lhe todos os atributos de um carro, assim sendo, a brincadeira infantil permite que a criança reacenda seus medos, conflitos à sua própria maneira e transformando a realidade naquilo que ela deseja, nessa perspectiva seus estudos sugerem que o brincar está atrelado ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da auto regulação, da memória, da imaginação, atenção e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2003, p. 27) informa que está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensório motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade”, assim sendo, com o passar do tempo, a criança começa a interagir com os objetos já distinguindo a realidade da fantasia, adquirindo aos poucos experiências e desenvolvendo conceitos sobre o mundo que a cerca.

Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesse estudo consiste em uma pesquisa iniciando com a observação que de acordo com (Gil,

2008, p. 16) citado por Prodanov e Freitas (2013, p. 37) pode ser considerado o método mais primitivo, mas por outro lado, pode possibilitar o mais elevado grau de precisão nas ciências sócias. Assim foi possível elaborar um questionário de acordo com a realidade observada. Para isso, Marcone e Lakatos (2006, p. 33) Dizem que “[...] são vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação.” Portanto o questionário foi devidamente autorizado, incluso de uma carta informativa para o esclarecimento dos objetivos de sua aplicação.

Outro procedimento técnico presente neste estudo é a pesquisa bibliográfica, que veio associar-se os demais procedimentos metodológicos para embasar os fenômenos observados e que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) tem o objetivo de “colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa” Assim, apropriado de uma vasta fundamentação teórica podemos compreender e discorrer o problema e as possíveis soluções do assunto pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se, por um lado, a criança brinca desde cedo com o corpo, com a voz, com os ruídos, com os gestos dos adultos, com os movimentos de objetos, com os gestos dos adultos, com os

movimentos de objetos, com os sons das letras, com as palavras, com os desafios, sem reclamar de cansaço ou de insatisfação, por outro, precisamos compreender e trazer essa perspectiva de satisfação para as atividades escolares, a fim de fazer que o processo instituído de ensino e aprendizagem tenha mesma satisfação.

Segundo Almeida (2013) desde cedo, então, as ações lúdicas são funcionais e significativas, e muitos dos gestos e movimentos, como o bater dos pés, ficar em pé, balbuciar, pegar e deixar cair objetos etc., apresentam significação específica, pois servem para que a criança cumpra um trabalho capital, uma função – ela se molda em si mesma, se exercita movendo as pernas, o que lhe permitirá andar mais tarde; esboça seus murmúrios, primórdios da construção da linguagem; exercita no pegar e no deixar cair objetos a coordenação motora ampla fina.

Vygotsky (1987) defende o lúdico a partir da concepção de brincadeira como ferramenta indispensável para o desenvolvimento da criança, quando afirma que todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

Ao brincar, a criança imita o comportamento adulto segundo a própria percepção da realidade e do contexto. Por essa

razão, na brincadeira a imitação assume uma função fundamental no desenvolvimento da criança, pois, à medida que ela faz aquilo que viu o outro fazer, realiza efetivamente a atividade imitada, criando-lhe possibilidades e combinações.

Para Vygotsky (2007) discorre que as situações imaginárias criadas pela criança ao brincar estão interligadas com a capacidade de imitação, as quais evoluem e aparecem com regras de comportamento implícitas, originadas na cultura do grupo social a que pertence da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regra contém uma situação imaginária. Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha...só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e correr peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária.

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Pode-se dizer que a criança se revela totalmente no brincar, não conseguindo esconder nenhuma forma de sentimento. Toda a espontaneidade é revelada. O brincar é

considerado a inclinação da atual organização da personalidade da criança.

Conforme argumente Almeida (2013), o brinquedo também estimula habilidades de comunicação e o contato com o universo adulto, em que cada ato ou ação adquire um significado no qual sonho, fantasia e realidade se imiscuem, retratando e refratando uma consciência de mundo muito mais profunda do que se pensa quando se vê a criança simplesmente brincando.

Vygotsky (2007) afirma que brincar é a relação imaginária criada pela criança e afirma que o brinquedo é a representação física desse imaginário, pois o simples ato de idade, com os interesses que a criança passa a adquirir com o seu crescimento natural. Por essa razão, o brinquedo de um bebê deixa de ser interessante em fase posterior, e assim sucessivamente.

A criança dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Esse significado precisa de um pivô que comporte um gesto que se assemelhe à realidade, pois para ela o mais importante não é a similaridade do brinquedo como objeto físico, mas as formas de brincar. No brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto. Por essa razão, as crianças se encantam muito mais com as ações, com os gestos, com as formas diferenciadas de brincar e com a participação das pessoas mais velhas do que com o brinquedo em si.

Para Vygotsky (2007) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança, sendo uma enorme

influência em seu desenvolvimento. A ZDP permite que se avalie o processo de desenvolvimento até o momento e os processos de maturação já produzidos, assim como os processos que estão se desenvolvendo.

A noção de zona de desenvolvimento proximal interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. Assim sendo, as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria desse estudioso.

Ainda de acordo com esse autor, uma situação imaginária como a da brincadeira de “faz de conta”, por exemplo, a criança é levada a agir num mundo imaginário. Assim, ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho ou de “casinha de boneca”, ela se relaciona com o significado e não com o objeto concreto que tem em mãos. Esses materiais servem como uma representação da realidade ausente e ajudam a criança a separar o objeto e o significado em questão, ou seja, separar a ideia de “carro”, de “casa” ou de “boneca” do objeto que tem em mãos.

As brincadeiras mais simples de que participa são verdadeiros estímulos ao desenvolvimento intelectual. Quanto mais informações receber, mais registro ocorrerá em seu cérebro.

Almeida (2013) explica que experimentando, vendo, manipulando as coisas, a criança está descobrindo possibilidades de dar forma ao mundo de acordo com suas impressões, passando não só a evocar e registrar fatos na memória, mas a recriá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática para os alunos não pode e nem deve ser apenas de caráter compensatório, independente do tempo em que os sujeitos dessa modalidade frequentam ou frequentaram à escola. O ensino tem de ser voltado para atender as necessidades da demanda que busca se apropriar do conhecimento para ampliar os seus conceitos pessoais, sociais, principalmente, profissionais.

Nesse momento você percebe que para ser professor não adianta só o conhecimento adquirido ao longo dos anos, somente pessoas corajosas são capazes de exercer uma profissão tão envolvente e apaixonante como essa.

Sendo assim, é preciso que novas metodologias de trabalhos sejam sugeridas e direcionadas principalmente à política pública nas escolas, através de reuniões esclarecedoras para pais e mestres sobre a atual situação do problema, bem como, oficinas que desempenhe trabalhos e envolvam a disciplina de maneira ampla em todos os ambientes, a fim de

também contribuir para o maior desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Portanto, ressalta-se a importância que deve ser dada, pelo professor, ao planejamento de sala de aula no sentido de identificar se suas atuações estão voltadas as práticas eficazes e prazerosas aos alunos, aulas dinâmicas, que tenham recursos didáticos, e não aconteçam somente na teoria, mas também na prática, que possam ser experimentadas em suas vivências diárias. São essas didáticas que devem existir nos cadernos de planejamento dos educadores.

A escolaridade, informada pelo paradigma da Educação popular dialogou criticamente com a tradição, porque se refere sobretudo no universo cultural dos educadores e questionou-se a valorização diferenciada do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalhos e vivencia no meio popular.

Entretanto, através de análises sabe-se que os motivos do fracasso escolar na Educação não estão somente atribuídos a estas causas família e escola, pois todos os alunos são capazes de se desenvolver, cognitivamente desde que, sejam bem trabalhados. Portanto, os fatores didáticos e pedagógicos têm deixado os educandos desestimulados, e com baixa estima. Nesta perspectiva, surge então a necessidade de as escolas assumirem o seu verdadeiro papel na formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: teorias e práticas. Reflexões e fundamentos.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BACHELARD, Gislene de Campos. **Avaliação psicomotora á luz da psicologia e da psicopedagogia.** Petrópolis, RJ: vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- FERLAND, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.
- KRAMER, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual.** 2008.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo-RS: FEEVALE, 2013.
- PIRES, Regina Cristiane N. C. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.** S. Paulo, 14(3), 2005.

RAU, Cassiano Caon. **Os lugares da infância: a infância e seus lugares.** Niterói: EdUFF, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2003.

POSFÁCIO

POSFÁCIO

Gostaríamos de agradecer por dedicar seu tempo à leitura deste e-book sobre Educação Inclusiva e Lúdica. Nosso objetivo foi oferecer reflexões e práticas que possam enriquecer o trabalho de educadores, familiares e todos que atuam no espaço escolar, promovendo uma aprendizagem mais acessível e significativa para crianças e jovens. Acreditamos que a alfabetização e o letramento são etapas fundamentais na trajetória de aprendizagem, seja na educação infantil, no ensino regular ou na Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e que cada estudante merece um ambiente que respeite suas particularidades e potencialidades.

Ao abordar os desafios e as conquistas na inclusão, destacamos a importância de criar um espaço escolar que valorize a diversidade, onde todos possam se sentir acolhidos e estimulados a desenvolver suas habilidades. Reconhecemos que, para isso, é essencial compreender as necessidades específicas de estudantes com TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou com TEA – Transtorno do Espectro Autista, e adaptar as práticas pedagógicas de forma a garantir uma participação plena de todos.

Esperamos que as estratégias lúdicas apresentadas neste material possam inspirar ações concretas que tornem o processo de aprendizagem mais prazeroso e inclusivo. Afinal, uma

educação que promove a inclusão no espaço escolar é um passo decisivo para construir uma sociedade mais justa, empática e preparada para o futuro. Sua dedicação e interesse são fundamentais para transformar esses princípios em realidade no cotidiano escolar.

Mais uma vez, agradecemos por sua leitura e por fazer parte dessa jornada de avanços na educação, onde a inclusão e a aprendizagem caminham juntas rumo a um mundo mais igualitário e cheio de possibilidades.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Montserrat e Volkhov

2025 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e informados em nosso site contactar a Editora Faculdade

FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br

O manuscrito eletrônico intitulado “Educação inclusiva e lúdica: práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens”, vinculado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário do Maciço de Baturité (UniMB), por meio da Educação a Distância (EaD), na cidade de Campo Grande/ RN, tem como foco contribuir para a divulgação de resultados de pesquisas científicas na área da Pedagogia.

Sistematizado para socializar pesquisas realizadas a partir do ano de 2023, possui caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, ao receber contribuições de diversas áreas e campos de saberes. O manuscrito disponibiliza por meio de versão eletrônica acesso internacional e gratuito para as ideias relacionadas ao campo da educação. O livro “Educação inclusiva e lúdica: práticas, desafios e conquistas na aprendizagem de crianças e jovens” possui 9 (nove) capítulos que abordam diversos temas das ciências da educação.