FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA

CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: PEDAGOGIA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
TURMA T01- CÓDIGO B100914

Organização

Dra. Márcia Alves de Carvaho Machado
PROFESSORA/ORIENTADORA

Esp. Wesly Tiago Matos dos Santos
PROFESSOR/REVISOR

Aracaju, Sergipe

2023.1

CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO EM PEDAGOGIA
Ano 2023-1

DIRETOR GERAL

Ivanilson Leonardo dos Santos

COORDENADOR ACADÊMICO

Cássio Roberto Conceição de Menezes

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Guadalupe de Moraes Santos Silva

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Márcia Alves de Carvalho Machado

Wesly Tiago Matos dos Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C122 Caderno de trabalhos de conclusão de curso : pedagogia / organização Márcia Alves de Carvalho Machado, Wesly Tiago Matos dos Santos – Aracaju : Faculdade São Luís de França, 2023.

261 p.
Inclui Bibliografia

1. Artigos. 2. Conclusão de Curso. 3. Pedagogia. I. Machado, Márcia Alves de Carvalho, org. II. Santos, Wesly Tiago Matos dos, org. III. Título.

CDU: 001.8:37(05)

Ficha elaborada por Marcos Breno Andrade Leal (CRB-5/2048)

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Alilaine Souza Santos.....06

O LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGOGICA PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluno orientado: André Santos Lourenço.....23

EXPANSÃO DO CAMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA EDTECH COMO PROFESSORA NO NOVO ENSINO MÉDIO
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Anne Stephane do Carmo Santana.....39

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO LAUDO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Gabriela Lima dos Santos.....55

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Gabriela Nunes dos Santos.....75

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Gabriella Cristiane de Souza Figueiredo.....90

JOGOS E BRINCADEIRAS DIGITAIS COMO RECURSOS DE APRENDIZADO: INCORPORAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Jailma Vieira dos Santos.....106

OLHARES MULTIFACETADOS DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA NEUROCIÊNCIA QUANTO À ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO NA BABY GYM DA CIDADE DE ARACAJU/ SERGIPE/BRASIL
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Luciana Maria da Silva Santos.....121

Título do trabalho: **A RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Maria Creuza Santos Correia.....141

Título do trabalho: **A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO SOCIOEDUCATIVO**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Maria Mirani Costa dos Santos.....157

Título do trabalho: **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Maria Raquel Soares dos Santos.....174

Título do trabalho: **A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Noemy Marcolino Santos.....189

Título do trabalho: **A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REALIDADE DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERGIPE**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Co-orintador: Prof. Dr. Anderson de Araújo Reis
Aluna orientada: Renata Marcelo Menezes de Paula.....201

Título do trabalho: **A VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA DIVERSIADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Sandy Vivian Menezes de Oliveira.....219

Título do trabalho: **O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Suiani Rafaela Santos da Purificação.....233

Título do trabalho: **AS CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Aluna orientada: Valéria Moura Santos.....244

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Alilaine Souza Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO:
A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, em particular crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um tema relevante e foco de interesse desse estudo. O presente estudo teve por objetivo geral analisar como a relação escola-família pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de crianças com TEA. E como objetivos específicos tem-se: a) Discorrer sobre o marco teórico da inclusão especial no Brasil; b) apontar os aspectos pertinentes ao conceito, causas, diagnóstico e o tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA); c) Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de escolarização dos alunos com TEA. Este estudo justifica-se por destacar a importância da interação dos pais na aprendizagem de crianças autistas, bem como o papel da família no desenvolvimento da criança. Metodologicamente, quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica, a fim de dialogar e integrar outros estudos que tomaram como foco o acompanhamento familiar nos processos de escolarização de crianças com transtorno do espectro autista. Conclui-se que compreender as relações familiares é essencial para entender o indivíduo. É importante trabalhar em parceria com os familiares para que as intervenções sejam eficazes e promovam efeitos positivos em todos os membros.
Palavras-chave: Acompanhamento familiar; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Básica.

ABSTRACT:
The inclusion of people with special educational needs, in particular children with Autism Spectrum Disorder (ASD), is a relevant topic and focus of interest in this study. The general objective of this study was to analyze how the school-family relationship can contribute to the teaching and learning processes of children with ASD. And as specific objectives we have: a) Discuss the theoretical framework of special inclusion in Brazil; b) point out aspects relevant to the concept, causes, diagnosis and treatment of Autistic Spectrum Disorder (ASD); c) Identify the main difficulties encountered by teachers in the process of schooling students with ASD. This study is justified by highlighting the importance of parental interaction in the learning of autistic children, as well as the role of the family in the child's development. Methodologically, regarding the objectives, it was descriptive research, using the procedure of bibliographical research, in order to dialogue and integrate other studies that focused on family monitoring in the schooling processes of children with autism spectrum disorder. It is concluded that understanding family relationships is essential to understanding the

[1]Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail:
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

individual. It is important to work in partnership with family members so that interventions are effective and promote positive effects on all members.
Keywords: Family support; Autistic Spectrum Disorder; School inclusion; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A família é um dos principais agentes responsáveis pela escolarização do aluno com necessidades especiais. Em parceria com a escola, a família contribui para o aprendizado e desenvolvimento desses alunos. Esse trabalho de conclusão no campo da Pedagogia teve como foco o acompanhamento familiar no processo de escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão de alunos com TEA é uma questão delicada e complexa que requer cuidado e dedicação de todos os envolvidos, incluindo pais, professores, amigos, colaboradores da escola e sociedade em geral.

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a compreensão da influência das relações familiares na aprendizagem desses alunos, bem como a promoção de interações efetivas entre família e escola. Além disso, é importante considerar as dificuldades específicas que os alunos com TEA enfrentam, tais como dificuldade de memorização dos conteúdos, falta de concentração e desorganização do ambiente (DESSEN; POLONIA, 2018).

Os transtornos relacionados ao TEA são caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos (DESSEN; POLONIA, 2018).

De acordo com Oliveira (2020), a escola tem um papel crucial no desenvolvimento das habilidades básicas de linguagem, socialização e autonomia da criança, bem como no seu desenvolvimento cognitivo. Para alunos autistas, as instituições educacionais podem ser especialmente importantes, desde que estejam capacitadas com um currículo direcionado às suas necessidades específicas e com objetivos voltados para seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições educacionais estejam preparadas para oferecer suporte adequado aos alunos autistas, por meio de abordagens pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino adaptadas a suas necessidades individuais (OLIVEIRA, 2020). Dessa forma, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento desses alunos, contribuindo para sua inclusão social e sua realização pessoal.

Os alunos com necessidades especiais, nos quais se inserem o TEA necessitam ser compreendidos, respeitados e incluídos, pois, o ato de incluir baseia-se no respeito à diversidade e pluralidade, partindo do pressuposto de que a desigualdade deve ser combatida e os discentes com necessidades especiais precisam ser valorizados na sua totalidade (FERRO *et al*., 2021).

Por isso, é importante que a família e a escola trabalhem juntas visando o desenvolvimento intelectual da criança. É preciso que os familiares confiem na escola em que seu filho estuda que conheçam os profissionais que vão fazer parte do seu processo de aprendizagem e estabeleçam um vínculo de apoio entre si. Nesse sentido, tem-se a seguinte problemática: como a relação escola-família pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de crianças com TEA?

O presente estudo teve por objetivo geral analisar como a relação escola-família pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de crianças com TEA. E como objetivos específicos tem-se: a) Discorrer sobre o marco teórico da educação especial no Brasil; b) apontar os aspectos pertinentes ao conceito, causas, diagnóstico e o tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA); c) Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de escolarização dos alunos com TEA.

Justifica-se a realização desse estudo, primeiramente por buscar destacar a importância da interação dos pais no processo de aprendizagem de crianças autistas, bem como o papel da família no desenvolvimento da criança, fornecendo apoio para superar desafios e promover um ambiente acolhedor. E, em segundo lugar, este estudo poderá complementar outras pesquisas existentes na área.

Metodologicamente, quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica, a fim de dialogar e integrar outros estudos que tomaram como foco o acompanhamento familiar nos processos de escolarização de crianças com transtorno do espectro autista. Metodologicamente trata-se de um estudo de revisão integrativa da literatura, com abordagem descritivo-exploratória e natureza qualitativa, que tem como intuito sintetizar o conhecimento e, assim incorporar a aplicabilidade de resultados de estudos considerados significativos, nesta pesquisa, aquele realizado na área da educação, particularmente no campo da educação inclusiva. É importante destacar e integrar distintos métodos de investigação na realização da presente pesquisa.

2 MARCO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A inclusão de crianças com autismo no ensino regular refere-se ao processo de garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo, juntamente com seus pares sem deficiência (CAMARGO *et al*., 2020).

De acordo com Camargo *et al* (2020), esse processo envolve a adoção de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, bem como o fornecimento de suporte adequado aos alunos com autismo para atender às suas necessidades específicas de aprendizado e desenvolvimento, tendo em vista que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular é considerada um desafio significativo para as escolas e professores, mas é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Sobre a inclusão, a mesma deve ser efetivada de modo que todas as pessoas tenham direitos iguais na sociedade, incluindo participação e as demais formas de socialização, além de deveres a cumprir, além disso, segundo Oliveira (2020) no passado, os indivíduos que não se ajustavam aos padrões comuns eram frequentemente segregados socialmente, rotulados como anormais, considerados intelectualmente incapazes e vistos como incapazes de se integrarem socialmente. Esse contexto vai de encontro ao que Whitman (2015) defende acerca do ensino das pessoas com deficiência, no qual, as práticas pedagógicas devem estar em consonância com as sociais, devendo ser entendidas como ação complexa, interligadas por diversos elementos os quais serão indispensáveis na produção dos processos educativos.

A escola exerce um papel fundamental nas habilidades básicas envolvendo a estimulação linguística, socialização e autonomia da criança, além do desenvolvimento cognitivo do educando. Assim, as instituições educacionais podem assumir um papel importante na vida dos alunos, proporcionando um currículo direcionado às necessidades dos discentes, visando promover o desenvolvimento intelectual e emocional desses alunos (CAMARGO; BOSA, 2016).

A legislação brasileira que trata da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação regular é composta por diferentes normas e instrumentos legais. No que concerne a política de inclusão, diversos órgãos, documentos e políticas públicas foram elaborados, a começar pela criação por parte de D. Pedro II,

do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), em funcionamento até os dias atuais Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (RAZABONI JUNIOR *et all*., 2018).

Em relação à legislação sobre a inclusão, de acordo com Razaboni Junior *et al* (2018), a Constituição de 1934 estabeleceu que a educação se tornasse competência do Estado, que deveria delinear as diretrizes nacionais para tal pasta. Os mesmos autores mencionam que na na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) houve a defesa da inclusão com base no pressuposto de igualdade entre os indivíduos, seguida do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) que determinou como uma de suas prioridades a Educação Especial.

A Constituição da República de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", estabelece a garantia de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência. Esse ensino deve ser gratuito e preferencialmente oferecido nas escolas regulares. Essa disposição constitucional permanece em vigor até os dias atuais.

Outra lei importante para a garantia da inclusão é a Declaração de Salamanca (1994), que, segundo Razaboni Junior *et al*, (2018) a discussão de que as pessoas com deficiência precisam ter acesso à escola regular, sendo assim, deveriam ser colocados dentro de uma pedagogia fundamentada na criança, de modo a prepará-la para estar apta a desenvolver todas às suas necessidades dentro das suas especificidades.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos assinada em março do ano de 1990 na Alemanha, se especificou a importância de atentar para as necessidades fundamentais da aprendizagem das pessoas com deficiência e tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação, sendo isso parte integrante do sistema educativo (LAPLANE, 2015).

Já em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990, que no artigo 55 traz os dispositivos legais que determinam que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Nessa direção, o art. 3º da Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, assegurou o tratamento igualitário a crianças e adolescentes, independentemente de ter deficiência ou não (SANTOS; SANTOS, 2016).

A Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em junho de 1996, realizada em Salamanca, na Espanha, reafirmou o compromisso de educação para todos e o reconhecimento da necessidade e urgência do providencialmente de

educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Premissa também defendida pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual afirma a preferência em matricular a criança com necessidades especiais em escolas regulares (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a inclusão, em 2001, a Resolução CNE n.º 2, de 11 de setembro de 2001, embasada na Declaração de Salamanca, tornou oficial no Brasil o termo "educação inclusiva", no artigo primeiro, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino como à matrícula de todos os alunos, independentemente de possuir necessidades especiais ou não. Ainda nesse sentido, foi preconizado, que os alunos com algum tipo de deficiência, fosse repassado atividades de apoio pedagógico especializado para complementar o trabalho realizado nas salas de aula regular do ensino básico (BRASIL, 2001).

Já o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o caracterizando como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008, p. 1). Além disso, esse documento define como público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2008).

Cabe frisar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 25 de agosto de 2009 reafirmou os pressupostos do AEE, sendo assim, "sua finalidade é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2010, p. 21).

Ainda em se tratando do Decreto referente ao AEE, fica explicitado, no documento, que trata desse atendimento pode ser implantado tanto em escolas regulares quanto nas instituições especializadas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que se tratam de espaços que possuem mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Para tanto, suas atividades devem ocorrer no turno contrário à escolarização de forma que os alunos possam frequentar as salas de ensino regulares (BRASIL, 2010).

De acordo com Ferreira (2017), as referidas salas de recursos multifuncionais passaram a ser ampliadas e implementadas com mais vigor mediante Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais[1]. No entanto, o autor afirma que dado a realidade do sistema educacional brasileiro, muitas das unidades de ensino ainda não dispõem desse tipo de recurso, de modo que parte da demanda desses alunos estão sem o atendimento complementar.

Sobre a inclusão de alunos autistas, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 traz orientações para o atendimento dessas crianças nas escolas regulares:

> a intersetorialidade na implementação de ações e políticas para atender às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a participação da comunidade na formulação de políticas públicas direcionadas às pessoas com TEA e o controle de sua implantação, acompanhamento e avaliação; a completa atenção às necessidades de saúde com TEA, com vistas a um diagnóstico precoce, atendimento por equipe multiprofissional e acesso aos medicamentos e nutrientes que se fizerem necessários; o estímulo à inclusão do indivíduo com TEA no mercado de trabalho, observadas as especificidades da deficiência; a responsabilidade do poder público em informar sobre o transtorno e suas implicações; o incentivo à formação de profissionais especializados para atender o indivíduo com TEA, bem como a seus familiares; o incentivo à pesquisa científica, especialmente estudos epidemiológicos que demonstram a magnitude e implicações do TEA no País (BRASIL, 2012, p.1-2).

No que concerne o âmbito científico, constata-se na Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que há a disposição quanto ao incentivo a capacitação e formação continuada de profissionais da educação, bem como de pais e responsáveis quanto ao atendimento a indivíduos com autismo, além disso, tem-se a estimulação quanto às pesquisas científicas referentes a temática, principalmente em relação ao caráter epidemiológico, ou seja, que se prestem a dimensionar o cenário relativo a essa população.

Sobre o Acompanhamento Especializado, a Lei 12.764/2012 ainda estabelece que “[em] casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p.2). No art. 7º da mesma lei são previstas multas que variam de três a vinte salários mínimos ao gestor

[1] Esse programa objetivou “[...] apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem”, (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo”.

da unidade de ensino que se opor a matricular alunos com Transtorno do Espectro Autista e demais tipos de deficiência (BRASIL, 2012).

Já a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 prevê no art. 60 a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência, dessa forma:

> O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013, p. 5).

As diferentes necessidades dos alunos matriculados na rede pública de ensino de forma responsável é, certamente, um dos maiores desafios que a escola tem a enfrentar atualmente, uma vez que o paradigma de uma educação inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial (ROGERS; DAWSON, 2016).

Diante disso, é fundamental garantir a acessibilidade e a inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares. No entanto, tornar uma escola inclusiva não é uma tarefa simples. É necessário que o governo, a escola e a família trabalhem em conjunto para oferecer uma educação de qualidade, com as condições adequadas e as oportunidades necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças (SILVA, 2020).

A inclusão mantém relação com equidade, uma vez que o aspecto ideológico da educação inclusiva pressupõe uma instituição de ensino em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento escolar.

No entanto, a inclusão não se efetivou de fato nas escolas regulares, sendo preciso nos questionarmos sobre o que realmente pode ser considerado inclusão. Nesse sentido, o sucesso do trabalho com a criança autista vai depender de diversos fatores para alcançar os objetivos almejados, reforça-se, assim, a importância da escola como agente facilitador para que a criança com autismo tenha os mesmos direitos das demais crianças de se desenvolverem de forma integral no espaço educativo.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CAUSAS, DIAGNÓSTICOS E TRATAMENTOS

O termo autismo foi inicialmente descrito por Kanner, em 1943 quando estudou crianças que sofreram transtornos no desenvolvimento, tais como falta de ajustamento postural e de contato ocular, alteração do seu comportamento, comunicação e interação social, sintomas que aparecerem nos primeiros dias ou meses de vida enquanto outras somente após um ou dois anos de idade (FERREIRA, 2017).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstram sinais nos primeiros meses de vida: elas não mantêm contato visual efetivo e não olham quando você chama. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também não apontam com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Verifica-se no estudo de Leo Kanner (1894-1981), em 1943, a primeira descrição da síndrome autista a partir de "[...] onze casos de crianças que ele acompanhava e que possuíam algumas características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem (sendo está pouco comunicativa) e uma preocupação obsessiva pelo que é imutável (sameness) [...]" (ROSA; CALLIAS, 2000. p. 167). Em sua investigação Kanner (1943) *apud* Schwartzmaen e Araújo (2015) contesta estudos anteriores que generalizavam os sintomas do autismo classificando os portadores como indivíduo retardados ou esquizofrênicos, como evidenciado a seguir:

> Desde 1938, veio à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcantemente e unicamente de qualquer coisa relatada até o momento, que cada caso merece – e espero, eventualmente receberá – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes [...]mesmo uma revisão rápida do material faz com que a emergência de um certo número de características essenciais comuns seja inevitável. Essas características formam uma "síndrome" única, não reportada até o momento, que parece ser suficientemente rara, embora seja provavelmente mais frequente do que seja indicado pela paucidade de casos observados. É bem possível que tais crianças tenham sido vistas como retardadas ou esquizofrênicas (KANNR, 1943, *apud* SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2015, p. 22).

Os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) enfrentam dificuldades, por isso é essencial observá-los, conhece-los e adaptar as atividades de acordo com o planejamento, observando descobrir suas habilidades e auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, comunicação e habilidades verbais por meio de estímulos variados (FERRO; MENDONÇA; SILVA, 2021).

De acordo com Donvan e Zucker (2017), os brinquedos pedagógicos e materiais sensoriais são importantes para o ensino de alunos com TEA, estimulando as funções cognitivas e desenvolvendo habilidades ao longo do tempo. Desse modo, é essencial que os professores busquem desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, visando explorar as potencialidades individuais de cada aluno. Na inclusão, é importante que o aluno se desenvolva e aprenda a lidar com suas limitações (TEIXEIRA, 2017).

Com isso observa-se a intencionalidade de desenvolver com seus alunos práticas pedagógicas diversificadas, dando oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada aluno. É necessário que, na inclusão, o aluno se desenvolva e aprenda a lidar com suas limitações (TEIXEIRA, 2017).

Kanner (1943) *apud* Teixeira (2017), desempenhou um papel importante na compreensão do Transtorno do Espectro Autista, formulando hipóteses sobre suas possíveis causas, como a teoria Psicodinâmica. Essa teoria relacionava semelhanças nas famílias das crianças observadas, levando à ideia de uma causa de natureza psicogênica.

Para Kanner (1943) *apud* Seize e Borsa (2017), existem três hipóteses sobre as possíveis causas do autismo. A primeira relaciona-se a uma estrutura psíquica patológica dos pais. A segunda divide o autismo em dois tipos, um orgânico ligado a condições neurológicas e outro anorgânico com fatores psicogênicos. Uma terceira hipótese sugere a presença de um acidente orgânico inato e estresse psicogênico como causas do autismo. No entanto, até o momento, não foi comprovada nenhuma causa psicológica na origem do autismo.

Os pais desempenham um papel crucial no processo de diagnóstico do TEA. É importante fornecer-lhes recursos úteis logo após o diagnóstico, para que sintam que há ações a serem tomadas. É importante ressaltar que no espectro do autismo, cada indivíduo é único e apresenta características diferentes. Alguns podem ser mais atentos, outros mais intelectuais, e outros mais sociáveis, entre outras variações (ONZI; GOMES, 2017).

Desde cedo, os portadores do transtorno do espectro autista podem exibir sinais distintivos, como desinteresse pela interação social e preferência por objetos específicos. No entanto, é essencial destacar que não há um padrão universal para todas as crianças com esse transtorno, pois algumas podem apresentar um

desenvolvimento inicialmente típico e posteriormente desenvolver mudanças comportamentais (FONSECA, 2015).

A avaliação do TEA requer informações abrangentes sobre interação social, linguagem, comportamento e interesses. A colaboração entre profissionais e familiares é essencial para um diagnóstico precoce e intervenção adequada. Embora não haja cura, um tratamento adequado desde cedo melhora a qualidade de vida e o desenvolvimento (PAULA, 2017).

Indivíduos com TEA podem afetar a dinâmica familiar, e é importante orientar os pais sobre os prós e contras de cada tratamento, levando em consideração a individualidade de cada autista. A reabilitação é um processo abrangente que visa a recuperação física e psicológica do indivíduo, buscando sua reintegração social (ONZI; GOMES, 2015). Atualmente, não há um tratamento específico para o TEA, mas há diversas intervenções e métodos disponíveis. Alguns métodos de intervenção amplamente conhecidos e utilizados, com comprovação científica de eficácia, incluem PECS, TEACCH e ABA (GRANDIN; PANEK, 2015).

Dentre os principais tratamentos utilizados para o trato de sujeitos autistas, Barros (*et all*., 2015) e Whitman (2015), destacam:

> A psicoterapia: auxiliar a interpretar a linguagem corporal, a comunicação não verbal, a aprendizagem e também as emoções e as interações sociais; A terapia cognitiva comportamental (TCC) contribui para o ensinamento dos autistas em relação a diferentes formas de utilizar, recordar e processar as informações, como treinamento de autoinstrução; A musicoterapia é a técnica de terapia que recorre à música com o objetivo de ressaltar as potencialidades por meio da aplicação de métodos e técnicas, juntamente com outras capacidades, incluindo a cognição; Terapias de Integração Sensorial (TIS) estabelecem a estimulação sensorial, com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que gradativamente se tornam mais desafiadoras e complexas (HELENO *et al*., 2020, p. 4-5)

Diversos métodos de detecção buscam promover a autonomia das pessoas com TEA. É fundamental compreender e tratar os alunos com necessidades especiais de forma igualitária, respeitando sua individualidade. A educação inclusiva valoriza a diversidade e combate às desigualdades, buscando a inclusão dos alunos com deficiência.

4 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA

Com base no estudo desenvolvido por Silva (2020), foi evidenciado a falta de comprometimento familiar e aceitação das peculiaridades do aluno com autismo dificulta o trabalho do professor. É essencial a parceria entre família, escola e equipe multidisciplinar para um desenvolvimento fortalecido.

Ainda, segundo Silva (2020), o papel do professor é crucial, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, influenciando positiva ou negativamente o processo de inclusão. É sua responsabilidade criar oportunidades de desenvolvimento para todos, adaptando sua metodologia às necessidades individuais de cada aluno.

De acordo com Pereira e Bordini *et al.* (2017*apud* FERREIRA, 2021), relata que é necessário fortalecer os laços familiares para que professores e profissionais possam trabalhar em equipe, de forma colaborativa. Assim, as atividades planejadas serão direcionadas adequadamente às necessidades e peculiaridades de cada criança, levando em consideração seu ritmo e individualidade. O respeito mútuo é essencial para que cada um possa desenvolver sua rotina e aprendizado na formação dessas crianças.

Assim, Ferreira (2021) esclarece que a escola é fundamental para o desenvolvimento adequado da criança com TEA, embora seja desafiador devido à comunicação, interação e comportamentos envolvidos. É importante introduzir gradualmente a criança ao ambiente escolar, permitindo que ela se adapte de forma natural e tranquila, observando suas reações e preferências.

Segundo apontam Cabral, Falcke e Marin (2021), que o ingresso na escola representa uma nova fase na vida da criança e um desafio adicional para os pais. No caso das famílias com crianças com TEA, esse desafio é ainda maior, pois todos estão em processo de aprendizado para conhecer e lidar com a criança.

Com base no estudo de campo desenvolvido por Cabral, Falcke e Marin (2021), apontaram que algumas mães mencionaram a falta de estrutura inclusiva na escola para atender às necessidades específicas de seus filhos com TEA. Isso resultou em momentos em que eles se sentiram isolados e excluídos do grupo, sem integração nas atividades propostas. Os pais também destacaram a falta de espaços de escuta e apoio na escola para esclarecer suas dúvidas sobre seus filhos com TEA,

principalmente dependendo do psicopedagogo da sala de recursos para obter respostas.

De acordo com Carvalho *et al*. (2021), a participação da família é de extrema importância no processo de inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois ela desempenha um papel especial ao fornecer aos educadores informações sobre as formas de comunicação de seus filhos. A família é um fator determinante tanto para o avanço e manutenção do processo inclusivo, quanto para possíveis obstáculos que possam surgir.

Ainda segundo Carvalho *et al*. (2021) que corroboram com os autores Chimenes e Santana (2020) ao evidenciarem que a relação estabelecida entre a família e a escola é um fator crucial para promover o sucesso escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa parceria favorece a troca de experiências e possibilita um acompanhamento mais efetivo do processo educacional.

De acordo com Carvalho *et al*., (2021) a afetividade tem se destacado na perspectiva inclusiva como um caminho eficaz para todos os envolvidos no processo educativo. É importante ressaltar que a afetividade desempenha um papel fundamental na construção de uma relação estreita entre família e escola, proporcionando um ambiente acolhedor e amoroso para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa conexão afetiva favorece o processo inclusivo, permitindo que a criança se sinta acolhida e amada.

Ainda do ponto de vista de Carvalho *et al*., (2021) a afetividade começa na família e se desenvolve na interação com a escola e o ambiente. A escola deve oferecer programas que promovam o desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois a administração dos sentimentos é essencial para a inteligência. Assim, a escola desempenha um papel crucial ao superar ambos os aspectos, permitindo o crescimento integral dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a relação escola-família a fim de aprofundar como essa relação pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem de crianças com TEA. A partir de revisão bibliográfica demonstrou a relevância dessa relação, dando a compreender que a família e escola são fundamentais no apoio ao desenvolvimento das crianças.

A escola deve ser inclusiva, acolhedora e livre de preconceitos, promovendo o desenvolvimento das habilidades das crianças. Os profissionais devem buscar constantemente a qualificação para oferecer um atendimento adequado aos estudantes com TEA. Além disso, as famílias também devem receber orientação apropriada.

Promover o diálogo entre família e escola é crucial para estabelecer uma relação próxima e promover mudanças positivas. Isso ajuda os pais a entender como ajudar seus filhos autistas com o apoio de profissionais especializados. A interação entre família e escola é essencial para compreender suas realidades e construir uma relação de diálogo mútuo, buscando soluções para superar as dificuldades.

Assim, conclui-se que compreender as relações familiares é essencial para entender o indivíduo. É importante trabalhar em parceria com os familiares para que as intervenções sejam eficazes e promovam efeitos positivos em todos os membros.

A relação professor-aluno é crucial para a construção do conhecimento e um ambiente acolhedor na escola. A troca de saberes entre eles impulsiona o sucesso escolar. A relação entre família e profissionais é fundamental para o progresso da criança no tratamento, tanto na educação quanto no dia a dia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2015.

BARROS Ana Lucia; SENRA Luciana Xavier; ZAUZA, Clara Miranda Ferraz. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista.** 2015.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. **Decreto n. 6.571,** de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa Com Deficiência, 2015.

CABRAL, Cristiane Soares. FALCKE, Denise. MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru**, v.27, e0156, p. 493-508, 2021.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e Autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.;** v 28, p 315-324, 2016.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de. PEREIRA, Pedro Carlos. CAMILLA, Camilla Viana de Souza Gonçalo. ANCHIETA, Gabrielle Oliveira dos Santos. TEA, família e escola - O trabalho em conjunto, relação de empatia**. Research, Society and Development,** v. 10, n. 15, e136101522820, 2021.

CHIMENES, Graziela M. SANTANA, Mariane L. da S. Parceria família e instituição de educação para inclusão de crianças autistas. **Revista Anápolis Digital,** 11(2), 14-39, 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto**, v.17, n.36, p. 21-32, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão participativa da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Andressa Alves. **O papel da família no processo de aprendizagem de crianças Autistas.** Trabalho de Conclusão em Psicologia da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA. Ariquemes/RO, 2021.

FERRO, Marcos Batinga. MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. SILVA, Alene Mara França Sanches. CHARLOT, Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard. O lúdico no processo inclusivo do autista na educação infantil. **Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade/EDUCON**. Universidade Federal de Sergipe. 2021.

FONSECA, Vítor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicopedagógica. 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
HELENO, Ana Luiza Zotti Loyola; OLÉA, Camila das Neves; YANEZ, Daniela Alves; COSTA, Michel da; TARRICONE, Sandra de Oliveira Perez. TEA - Transtorno do Espectro Autista: conceitos e intervenções da saúde e da educação. **Revista Cientifica Integrada.** 2020.

KANNER, L. **Distúrbios autísticos do contato afetivo. Revista The Nervous**. 1943.

LAPLANE, A. L. F. de. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as Barreiras à Inclusão? Dourado/MS: **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 13 p. 7-20, maio/ag., 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. ONU: Paris, 1948.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico,** Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

PAULA, Cristiane S. de; et. al. Conceito do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina T.V. **Autismo:** Avaliação psicológica e neuropsicológica. 2ª ed. – São Paulo: Hogrefe, 2017.

RAZABONI JUNIOR, R.B.; LEÃO JUNIOR, T. M. de A.; SANCHES, R. C. F. A educação inclusiva para pessoas com deficiência e o papel da UNESCO. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 38, p. 140-153, ago. 2018.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. DOI: 10.1590/0104-4060.44618**. Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 59, p. 293-297, jan./mar. 2016.

BOSA, C.; CALLIAS, M.. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: **Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167–177, 2000.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca.** Sergipe, 2016. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade São Luís de França.

SEIZE, Mariana de Miranda; BORSA, Juliane Callegaro. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: **Revisão Sistemática**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2017.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo.** 4. ed. Editora Memnon, 2015.

SILVA, Adriana Marilia da. **A inclusão da criança autista em sala de aula regular em Recife/PE.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife/PE, 2020.

SILVA, Ana Layane Brandão da. MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. O Papel da Família do Aluno Autista no Processo de Inclusão Escolar. **Id on Line Rev. Psic.** V.16, N. 64, p. 227-240, - Multidisciplinar/dezembro/2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo:** guia dos pais para o tratamento completo. 3ª ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem – Tailândia, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: p. 47, 2019

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: M. Books, 2015.

O LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGOGICA PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH

André Santos Lourenço [1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral investigar como as atividades lúdicas podem contribuir a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. E como objetivos específicos: compreender como se apresenta na infância o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; discutir a importância do lúdico como recurso para o trabalho pedagógico na educação infantil, com crianças com TDAH; descrever estratégias pedagógicas para uso na educação infantil com vistas à aprendizagem de crianças com TDAH. Metodologicamente organizou-se pela pesquisa de revisão de literatura, tendo quanto a natureza de dados uma pesquisa qualitativa. Conclui-se, com essa pesquisa, que as atividades lúdicas podem proporcionar aos alunos com TDAH uma forma mais significativa para aprender, conforme respaldado pelos autores pesquisados. Essa estratégia de intervenção tem se mostrado eficaz para potencializar o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Portanto, investir nessa metodologia é uma escolha valiosa.

Palavras-chave: Crianças; TDAH; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

The general objective of this study is to investigate how recreational activities can contribute to the learning of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in early childhood education. And as specific objectives: to understand how attention deficit hyperactivity disorder is presented in childhood; discuss the importance of play as a resource for pedagogical work in early childhood education, with children with ADHD; to describe pedagogical strategies for use in early childhood education with a view to learning for children with ADHD. Methodologically organized by literature review research, having as the nature of data a qualitative research. It is concluded, with this research, that ludic activities can provide students with ADHD a more meaningful way to learn, as supported by the researched authors. This intervention strategy has been shown to be effective in enhancing children's learning and development. Therefore, investing in this methodology is a valuable choice.

Keywords: Children; ADHD; Ludic; Learning.

[1] Licenciando do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail:
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

2 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico que afeta crianças e adultos. É caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem causar prejuízos emocionais nas áreas acadêmica, profissional, social e familiar.

Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), diagnóstico manual e estatístico de transtornos psicológicos, para se diagnosticar TDAH, é necessário que o indivíduo apresente pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade por um período mínimo de seis meses, em grau clinicamente significativo e que afete seu funcionamento em dois ou mais contextos.

De acordo com Camargo e Bosa (2012), a escola desempenha uma função crucial na promoção das habilidades básicas relacionadas à estimulação linguística, socialização e autonomia da criança, bem como no desenvolvimento cognitivo do aluno. No caso de estudantes com TDAH, as instituições educacionais podem desempenhar um papel significativo, desde que estejam capacitadas a oferecer um currículo direcionado às necessidades desses alunos, com metas específicas para o desenvolvimento intelectual e emocional, uma vez que a escola exerce um papel importante nessa interação.

O professor pode incentivar a realização de jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula, agindo como mediador e orientando as atividades para estimular a aprendizagem. Além de promover o resultado das atividades lúdicas, é importante valorizar o ato de brincar em si, as experiências vivenciadas e as descobertas realizadas durante todo o processo.

A hipótese central é de que o trabalho com o lúdico em sala de aula pode contribuir para potencialiar o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e afetivo de crianças com TDAH, haja vista, que por meio de jogos e brincadeiras a criança desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Essas atividades são geralmente interessantes e estimulantes, o que pode ajudar a aumentar o foco de atenção. Sendo assim, tem-se como problema de pesquisa: qual a importância das

atividades lúdicas na educação infantil para o desenvolvimento da criança com TDAH?

Desse modo, o objetivo geral deste estudo foi investigar como as atividades lúdicas podem contribuir a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil. E como objetivos específicos: a) Compreender como se apresenta na infância o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; b) Relacionar o lúdico com a aprendizagem e alunos com TDAH, a partir do levantamento de produções científicas que tomaram esta relação como estudo e, c) Discutir a importância do lúdico como recurso para o trabalho pedagógico na educação infantil, com crianças com TDAH.

A realização deste estudo se justifica pela necessidade de expor as contribuições que a ludicidade pode fornecer ao processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH na educação infantil.

Na base teórica considerou-se as contribuições de autores como: Santos e Carvalho (2017), Limberger (2022), Bernardes e Siqueira (2022), Oliveira *et al* (2020), que discorrem sobre à importância das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com TDAH. Além disso, outros autores como Antunes (2011) e Kishimoto (2016) contribuem acerca do lúdico como um recurso pedagógico relevante no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Este estudo caracterizou-se metodologicamente quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva. Utilizou-se o procedimento da revisão de literatura, que tem caráter qualitativo, quanto a natureza dos dados. A revisão da literatura ofereceu subsídios para aprofundamento e reflexões acerca das contribuições que o lúdico pode oferecer a aprendizagem de crianças com TDAH. Nesse tipo de procedimento, segundo Gil (2022, p. 69) “[...] é importante porque esclarece acerca do estágio atual da investigação acerca do tema”.

A pesquisa envolveu a coleta e análise de produções científicas, do tipo artigo, sendo realizado um levantamento no período de março de 2023 a maio de 2023. Para mapear artigos científicos que relacionassem o lúdico e a aprendizagem ao ensino de alunos com TDAH. Esse levantamento ocorreu nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2022.

2 DEFINIÇÃO E TIPOS DE TDAH NA INFÂNCIA

O TDAH é um tema bastante discutido na literatura científica. Segundo o DSM-5 é um transtorno neurobiológico de origem genética que se caracteriza por dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Segundo pesquisas, a prevalência global de TDAH na infância é de 7,2% a 15,5%. Nos Estados Unidos, 8,4% das crianças de 2 a 17 anos apresentavam TDAH, totalizando 5,4 milhões de crianças. O TDAH é a patologia neurocomportamental mais comum em crianças e adolescentes, afetando cerca de 5% das crianças em idade escolar (WOLRAICH ML, *et al.,* 2019; ANDRÉS MM*, et al.,* 2020; KAZDA L, *et al*., 2021 *apud* BERNARDES; SIQUEIRA, 2022).

De acordo com Biederman e Faraone (2005), o TDAH se trata de um problema neuropsiquiátrico que tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a psiquiatria e a educação, ainda segundo os autores o TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem afetar significativamente o desempenho acadêmico e social da criança.

Barkley (2014) destaca que o TDAH pode ter um impacto significativo na vida da criança, incluindo o desempenho escolar, a autoestima e as relações sociais. Além disso, diversos estudos apontam que o TDAH pode estar relacionado a alterações em áreas acústicas responsáveis pela atenção, impulsividade e regulação emocional.

Os sintomas do TDAH podem ser divididos em dois grupos: desatenção e hiperatividade/impulsividade. Dependendo da predominância dos sintomas, o TDAH pode ser categorizado em três subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado (BARKLEY, 2014).

O TDAH do tipo desatento é caracterizado pela presença predominante de sintomas de desatenção, com a criança apresentando pelo menos seis das características mencionadas em dois ambientes distintos. O TDAH tipo hiperativo-impulsivo é caracterizado pelos sintomas de hiperatividade e impulsividade. A criança pode apresentar comportamentos como mexer as mãos ou os pés frequentemente, não conseguir esperar a sua vez, ter dificuldade em se manter sentada e falar excessivamente. Já o tipo combinado de TDAH é uma união dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, caracterizando uma criança que apresenta ambos os comportamentos (CUNHA, 2012).

O processo de diagnóstico do TDAH começa com a coleta de dados de pais, professores e outras pessoas que têm contato direto com a criança. Castellanos *et al*., (2006) apontam que o TDAH é um transtorno complexo que envolve fatores

biológicos, psicológicos e sociais. Além disso, esses autores destacam a importância do diagnóstico e do tratamento competente para o manejo dos sintomas do TDAH e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

O comprometimento funcional ocorre quando uma pessoa não consegue atender às expectativas de seus papéis e compromissos. Em casos graves de TDAH, essa condição pode persistir por toda a vida, enquanto em outros casos pode ser diagnosticado mais tarde, quando as responsabilidades excedem a capacidade da pessoa de se concentrar e se organizar. Por isso, é importante que a avaliação considere a capacidade da pessoa para cumprir funções adequadas à sua idade (POULTON, 2021).

A regulação emocional é um fator importante nas deficiências funcionais associadas ao TDAH. A desregulação emocional, caracterizada por baixa tolerância à obstrução, irritabilidade e instabilidade emocional, é comum em pacientes com TDAH. aproximadamente 70% dos adultos com TDAH relatam desregulação emocional, mesmo sem outros transtornos mentais coexistentes (BEHESHTI *et al.,* 2020 *apud* BERNADES; SIQUEIRA, 2022).

O TDAH é frequentemente utilizado por volta dos 7 anos de idade, com cerca de um terço das crianças sendo diagnosticadas antes dos 6 anos. É considerado um sério problema de saúde pública, com altos custos sociais. O diagnóstico de TDAH tende a ser mais comum em meninos, pois os comportamentos hiperativos são mais visíveis. No entanto, as mulheres com TDAH são mais propensas a apresentar sintomas internalizados (MAHONE; DENCKLA, 2017; WOLRAICH, *et al.,* 2019; ANDRÉS, *et al*., 2020 *apud* BERNADES; SIQUEIRA, 2022).

Dentre os tratamentos para o TDAH, a terapia comportamental e a farmacoterapia são as mais utilizadas. No entanto, autores como Pfeffer e Pfeffer (2015) destacam a importância de abordagens multimodais, que combinam diferentes estratégias terapêuticas e educacionais, visando à melhora global do funcionamento do indivíduo com TDAH.

É importante destacar que o TDAH não é uma condição que define a criança, e sim uma característica que pode ser trabalhada e gerenciada com as instruções impostas. De acordo com a *American Psychiatric Association* (2013), o tratamento do TDAH pode incluir medicação, psicoterapia, treinamento de habilidades sociais e familiares, além de terapia no ambiente escolar.

Portanto, é essencial que o atendimento ao aluno com TDAH ocorra de maneira multidisciplinar, levando em consideração as necessidades individuais de cada criança e adotando os procedimentos mais competentes para cada caso. A educação desempenha um papel fundamental no gerenciamento do TDAH, utilizando estratégias pedagógicas e o uso do aspecto lúdico como uma ferramenta de aprendizagem (MOTA; SANTOS; CARVALHO, 2017).

Segundo Fabiano, Pelham Jr. e Waschbusch (2018), as intervenções que envolvem a terapia comportamental, o treinamento de habilidades sociais e o uso de medicamentos estimulantes apresentaram bons resultados no controle dos sintomas do TDAH, além disso, de acordo com os autores, diversos estudos têm discutido as possibilidades de intervenção para crianças com TDAH.

Mota, Santos e Carvalho (2017) apontam que o TDAH é um transtorno complexo e multifatorial, que demanda um diagnóstico e um tratamento adequado para a melhora dos sintomas e da qualidade de vida. Dessa forma, é fundamental que sejam utilizadas abordagens multimodais e individualizadas, considerando as particularidades de cada indivíduo com TDAH.

Conforme mencionado anteriormente, as crianças que recebem o diagnóstico de TDAH enfrentam uma dificuldade significativa em relação ao comportamento, o que acaba impactando em seu desempenho escolar, resultando em menor produtividade e dificuldade no desenvolvimento de habilidades automatizadas. Isso pode levar a rotulações negativas, como rebeldia, má educação, indisciplina ou preguiça, mal educadas, indisciplinadas ou preguiçosas é prejudicial para elas e para os professores. Esses rótulos limitam suas habilidades presentes e futuras, restringindo seu potencial de desenvolvimento (VIANA, 2013; FORTESKI *et al*. 2012; VARGAS DORNELES e*t al*., 2014 *apud* CARDOSO *et al.,* 2018).

3 LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIANÇA COM TDAH

O lúdico é caracterizado por atividades que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo como objetivo o divertimento e o lazer. A palavra "lúdico" vem do latim "ludos" que significa jogo, brinquedo ou qualquer atividade que divirta e distraia a pessoa envolvida (LIMBERGER, 2022).

A utilização do lúdico como proposta pedagógica para crianças com TDAH tem sido amplamente discutido na literatura. Estudos como o de Steinhausen e Metzke

(2001) e Mota, Santos e Carvalho (2017) apontam que as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental dessas crianças.

O uso do lúdico como estratégia valoriza a experiência vivida, a descoberta e a exploração, proporcionando um ambiente mais descontraído e prazeroso para a aprendizagem. Segundo Antunes (2011) e Kishimoto (2016), o lúdico é uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada em diversos contextos e disciplinas, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais significativa e prazerosa.

De acordo com especialistas em educação como Antunes (2011) e Kishimoto (2016), a utilização do lúdico como proposta pedagógica pode ser uma excelente estratégia para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Segundo estudos desenvolvidos por Pfeffer e Pfeffer (2015), reforçam que o uso de atividades lúdicas pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse em crianças com TDAH, além de melhorar a sua concentração e atenção.

Essas atividades incluem jogos, brincadeiras, desenhos e outras atividades recreativas que incentivam a criatividade e a interação social. Além disso, o uso do lúdico como recurso pedagógico pode tornar o aprendizado mais divertido e atraente para crianças com TDAH, ajudando a aumentar a sua motivação para aprender (KISHIMOTO, 2016).

Diversos elementos lúdicos estão diretamente relacionados ao ato de brincar e podem ser definidos da seguinte maneira: o jogo é uma atividade lúdica com regras explícitas e claras; uma brincadeira pode ser individual ou coletiva, com regras mutáveis e flexíveis; e o brinquedo é o objeto que suporta a brincadeira, podendo ser protegido ou não protegido, tendo em vista, que essas configurações nos ajudam a compreender as diferentes formas de manifestação do lúdico, permitindo a escolha das atividades mais adequadas para alcançar os objetivos educacionais propostos (CARDOSO *et al.,* 2018).

Dessa forma, o uso do lúdico como proposta pedagógica para crianças com TDAH na Educação Infantil se justifica pela sua capacidade de estimular a criatividade, a imaginação, a atenção e a memória, além de proporcionar um ambiente mais acolhedor e empático para essas crianças e pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o seu desempenho acadêmico e ajudá-las a se desenvolver de forma plena (MOTA; SANTOS; CARVALHO, 2017).

O uso da ludicidade na educação desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem das crianças. Ao permitir que elas se descubram, enfrentem medos e receios, e experimentem aventuras e explorações, promove-se o desenvolvimento natural da infância. Para que isso aconteça, é importante dinamizar atividades lúdicas na escola e integrar o brincar como parte essencial do trabalho pedagógico, adentrando o mundo imaginário da criança e aprendendo a brincar junto com ela (RIBEIRO; PARISI, 2013 *apud* CARDOSO *et al*., 2018).

Segundo Gomes (2004), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana que possibilita a expressão do sujeito criador, dando significado à sua existência e transformando o mundo. Bossa (2000) destaca que a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, integrando vários campos de conhecimento em uma ação profissional sintetizada.

As atividades lúdicas podem ser empregadas como uma estratégia efetiva de intervenção para crianças com TDAH, uma vez que essas atividades permitem estimular habilidades cognitivas importantes, como atenção, a concentração, a memória e o pensamento lógico dessas crianças. O uso do lúdico pode proporcionar um ambiente mais estimulante e prazeroso para uma criança com TDAH, ajudando-a a superar suas dificuldades e a desenvolver suas habilidades de forma mais efetiva. Dessa forma, o lúdico pode ser uma ferramenta valiosa na promoção do bem-estar e da aprendizagem das crianças com TDAH (LIMBERGER, 2022).

De acordo com Cardoso *et al* (2018), quando utilizada de forma efetiva, a ludicidade possibilita a assimilação de valores já alcançados e conhecidos, bem como a aquisição de valores até então desconhecidos pela criança, desenvolvendo assim sua criatividade e sociabilidade. Por meio das atividades lúdicas, a criança pode encontrar um equilíbrio entre a realidade e a imaginação, já que a brincadeira é a principal atividade do dia a dia infantil. Aprender brincando está intimamente ligado ao prazer, permitindo que a criança assimile, compreenda e aprenda com mais facilidade. Dessa forma, o uso do lúdico como estratégia pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo da criança, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa (CARDOSO *et al.,* 2018).

O uso do lúdico na sala de aula traz um momento de felicidade e descontração, o que pode tornar a aprendizagem mais leve e prazerosa para o aluno. Além disso, o lúdico pode facilitar a assimilação de novos conhecimentos, tornando a aprendizagem mais significativa. De acordo com Rolloff (2010), a incorporação do lúdico no processo

educativo pode ser uma estratégia pedagógica efetiva para engajar e motivar os alunos.

No entanto, reconhece-se que a escola não é a única responsável pela construção desses conhecimentos; o papel do professor é fundamental nessa fase, pois ele mantém um contato direto com o aluno, estabelecendo uma relação próxima e uma troca de conhecimentos (CARDOSO *et al.,* 2018).

Ainda de acordo com Cardoso *et al*., (2018), o professor desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aluno, proporcionando experiências de aprendizagem e estimulando a criatividade e a participação ativa do aluno prazerosa, dessa forma, o professor é uma peça-chave para o sucesso educativo do aluno.

A importância dos educadores se prepararem para trabalhar com a criatividade das crianças, que devem ser vistas como pessoas capazes de ação e interação. As brincadeiras são importantes para estimular as competências e habilidades das crianças em diferentes áreas. Almeida (2005) ressalta que é preciso considerar o tempo necessário para que as crianças liberem suas agitações durante as atividades recreativas.

Entretanto, ainda há uma precariedade na capacitação dos professores em relação ao TDAH, além disso, a falta de estímulo e de valorização do professor também é um ponto bastante pertinente, uma vez que, na maioria das vezes, o professor enfrenta uma rotina e carga horária maçantes e estressantes, e se não estiver motivado, não conseguirá bem suas funções. Embora esses fatores sejam relevantes, isso não isenta o professor de seu papel essencial dentro do contexto escolar, que é o de ensinar (NAVARRO, 2014; OLIVEIRA, 2017).

É necessário que os professores recebam capacitação adequada sobre o TDAH e suas orientações na sala de aula, bem como sejam valorizados e incentivados a utilizar as atividades lúdicas como recurso pedagógico para auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Por esse motivo, a escola e os professores desempenham papéis cruciais, por não atuar apenas na construção do conhecimento formal das crianças, mas também no auxílio à construção do conhecimento informal, o que contribui ainda mais para o desenvolvimento do processo de socialização da criança (NAVARRO, 2014).

No entanto, de acordo com Cardoso *et al*., (2018), para que essa potencialização da aprendizagem seja facilitada, é necessário que a escola promova

atividades lúdicas com o objetivo de desafiar os alunos e possibilitar uma construção mais profunda do conhecimento.

É importante que as atividades propostas sejam desafiadoras e consideradas o desenvolvimento da criatividade, do respeito mútuo, da autoridade, da solidariedade e da participação ativa de crianças com TDAH nas atividades escolares, dessa forma, a escola pode oferecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante para todos os alunos

Relacionar o lúdico com a aprendizagem e alunos com TDAH, a partir do levantamento de produções científicas que tomaram esta relação como estudo

4 A RELAÇÃO ENTRE O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ALUNOS COM TDAH

Para esta seção realizou-se um levantamento de produções científicas do tipo artigo que se debruçaram na relação do lúdico e a aprendizagem no ensino a alunos com TDAH (ver quadro 1). As produções foram levantadas nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico. A partir da identificação dos estudos, sendo sete no total, elaborou-se um instrumento de coleta de informações a fim de analisar discussões que serviram como base acerca das reflexões e conhecimentos das contribuições que o lúdico pode fornecer ao avanço da aprendizagem de crianças com TDAH.

Quadro 01: Artigos mapeados entre 2015 a 2022

Autor	Título do artigo/Ano	Objetivos Conclusões
LIMBERGER, Tainara Jesus.	O Lúdico como Intervenção em Crianças Diagnosticadas com TDAH em Anos Iniciais do Ensino Fundamental/2022.	**Objetivo:** Analisar a importância os jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TDHA nos anos iniciais do ensino fundamental. **Método de pesquisa:** pesquisa bibliográfica, com abordagem da pesquisa qualitativa
ALMEIDA, Thayane dos Santos. SOUZA, Júlio César Pinto de.	Perfil neuropsicológico de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/2021.	**Objetivo:** Investigar o perfil Neuropsicológico de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Método de pesquisa:** abordagem quantitativa e cunho descritivo para a condução da pesquisa. Como instrumento foi utilizado à pesquisa documental que teve a sua execução baseada em um roteiro.

OLIVEIRA, Marinara de Pádua. LELES, Rosivaine Dias. AMARAL, Lasaro José. DIAS, Maria Juliana.	A relevância das intervenções psicopedagógicas em criança com TDAH/2020.	**Objetivo:** Investigar a definição de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e demonstrar os tipos de intervenções psicopedagógicas. **Método de pesquisa:** estudo de abordagem qualitativa que oferece uma reflexão sobre o referencial teórico do tipo exploratório
SANTOS, Regiely Aparecida Fernandes. SILVA, Flávia Gonçalves da.	Atividades lúdicas para o desenvolvimento da atenção voluntária/2021.	**Objetivo:** Identificar e analisar atividades lúdicas que têm a potencialidade em avaliar e promover o desenvolvimento da atenção voluntária. **Método de pesquisa:** Estudo de caso.
MACIEL, Carlos César Macêdo. MORENO, Wellington Cunha. RAMOS, Divan Santana. Souza, Neiva Viana de.	O papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/2020.	**Objetivo:** Analisar o papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Método de pesquisa:** pesquisa foi bibliográfica e cunho exploratório
SELMER, Ketlyn	O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar: o lúdico como principal contribuinte/2018.	**Objetivo:** Desenvolvimento de um e-book de natureza lúdica e tecnológica, que auxilie o docente no processo de aprendizagem de estudantes com TDAH, contendo atividades que abordam temas do currículo de ciências do ensino fundamental II. **Método de pesquisa:** pesquisa foi bibliográfica e cunho exploratório
MEDEIROS, Maria da Conceição Ferreira de.	Crianças com TDAH: práticas pedagógicas inclusivas/2022.	identificar o discurso jurídico sobre a educação inclusiva; descrever os aspectos sintomáticos do TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) que implicam na aprendizagem e explicitar os discursos dos professores da rede municipal de Caicó-RN sobre as práticas pedagógicas inclusivas. **Método de pesquisa:** pesquisa de campo e bibliográfica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A análise das produções evidenciou dois eixos importantes quanto a relação do lúdico e da aprendizagem no ensino para alunos com TDAH, tendo a ver com professor e o desempenho escolar das crianças com TDAH e a importância do lúdico como recurso para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Em relação ao professor e o desempenho escolar das crianças com TDAH, verificou-se em Almeida e Souza (2021) que para melhorar o desempenho escolar das crianças com TDAH, é importante investir na melhoria da educação. Os professores devem ter conhecimento sobre o TDAH e oferecer aulas que permitam que essas crianças aprendam da mesma forma que as demais de sua faixa etária.

Conforme aponta Silva (2021 *apud* MACIEL; MORENO; RAMOS, 2020), o contato frequente e de qualidade entre escola e pais, as atividades de aprendizagem em casa com orientação dos pais e o envolvimento dos pais nas atividades escolares estão relacionados positivamente ao desempenho das crianças. Essa colaboração nos primeiros anos também prevê resultados acadêmicos no terceiro ano.

De acordo com Medeiros (2022), compreender e resolver os problemas de aprendizagem diárias dos estudantes não é fácil. Uma qualificação profissional adequada é necessária para atender às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como o TDAH. Esse transtorno afeta a vida dos estudantes e sua aprendizagem, levando à desmotivação e prejudicando sua vida adulta.

Segundo Almeida e Souza (2021), as crianças com TDAH enfrentam dificuldades na escola, com várias queixas sendo relatadas. Esses problemas podem ser atribuídos à falta de conhecimento e preparação dos educadores, bem como à ausência de planejamento pedagógico adequado para essas crianças com transtorno. Isso resulta em baixo desempenho escolar. É essencial que o estado e as escolas, tanto particulares quanto públicos, invistam em cursos que levem conhecimento sobre o transtorno mencionado.

No que tange a importância do lúdico como recurso para o trabalho pedagógico na educação infantil de crianças com TDAH, conforme Limberger (2022), as intervenções lúdicas para crianças com TDAH promovem aprendizagem prazerosa e interativa, beneficiando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Estimulam imaginação, criatividade, atenção e promovem respeito ao próximo. Ainda, segundo a autora as abordagens lúdicas na escola, ela adquire conhecimentos essenciais para a vida, portanto, o planejamento cuidadoso das aulas pelo pedagogo, com elementos lúdicos, estimula o interesse das crianças em aprender.

Conforme apontam Oliveira *et al* (2020) a intervenção é uma ação predeterminada que promove uma ligação ativa entre as pessoas e gera transformações, com foco educacional em estratégias que visam diminuir comportamentos problemáticos, visando assim, atender às necessidades dos alunos com TDAH.

Segundo Limberger (2022), o lúdico engloba várias brincadeiras e jogos que têm como objetivo promover o aprendizado das crianças. É importante compreender que brincar com a criança não é apenas para diversão, mas sim para envolvê-las na aprendizagem.

De acordo com Selmer (2018), o lúdico desempenha um papel importante no ambiente escolar, no entanto, é crucial que a escola apoie a dinâmica de "brincar enquanto aprende", para que o lúdico seja reconhecido como algo sério e fundamental para a aprendizagem de todos os alunos, não apenas daqueles com TDAH. Afinal, o lúdico faz parte da vida de todas as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou das causas do TDAH, do processo de diagnóstico, dos sintomas associados, do tratamento adequado para um desenvolvimento significativo, bem como a importância do uso do lúdico como ferramenta pedagógica e o papel fundamental da família.

A investigação debruçou-se, ainda, em como as atividades lúdicas podem contribuir a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil. Com base em abordagem qualitativa, as informações bibliográficas foram relevantes para atingir o objetivo geral do estudo.

Verificou-se que as intervenções lúdicas abrangem várias brincadeiras e jogos, mas é importante entender que todos estão ligados ao aprendizado da criança. Brincar com a criança não é apenas por diversão, mas sim para envolve-la na aprendizagem. Seria entediante e triste ver uma criança sentada em uma sala de aula sem entusiasmo.

Conclui-se, com esta pesquisa, que as atividades lúdicas podem proporcionar aos alunos com TDAH uma forma significativa de aprendizagem, conforme respaldado pelos autores pesquisados. Essa estratégia de intervenção tem se mostrado eficaz para potencializar o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Portanto, investir nessa metodologia é uma escolha valiosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thayane dos Santos. SOUZA, Júlio César Pinto de. Perfil neuropsicológico de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 04, Vol. 11, pp. 05-26. abril de 2021.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 2005.

ANDRÉS, Marta Marín. SÁNCHEZ, Aída M. Gutiérrez. NAVARCORENA, Ana L. Martínez de Morentin. FONZ, Raquel A Bernardo. HIDALGO, Miguel Lafuente. PISON, Javier López. Transtorno de déficit de atenção isolado com/sem hiperatividade na prática clínica. série de casos. **Arch Argent Pediatr 2020**;118(4):e405-e409/Presentación de casos clínicos. 2020.

ANDRÉS MM, et al. Isolated attention deficit disorder with/without hyperactivity in clinical practice. Series of cases. **Arch Argent Pediatr**, 2020; 118(4): e405-e409

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Editora Vozes. 2011.

BARKLEY, R. A. **TDAH:** transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BERNARDES, Enzo Garcia. SIQUEIRA, Emílio Conceição de. Uma abordagem geral do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde (REAS)** - Vol.15(8) 2022.

BIEDERMAN, Josh. FARAONE, Sheron V. Attention-deficit hyperactivity disorder. **The Lancet,** 366(9481), 237-248. 2005.

CAMARGO, Siglia Hoher. BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, *28*(3), 315–324. 2012.

CARDOSO, Luana. MOLLICA, Adriana Maria Vieira. SALES, Adriane Martin. ARAÚJO, Ludmilla Carneiro. O lúdico e a aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**. 3, n. 2, p. 33-41. 2018.

CASTELLANOS, Felipe. SONUGA-BARKE, Elian J. MILHAM, Marie. TANNOCK, Renan. Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction. **Trends in cognitive sciences**, 10(3), 117-123. 2006.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FABIANO, Galiel A. PELHAM Jr, William. WASCHBUSCH, Diana A. Tratamentos psicossociais baseados em evidências para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, 47(2), 157-198. 2018.

FORTESKI, Carlos. NEVES, Eliane T. SOUZA, Mariana. SEABRA, Alice G. Crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na escola: um olhar sobre os rótulos atribuídos. **Revista de Educação Pública**, 21(47), 5-18. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

KAZDA L, *et al.* Overdiagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Scoping Review. **JAMA Netw Open**, 2021; 4(4): e215335.

KISHIMOTO, TiZUKO Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Editora Pioneira Thomson Learning. 2016.

LIMA, Lidinéia Rezende Santos. LIMA, Lucilene Rocha de Carvalho. NASCIMENTO, Silvia Stefany da Mata. SANTOS, Israel Serique dos. **A importância da ludicidade na educação infantil:** utilizando jogos e brincadeiras. Faculdade Unidas de Campinas. 2021.

LIMBERGER, Tainara Jesus. **O lúdico como intervenção em crianças diagnosticadas com TDAH em anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pedagogia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA. Ariquemes - RO 2022.

MACIEL, Carlos César Macêdo. MORENO, Wellington Cunha. RAMOS, Divan Santana. Souza, Neiva Viana de. O papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Educação Pública,** v. 21, nº 32, 24 de agosto de 2021.

MOTA, Maria L. SANTOS, Joice C. CARVALHO, Luciana C. O lúdico como estratégia pedagógica no ensino de crianças com TDAH. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(2), 731-745. 2017.

NAVARRO, José Severo. O papel do professor no contexto escolar: a importância da motivação para o aprendizado dos alunos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** 3(8), 43-57. 2014.

OLIVEIRA, Marcia Andrade Cunha. O papel do professor na motivação dos alunos. **Revista Eletrônica de Educação**, 11(2), 148-161. 2017.

OLIVEIRA, Marinara de Pádua. LELES, Rosivaine Dias. AMARAL, Lasaro José. DIAS,
Maria Juliana. A relevância das intervenções psicopedagógicas em criança com TDAH. **Revista Saúde e Educação, Coromandel**, v. 5, n. 1, p. 20 -34, jan./jun. 2020

PFEFFER, Karina. PFEFFER, Marina. Abordagens multimodais no tratamento e educação de indivíduos com TDAH. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 21(3), 417-428. 2015.

POULTON, Alan Souza. Comprometimento funcional no TDAH: resultados longitudinais e transversais. ***Journal of Attention Disorders,*** 25(1), 3-11. 2021.

RODRIGUES, Carolina Innocente; SOUSA, Maria do Carmo; CARMO, João dos Santos. Transtorno de conduta/TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, nº 2, p. 193-201, jul./dez. 2010.

ROLLOFF, Ticiana Cunha. A importância do lúdico na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação**, 15(43), 171-184. 2010.

SANTOS, Regiely Aparecida Fernandes. SILVA, Flávia Gonçalves da. Atividade Lúdica para o desenvolvimento da atenção voluntaria. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, Paraná - Brasil. v. 17, e2117071, p. 01-18, 2021.

SELMER, Ketlyn. **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar**: o lúdico como principal contribuinte. Trabalho de Conclusão de Curso. Ponta Grossa-PR, 2018

VARGAS DORNELES, Bianca., ROSTAD, Miriam G. BECKER, Marcelo M. CARLOTTO, Mario S. REPPOLD, Carlos T. Dificuldades de aprendizagem em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: revisão integrativa. **Estudos de Psicologia**, 19(4), 186-196. 2014.

VIANA, Francis R. Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): conceito, diagnóstico e tratamento. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** 35(Supl. 1), S67-S76. 2013.

WOLRAICH ML, et al. Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. **Pediatrics,** 2019; 144(4): e20192528.

EXPANSÃO DO CAMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA *EDTECH* COMO PROFESSORA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Anne Stephane do Carmo Santana[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO:
É de pertencimento do Pedagogo a atuação em diversos espaços, sejam escolares ou não-escolares. Existe uma expansão do campo de atuação pedagógico que pouco é comentada e quando o indivíduo se insere no curso há uma prevalência quanto ao exercício da profissão em escolas. Motivada por essas inquietações, essa pesquisa teve como objetivo geral apresentar a vertente pedagógica inserida no contexto *tech*. E como objetivos específicos: caracterizar o trabalho de uma *startup* educacional e discorrer sobre a experiência pedagógica no novo ensino médio, a qual proporciona experiências tanto na instituição de ensino, quanto no empoderamento profissional. Essa pesquisa considera a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente, quanto às mudanças do ensino médio, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Base Nacional Comum Curricular (2017) sobre a temática. Tratou-se de uma pesquisa, quanto aos objetivos, narrativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica e quanto a natureza de dados, qualitativo. Considera-se o ecossistema educacional como amplo, sendo assim, o profissional pode estar na linha de frente em contato direto com o aluno para ensinar, ou também, pensar em soluções para as problemáticas educativas, a partir do desenvolvimento de tecnologias educacionais, *edtechs*.
Palavras-chave: Atuação do pedagogo; *Edtech;* Ensino Médio; *Startup* educacional.

ABSTRACT:
It belongs to the pedagogue to act in different spaces, whether school or non-school. There is an expansion of the field of pedagogical action that is little commented on and when the individual enters the course there is a prevalence regarding the exercise of the profession in schools. Motivated by these concerns, this research had the general objective of presenting the pedagogical aspect inserted in the tech context. And as specific objectives: characterize the work of an educational startup and discuss the pedagogical experience in the new high school, which provides experiences both in the educational institution and in professional empowerment. This research considers the alteration of the Education Guidelines and Bases Law (LDB), specifically regarding changes in secondary education, Resolution CNE/CP nº 1, of May 15, 2006 and the National Common Curricular Base (2017) on the thematic. It was a research, regarding the objectives, narrative, using the procedure of bibliographical research, regarding the nature of data, qualitative. It is cosidered that the educational ecosystem as wide, the professional can be in the front line in direct contact with the student to teach, or also,

[1]1 Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: annestephane05@gmail.com
2 Doutora em Educação em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

thinking about solutions to educational problems, from the development of educational technologies, edtechs.
Keywords: Pedagogue performance; Edtech; High School; Education startup.

1 INTRODUÇÃO

A educação se caracteriza como formal ou não-formal e ocorre em contextos escolar e não-escolar. É visto de maneira genérica e popular o Pedagogo atuando na educação básica em: creche, educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais ou na gestão escolar.

Esse contexto ainda muito enraizado para quem está fora ou na academia, nos chama atenção a pensar nas instituições de ensino enquanto lócus da educação. Sendo assim, devem ser observadas como espaços de interação e possibilidades, nas quais o Pedagogo pode se inserir em funções diferenciadas.

Vale salientar que, à escola tem sido dada a maior relevância como local de atuação do pedagogo, mas mediante as expansões da inovação[1] na conjuntura atual da sociedade contemporânea, não há somente esse espaço para se inserir, e a possibilidade de atuar em outros contextos deve ser considerada pelos licenciados.

Essa pesquisa teve por objetivo geral apresentar a vertente pedagógica inserida no contexto tech. E como objetivos específicos: 1) Caracterizar o trabalho de uma *startup* educacional. 2) Discorrer sobre a atuação pedagógica no novo ensino médio, a qual proporciona experiências tanto na instituição de ensino, quanto no empoderamento profissional.

Nessa perspectiva, essa pesquisa foi realizada a partir da motivação das experiências da pesquisadora durante o período acadêmico. Cujo despertar para atuação pedagógica fazendo uso de tecnologias digitais ocorreu nas aulas de letramento digital, componente curricular obrigatório da matriz curricular de Pedagogia na Faculdade São Luís de França, e pelo incentivo das pesquisas desenvolvidas pela professora Dra. Alana Vasconcelos junto a equipe de Transformação Digital do Grupo Tiradentes, à época, regente da referida disciplina, que realizou a divulgação do curso

[1] Lei de Inovação nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, inovação é definida como “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviços ou processos já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho”. (BRASIL, 2004).

de certificação: Introdução a Robótica para Educadores, ofertado pela Quantum Educacional, no Tiradentes Innovation Center (TIC).

A referida *startup* possibilitou iniciação na carreira quando, após certificação, questionou as participantes se havia o interesse na área *tech*. Partindo disso, ocorreram as entrevistas, a primeira delas com a gestora pedagógica e a segunda com o CEO[1]. Aprovada nessas etapas e avaliando as condições, comecei como estagiária, apenas no período da tarde com uma turma de 5 alunos. O restante do tempo demonstrando disponibilidade, auxiliava a gestão enquanto permanecia estudando a fim de aprofundar os conhecimentos, objetivando esse progresso em consonância com o currículo do curso de Pedagogia.

Desse modo, acrescenta-se como justificativa, a necessidade de levar os docentes de Pedagogia a refletirem sobre a possibilidade de atuação também em contextos não escolares, os inquietando ainda que nos primeiros períodos da graduação a desfrutar e/ou buscar oportunidades apresentadas enquanto aluno.

Essa pesquisa considera a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente, dada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quanto às mudanças do ensino médio, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (licenciatura), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017).

Tratou-se de uma pesquisa, narrativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Definida por Gil (2021), a pesquisa narrativa é uma das modalidades de pesquisa qualitativa. Realizada a partir da construção de histórias, fatos e observações do indivíduo, de modo que o objeto de estudo tem como propósito conhecer um fenômeno específico. Quanto à natureza dos dados, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, definida conforme Gil (2021), como um tipo de pesquisa com enfoque interpretativista onde considera o objeto de pesquisa a partir da construção social, partindo da compreensão segundo aqueles que o vivenciam.

[1] De acordo com a revista Exame, CEO é uma sigla para *Chief Executive Officer,* função do cargo executivo que possui a maior autoridade na hierarquia de uma empresa, não sendo necessariamente o dono.

2 QUANTUM EDUCACIONAL: CARACTERIZAÇÃO DE UMA *STARTUP EDTECH*

A pesquisa de campo aconteceu em uma *startup*, cuja filial ocupa um espaço na incubadora de *edtechs* do Tiradentes Innovation Center (TIC), localizando-se no Bloco A do Complexo Universitário Joubert Uchôa/Aracaju/Sergipe. A inserção da pesquisadora no projeto se deu devido a Faculdade São Luís de França fazer parte, desde 2015, do Grupo Tiradentes (GT) e manter parceria com as instituições do GT quanto à pesquisa/práticas investigativas.

O GT é um dos principais grupos educacionais do Nordeste e em outubro de 2019, contribuiu ainda mais com a comunidade acadêmica e a sociedade ao inaugurar o TIC (ver figura 1), um centro de inovação voltado à educação que é pioneiro no país e América Latina, sendo uma instituição sem fins lucrativos que visa aproximar pessoas e instituições, fomentando a inovação e empreendedorismo na área de novas tecnologias.

Figura 1 – Tiradentes Innovation Center

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O TIC oferece espaços para interação, design moderno e a oferta de um portfólio diferenciado de produtos e serviços que impactam diretamente a

sociedade como o FabLab – um laboratório de prototipagem e fabricação digital que incentiva o aprendizado por meio da filosofia “faça você mesmo”.

Ademais, essa instituição, possui como missão a conexão entre pessoas e instituições em prol de fomentar a cultura da criatividade, inovação e empreendedorismo, objetivando o desenvolvimento de soluções que causem impacto econômico, social e no futuro da educação.

Além da estrutura física – com salas privativas, espaço relax, cabines de reunião, salas de videoconferência, laboratório, entre outros, a instituição oferta mentorias especializadas utilizando a metodologia MIT de empreendedorismo. Contempla, ainda, o *Coworking Startup* (ver figura 2), que atualmente conta com 18 startups incubadas, onde o empreendedor e sua equipe são acolhidos ao Programa de Desenvolvimento de Negócios Inovadores, tendo por objetivo capacitar, desenvolver e conectar através da ampliação da rede de contatos.

Figura 2 – *Coworking Startup*

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Compreende-se como *Startup* um empreendimento jovem designado a uma ideia de negócio, que tem por objetivo solucionar um problema com a

utilização da tecnologia, sendo esse, o seu diferencial em comparação às empresas tradicionais.

De acordo com Vilenky (2021), as *startups* são em sua essência inovadoras na forma como pensam nessas soluções e, mantendo-se insatisfeitas com o que fazem, estão constantemente criando e aprimorando as suas soluções. Dessa forma, ser inovadora, ser escalável, ser dinâmica e ser automatizada, são características básicas para defini-las.

Nesse contexto insere-se a Quantum Educacional. Fundada em 2017, na cidade de São Paulo, a partir da inquietação de pensar a educação para o futuro, tem como propósito formar crianças e jovens para tais desafios. Ensinando por meio de metodologias ativas, seus programas possuem fundamento empreendedor e utilizam a tecnologia enquanto facilitadora no processo de ensino-aprendizagem visando desenvolver as habilidades do século XXI.

Estruturada com uma equipe de 18 colaboradores distribuídos nas funções de: gestão pedagógica, professores, professores parceiros, estagiários, desenvolvedor e comercial. Atualmente possui filiais no TIC e na Softex – Porto Digital/Recife/Pernambuco. Seu modelo de negócio é o *business to business* (B2B), em parcerias com grandes escolas nas cidades de São Paulo/SP e Aracaju/SE, assim também o *business to consumer* (B2C), a partir de aulas remotas, ou seja, atende às demais instituições e ao consumidor final, respectivamente.

Além de construir as propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Quantum reflete a competência geral 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017)

Esses são os principais produtos da empresa: Museu dos Inventores (Pré-escola), Robótica *Maker* (Ensino Fundamental anos iniciais e finais, até os 12 anos) e Carreiras Digitais (Ensino Médio). Insere-se em sua proposta de

valor enquanto diferenciais: material didático, treinamento para professores e suporte pedagógico, mais o adendo de ser a única a enviar o kit de robótica *maker* na casa do aluno quando o curso é adquirido.

Figura 3 – Aula Robótica *Maker*, Modalidade Presencial

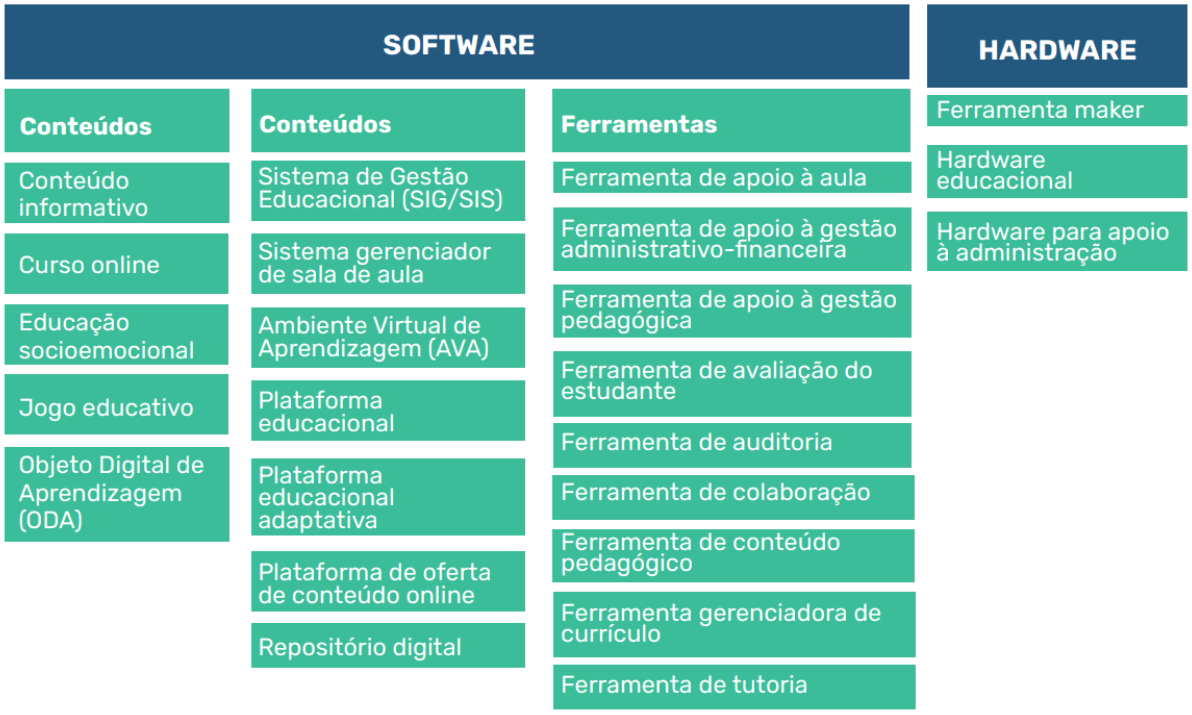
Fonte: Campanha de Marketing Quantum Educacional, 2023.

Assim, essa é definida como *startup* educacional, parte do nicho conhecido por *edtech*, termo originado do inglês *Educational Technology*, ou tecnologia educacional, onde aproxima tecnologia a jornada do cliente, seja ele: professor, aluno, instituição, responsável legal ou entusiasta da educação. Constituindo-se em uma solução que pode variar de um aplicativo simples a um produto com grau de complexidade maior.

A Associação Brasileira de *Startup* (Abstartups[1]) publicou o Mapeamento *Edtech* 2022 – Investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil, onde identificou e classificou de acordo com o segmento educacional e os tipos de recursos educacionais digitais que ofertam. Esse indicador teve como referência a taxonomia desenvolvida pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), descrito na figura 4

[1] A Associação Brasileira de *Startup* foi criada por *startups* para *startups*, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento de tais empreendimentos em todas as regiões brasileiras. Link do site: https://abstartups.com.br/.

Figura 4 – Classificação Recursos Educacionais Digitais, Associação Brasileira de *Startup*



Fonte: (ABSTARTUP), 2022.

Dessa forma, a Quantum configura-se em uma *startup* no eixo de software. Cujo trabalho abrange todo processo educacional, do primeiro contato à experiência de aprendizagem, culminando ao final de cada módulo com a resolução de um projeto em que as aulas são desenvolvidas utilizando a interdisciplinaridade entre: ciências, tecnologia, engenharia, arte e matemática, ou como é conhecido, metodologia *Steam*.

Citado por Lemes (2020), o termo *Steam* é o acrônimo para ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática, essa metodologia surgiu na década de 90 nos Estados Unidos, após ser observado o desinteresse dos alunos pelas ciências exatas. Não é apenas a integração das áreas do conhecimento, mas usá-las na resolução de problemas diários estimulando o pensamento crítico; nessa metodologia o professor é o mediador do processo.

Vale destacar, que o ecossistema educacional brasileiro é de tal importância que no ano de 2022 foi registrado pela Abstartups, que o segmento educacional ocupa o primeiro lugar em número de empreendimentos. Em 2022, conforme a entidade, foram identificadas 813 *Edtechs* ativas no Brasil, além de representar um

aumento de 44% em relação ao Mapeamento de 2020 com 556 *edtechs*, constata que mesmo sendo desafiador há grande potencial no mercado para novas criações.

3 PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO EM UMA *STARTUP EDTECH*: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A atuação do pedagogo nos espaços escolares acontece em todas as etapas da educação básica, ou seja, é o profissional que acompanha, estimula e participa ativamente do processo integral do indivíduo. Ocorre da primeira infância a adolescência, do infantil ao ensino médio, a partir dos 4 anos de idade aos 17 anos de idade.

> [...] Assim, o pedagogo poderá exercer a docência na Educação Infantil (cuidar e educar - desde o berçário até o pré-escolar), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também a especificidade do trabalho do pedagogo em espaço escolar poderá ministrar aula de Ensino Religioso, de metodologias em curso de Magistério, disciplinas de Filosofia e Sociologia da Educação em curso de Ensino Médio [...] (BESSA, 2018, p. 85-86).

É assegurado ao profissional o exercício da licenciatura nestes espaços que compõem o ambiente escolar, pois as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, publicado pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, corrobora nos seguintes artigos

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

No cenário atual, após a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças no ensino médio, ampliou-se o leque de atuação do pedagogo com as séries finais da educação, pois além das disciplinas citadas há também o projeto de vida e itinerário formativo[1], tornando mais perceptível que esse espaço não é somente para o professor licenciado por área.

Essa reformulação foi sancionada em 2017, pelo Presidente da República à época, Michel Temer, e estabeleceu a reforma do ensino médio. Ampliou-se a carga horária mínima desta etapa, conforme art. 36 da lei e estruturou-se o currículo que passou a ser orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserindo os itinerários formativos. Essa implementação foi iniciada de forma progressiva no ano de 2022 com as 1ª séries e em 2023 ampliada para as 2ª séries, sendo o objetivo completar o ciclo nas três séries do ensino médio em 2024.

Atualmente, com a mudança do Governo Federal e posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2023, iniciou-se um movimento que suspendeu a implementação do novo ensino médio. Essas discussões devem ocorrer ao longo de 2023. Percebe-se no discurso do atual governante a tendência a revogar a reformulação desta etapa.

Conforme o atual presidente (2023) durante momento com os jornalistas no Palácio do Planalto, o ensino médio não será revogado, foi suspenso para maior discussão com entidades interessadas no aperfeiçoamento e essa suspensão será até satisfazer os anseios de todas as pessoas.

Nessa direção, em 08 de março de 2023 foi publicada a Portaria n.º 399 que instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. No entanto, essa portaria não altera a dinâmica das escolas que continuam seguindo as diretrizes do novo ensino médio.

Chamamos atenção para a necessidade de refletir sobre as consequências da revogação dessa lei. Ainda que a intenção seja a melhoria da qualidade da educação, o Governo Federal não pode em pleno século XXI continuar a despender recurso financeiro e humano, assim como levar os estados, municípios e setor educacional

[1] No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 467).

privado a fazer o mesmo. O que ocorreu para implantação do novo ensino médio pelas escolas e após uma troca de governo revogar uma reestruturação amparada por lei é um claro exemplo de que o país não possui um plano de governo, mas muda suas leis ao bel prazer dos governantes.

Conseguinte, a Quantum Educacional, observando o presente cenário da educação brasileira, desenvolveu o produto chamado EZ Empreendedorismo para Geração Z[1], motivado pela inquietação dos estudantes que estão no ensino médio e por muita das vezes, incertos com os próximos passos após escola. Esta solução em 2022, foi aprovada no *open service innovation* -ou inovação aberta- da Porto Digital do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas/Recife/ Pernambuco.

Validando essa proposta, foi vivenciado pela pesquisadora um trabalho pedagógico com o total de 152 alunos divididos em quatro turmas da 2ª série do ensino médio A, B, C e D em uma instituição de renome e de grande porte da rede privada de ensino, localizado em um bairro da região central da cidade de Aracaju/SE.

O estudo de caso ocorreu durante a aula de disciplina eletiva nomeada *Startup*/Carreiras Digitais, que de acordo com as diretrizes do novo ensino médio precisa compor os 40% de flexibilidade do currículo. Essa disciplina constitui a parte diversificada, sendo incumbência da escola a decisão, logo, não há um padrão de escolha, cada instituição deve atentar-se a questões como infraestrutura, profissionais e engajamento do aluno, para obtenção de melhores resultados.

> Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2017).

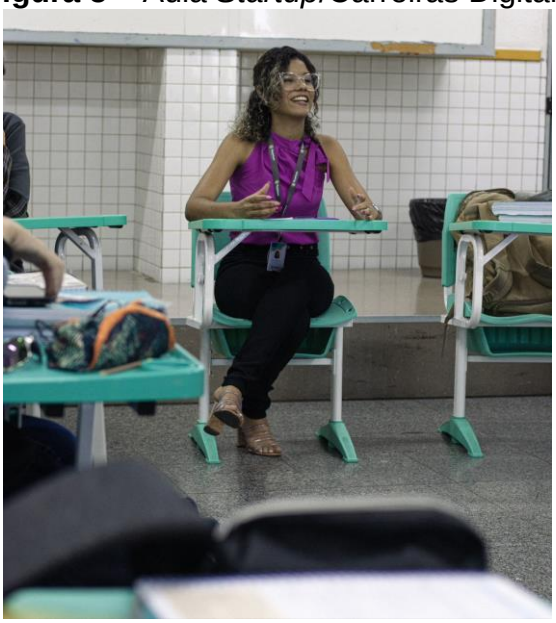
O material didático produzido pela Quantum, conversa com o V itinerário formativo aplicado à formação técnica e profissional (FTP). Tal qual a disciplina eletiva, o itinerário também será de autonomia da instituição. Esse conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e assim por diante, é organizado por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares que podem aprofundar em uma área do conhecimento ou na

[1] Compreende os primeiros nascidos digitais, formando a primeira geração que já nasceu conectada. Esses jovens, em sua maioria, possuem maior aptidão com as tecnologias digitais e tem como característica a valorização do consumo responsável e a expressão da sua identidade.

formação técnica e profissional, até mesmo, em duas ou mais áreas e da FTP. É importante salientar que o referido material aborda temáticas atuais ao contexto do mercado, instigando a reflexão dos alunos a pensar em profissões, ainda que ditas "tradicionais", pela perspectiva das tecnologias digitais e como estão sendo desenvolvidas na sociedade.

Ademais, mesmo o novo ensino médio sancionado em 2017, com início efetivo após o período pandêmico da Covid-19 – no qual foi preciso ressignificar diversos processos no campo educacional e no cotidiano das escolas diante, inclusive, de um cenário de incertezas, gestores, professores, alunos e responsáveis legais não ainda não compreendem muito bem as adequações do ensino médio e algumas instituições educativas formulam os seus currículos e horários de maneira diferenciada.

Figura 5 – Aula *Startup*/Carreiras Digitais



Fonte: Quantum Educacional, 2023.

O material pedagógico é dividido em quatro módulos: empreendedorismo, marketing, design e programação. Para todos os módulos as temáticas são trabalhadas com conceito, aplicabilidade e como visualizar no contexto real, priorizando o aprendizado por pares, onde o estudante interage e comunica entre si para construção do conhecimento. Esse trabalho visa aproximar os saberes aprendidos realidade a ser vivenciada pelos jovens, na perspectiva de que

> [é] preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (BNCC, 2017).

A partir dessa experiência foi possível observar que as propostas de reforma para o ensino médio impactam diretamente no educador e educando. Afinal, o último ano da educação básica tem uma carga social e busca fazer o jovem refletir sobre a graduação que deseja ingressar, dessa forma, é o que eleva o grau de significância que ele terá para com o objeto de conhecimento trabalhado em sala, priorizando em sua maioria aquele que conversa, ou tem peso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Enquanto educador, é sair do esperado. Ressignificar a prática docente em uma constância de evolução. Os alunos do presente e aqueles que em breve serão do futuro -nomeados e conhecidos por uma nova geração- terão posturas, posicionamentos e desenvolvimento diferentes. Dessa maneira, mediador do conhecimento, o professor deve considerar o contexto escolar e não-escolar como o laboratório de ensino. Nesse, não deve existir a unilateralidade, mas o compartilhamento de saberes com foco no processo de aprendizagem para que seja apreendido pelo alunado.

Mediante a experiência discorrida na pesquisa, foi possível constatar a possibilidade de atuação do pedagogo no contexto não-escolar, ao trabalhar em uma *edtech*, que através desta, viabilizou também estar no contexto escolar com a turma do ensino médio. Saindo da predefinição social de qual seria o local de trabalho após a graduação, não só vivenciando como também, estimulando almejar mais dos diversos espaços. Reafirmando a certeza que a educação direciona para muitos caminhos, desde o início dessa jornada estar à disposição para conhecer mais, traria maturação ao empoderar-se profissionalmente, enriquecendo o eu, enquanto indivíduo mutável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o espaço acadêmico como o início para desbravar diversas possibilidades que nos leva a profissionalização é viver a graduação com maior significado. É evidente as especificidades que podem aparecer durante a jornada

nesse espaço, mas estar convicto que aproveitar as oportunidades pode gerar bons resultados, soa como um bálsamo.

Diante da certeza expressa inicialmente, foi possível vivenciar como licencianda no curso de Pedagogia dois espaços de atuação anteriormente não imaginados: o contexto escolar com o ensino médio e o não-escolar na *startup* educacional, sendo possível a construção da carreira profissional em espaços de pertencimento distintos, que de maneira geral não são considerados pelo acadêmico. Reforçando assim, que é preciso o querer do aluno para desbravá-los.

Por fim, entende-se o ecossistema educacional como amplo e de grande importância ao profissional formado em pedagogia, pois é aquele que pode estar na linha de frente em contato direto com o aluno para ensinar, ou também, pensando em soluções para as problemáticas educativas, a partir do desenvolvimento de tecnologias educacionais, *edtechs*. Assegurando tal validação mediante experiências de quem possui o embasamento teórico e prático para trabalhar com o aluno.

Considera-se que o pedagogo instigado após questionamentos apresentados no decorrer da pesquisa, reflete acerca da sua jornada acadêmica, sendo impulsionado ao estar em exercício para além do esperado socialmente. Logo, o empoderando a construir uma trilha de perspectivas diversificadas, que infelizmente são pouco comentadas, mas constituem suas áreas de atuação, o que faz querer ver mais destes, em seus locais de pertencimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, MEC: 2017.

BRASIL Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

EXAME. CEO: o que é e quais são as suas funções dentro da empresa?. Exame Invest, 25 de julho de 2022. Disponível em: https://exame.com/invest/guia/ceo-o-que-e-e-quais-suas-funcoes-dentro-de-uma-empresa/. Acesso em: 27 de abr de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

LEMOS, David. **Educação STEAM**: o que é, para que serve e como usar. J.PUC-SP, 2020. Disponível em: https://j.pucsp.br/artigo/educacao-steam-o-que-e-para-que-serve-e-como-usar. Acesso em: 25 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE *STARTUPS*. **Investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil**. Disponível em: https://abstartups.com.br/wp-content/uploads/2022/11/MAPEAMENTO-EDTECH-1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

Pedagogia em espaços escolares e não escolares / Vilze Vidotte Costa, Camila Aparecida Pio, Dayane Virginia Batista Bessa, Lilian Amaral da Silva Souza. - Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2018.

Quem é a geração Z e quais suas características de consumo?. **Pagar.me**, 11 de abr de 2022. Disponível em: https://pagar.me/blog/quem-e-a-geracao-z/. Acesso em: 30 abr. 2023.

Raab, André. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental [recurso eletrônico] / [André Raabe, Christian Brackmann e Flávio Campos ; organização Centro de Inovação para Educação Brasileira]. - 2. ed. São Paulo: CIEB, 2020.

Sartup: transforme problemas em oportunidades de negócio – 1ª edição – 2021 [recurso eletrônico] / Renata Vilenky. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

UOL. Lula diz que novo ensino médio não foi revogado e que 'será aperfeiçoado'. Youtube, 6 de abr. de 2023. 1vídeo (1min26). Disponível em: https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/post/2023/04/06/nao-vamos-revogar-suspendemos-e-vamos-discutir-diz-lula-sobre-novo-ensino-medio.ghtml. Acesso em: 15 abr. 2023.

ANEXO A

Declaração e autorização para utilização de razão social, arquivos e infraestrutura

À
FACULDADE SÃO LÚIS DE FRANÇA

Declaro, conforme as Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e no. 510 d e07 de abril de 2016, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "EXPANSÃO DO CAMPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO: RELATO DE VIVÊNCIA EM UMA EDTECH COMO PROFESSORA NO NOVO ENSINO MÉDIO", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Anne Stephane do Carmo Santana (aluna) e Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado (orientadora), que o a instituição, conta com arquivos e infraestrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-los, bem como referenciá-los e utilizar imagens da instituição no texto acadêmico.

De acordo e ciente,

Aracaju, 27 de Março de 2023.

Wellington Santos Machado

(Assinatura do responsável pela instituição
Nome completo:
CPF: 352046238-92
Cargo: CEO

Obs.: carimbar com carimbo do CNPJ

Quantum Educacional LTDA
40.158.860/0001-72

Obs.: Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

V2_14nov13

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO LAUDO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Lima dos Santos[1]
Márcia Alves de Carvalho Machado[2]

RESUMO:
O presente estudo teve por objetivo geral examinar na literatura científica como ocorre processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, destcando a importância do laudo psiclógico ou relatório médico clínico. Os objetivos específicos: a) Compreender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência na educação infantil; b) Investigar as dificuldades dos profissionais de educação infantil para o trabalho de acompanhamento pedagógico de crianças com deficiência; c) compreender o papel do laudo diagnóstico e/ou relatório para a inclusão educacional de crianças na educação infantil. Metodologicamente, tratou-se de um estudo bibliográfico, sendo aquanto à natureza dos uma pesquisa qualitativa. Conclui-se, que o laudo diagnóstico gera contradições na inclusão. Por um lado, há a crença de que a inclusão depende desses diagnósticos, mas, por outro lado, surgem questionamentos sobre como lidar com os alunos que possuem laudo. Isso afeta tanto os alunos, que são considerados como público da Educação Especial, quanto os educadores e as escolas, que ora dependem dos laudos, ora se sentem perdidos ao lidar com esses alunos.
Palavras-chave: Alunos com deficiência; Educação Infantil. Inclusão. Laudo diagnóstico.

ABSTRACT:
The general objective of this study was to examine in the scientific literature how the process of inclusion of children with disabilities in early childhood education occurs, highlighting the importance of the psychological report or clinical medical report. The specific objectives: a) Understand the special educational needs of students with disabilities in early childhood education; b) Investigate the difficulties of early childhood education professionals in the work of pedagogical monitoring of children with disabilities; c) understand the role of the diagnostic report and/or report for the educational inclusion of children in early childhood education. Methodologically, it was a bibliographical study, with regard to the nature of a qualitative research. It is concluded that the diagnostic report generates contradictions in inclusion. On the one hand, there is the belief that inclusion depends on these diagnoses, but, on the other hand, questions arise about how to deal with students who have a report. This affects both students, who are considered a Special Education audience, and educators and schools, who sometimes depend on the reports, sometimes feel lost when dealing with these students.
Keywords: Disabled students; Child education. Inclusion. Diagnostic report.

[1] Licenciando do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail:
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho de conclusão de curso na área de Pedagogia teve como foco o campo da educação especial. Constata-se que o número de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil regular aumentou significativamente, ou seja, entre os anos de 2007 e 2009, e posteriormente até 2020, foi observado um aumento na ênfase da inclusão como objetivo, com o respaldo de programas ministeriais existentes e discussões sobre as diretrizes que passariam a orientar a política brasileira de educação para pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2022). Esse aumento das matrículas foi impulsionado pelo movimento pela inclusão, cabe frisar que esse aumento não é aleatório, mas sim, consequência da mobilização da sociedade brasileira, conforme observado por Biaggio (2007 *apud* SANTOS; ALMEIDA, 2017).

A Declaração de Salamanca de 1994 reiterou o direito de crianças e adolescentes com necessidades especiais à educação sem discriminação, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1998 consolidou esse direito no Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [14](BRASIL, 1996).

De acordo com Drago (1999, p. 65), a Declaração de Guatemala de 1999 tem como princípio a garantia de que os governos assumem o compromisso de adequação às instalações para facilitar o transporte, a comunicação e o acesso público às pessoas com deficiência, somado a isto, as lutas dos movimentos sociais, educadores e pais permitiu que crianças e adolescentes com deficiência fossem incluídos nas escolas regulares, o que impulsionou o aumento da demanda por esses

[14] Algumas literaturas trazem o termo “pessoas com necessidades especiais”. No entanto, destacamos que o termo “pessoa com deficiência” foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Assim, o referido termo foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009.
Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia#:~:text=A%20resposta%20%C3%A9%20muito%20simples,a%20forma%20correta%20e%20oficial

alunos. No entanto, essa demanda exige que a escola se prepare, tanto em termos de acessibilidade quanto na formação dos profissionais da educação.

No ambiente escolar cotidiano, muitas instituições ainda não estão preparadas, seja em relação à estrutura física ou à formação dos profissionais da educação, essa situação se agrava na educação infantil, onde a maioria das crianças com deficiência não recebe o diagnóstico adequado, isso acontece muitas vezes porque as famílias resistem em aceitar o diagnóstico, o que dificulta o trabalho pedagógico (SANTOS; ALMEIDA, 2017).

A educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, proporcionando aprendizagem adequada à sua idade, sem antecipar conteúdo do ensino fundamental, nesse início do processo de escolarização, é comum a presença de alunos com deficiência que não possuem laudo diagnóstico clínico emitido por um médico, ou relatório clínico emitido por profissionais como psicólogos, psicopedagogos e neurologistas. Adicionalmente, alguns pais não percebem as limitações de seus filhos ou não possuem recursos financeiros para pagar por uma avaliação clínica ou multiprofissional.

O que se constata na educação brasileira é a necessidade de formar os professores para identificar as deficiências dos alunos, apoio da escola para providenciar os devidos encaminhamentos de maneira mais ágil e, inclusive, uma infraestrutura física e humanas que permita realizar o trabalho com alunos deficientes. Ainda são muitos os desafios para ser efetivar a educação especial. Nesse sentido, tem-se a seguinte problemática: Como ocorre a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil mediante a ausência de laudo diagnóstico de deficiência?

Pelo exposto, esta invstgação teve como objetivo geral examinar na literatura científica como ocorre processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, destcando a importância do laudo psiclógico ou relatório médico clínico. Os objetivos específicos: a) Compreender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência na educação infantil; b) Investigar as dificuldades dos profissionais de educação infantil para o trabalho de acompanhamento pedagógico de crianças com deficiência; c) compreender o papel do laudo diagnóstico e/ou relatório para a inclusão educacional de crianças na educação infantil.

Deduz-se que na maioria dos centros de educação infantil não estão preparados para receber alunos com deficiência. Devido à falta de informação, essas crianças podem ser vítimas de preconceito por parte de professores, colegas de classe e até mesmo familiares. É evidente que a pesquisa acadêmica tem um papel fundamental nesse contexto, pois não só permite a aquisição de conhecimento pela pesquisadora, mas também pode orientar e esclarecer alunos e professores.

Este estudo quanto aos objetivos configura-se como uma pesquisa explicativa, com uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica. Desse modo a pesquisa foi elaborada a partir de estudos já publicados, de autores que trabalharam o campo da educação inclusiva. Quanto natureza de dados está investigação caracterizou-se pela pesquisa qualitativa, que conforme Ludke e André (2013) tem como interesse do pesquisador verificar como o fenômeno investigado se manifesta e, nesta pesquisa, de forma particular, como ocorre o processo de inclusão de crianças pequenas com deficiência.

Na base teórica, a fim de estabelecer um diálogo com estudiosos da área, considerou-se as contribuições de Lima (*et al*., 2023), Oliveira (2022), Fontenele *et al.,* 2023), dentre outros. A partir dessa base serão levantados tópicos relevantes para uma análise reflexiva do processo de inclusão nas escolas regulares de educação infantil por meio do diálogo com esses autores.

2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O nascimento de uma criança é geralmente um momento de alegria e expectativa, simbolizando a continuidade da família. No entanto, quando uma criança nasce com deficiências motoras ou sensoriais, os sentimentos podem ser diferentes. Os pais enfrentam a realidade de que seu filho é diferente do que esperavam, sofrido em um período de luto, angústia e medo. Eles questionam a culpa, experimentam sentimentos de vergonha e rejeição, o que gera uma série de desafios para a família (FERNANDES, 2013).

As deficiências têm um impacto significativo no desenvolvimento psicomotor e educacional das crianças na fase da educação infantil, assim, segundo Silva (2021)

é importante compreender que cada criança é única e pode apresentar desafios específicos, sendo, fundamental a adoção de abordagens individualizadas e centrada na criança, de modo, a reconhecer suas habilidades, necessidades e potencialidades, para promover seu desenvolvimento integral na educação infantil.

De acordo com Frias (2009), as definições sobre Necessidades Educacionais Especiais estão embasadas no documento "Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas", organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial, publicado em 2006.

A **Deficiência Mental/Intelectual** é a denominação admitida atualmente e proposto nos textos e documentos nacionais, é inclusive uma propositiva da AAMR (Associação Americana de Retardo Mental). O vocábulo "deficiência mental" foi substituído por "deficiência intelectual", pois essa deficiência se refere a uma limitação significativa no funcionamento intelectual geral do indivíduo.

A **Deficiência Auditiva** refere-se a perda total ou parcial da capacidade de compreender a fala por meio do ouvido. Pode ser congênita ou adquirida e se manifesta como surdez leve/moderada (perda auditiva até 70 decibéis) ou surdez severa/profunda (perda auditiva acima de 70 decibéis).

A **Deficiência Visual** é a redução ou perda total da capacidade de ver mesmo após correção ótica. Pode ser cegueira, quando há ausência ou perda da visão em ambos os olhos, ou visão subnormal, quando a acuidade visual é limitada. A cegueira requer o uso do método Braille para leitura e escrita, enquanto na visão subnormal, é possível ler materiais impressos com o auxílio de recursos e equipamentos especiais.

A **Deficiência Física Neuromotora** é uma condição que afeta a mobilidade e o desenvolvimento motor de um indivíduo, podendo limitar sua capacidade de andar, coordenar os movimentos dos braços, pernas e fala. A causa pode estar relacionada a problemas genéticos, ortopédicos, neuromusculares, malformações congênitas ou lesões adquiridas. Classificar todos os possíveis distúrbios motores é um desafio devido à variedade de negociações envolvidas nessa condição.

As **Deficiência Múltipla** ocorrem quando um indivíduo apresenta duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física) em conjunto, evoluiu em atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação.

Os **Transtornos Globais do Desenvolvimento** são caracterizados por alterações nas sociais recíprocas, na comunicação e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Isso abrange alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, os quais dificuldades de adaptação escolar e aprendizagem. Essas dificuldades podem ou não estar associadas à limitação no desenvolvimento biopsicossocial. Esses alunos necessitam de apoio e atendimento especializado intensivo e contínuo, incluindo acompanhamento nas atividades escolares em sala de aula regular.

Altas Habilidades/Superdotação refere-se a alunos com habilidades altas/superdotação têm um desempenho excepcional e potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Eles exibem criatividade, entusiasmo pela aprendizagem e buscam realizar tarefas nas áreas que lhes interessam.

De acordo com Frias (2009), embora classificações e terminologias sejam úteis no contexto educacional para facilitar o trabalho e agilizar os procedimentos, é importante reconhecer que também podem ter efeitos negativos ao serem usados para rotular, discriminar ou perpetuar ideias preconceituosas e pejorativas sobre as pessoas envolvidas.

Frias (2009) reforça, que esses termos não são neutros nem imparciais, pois, é essencial ressaltar que as deficiências não se referem às limitações das pessoas, mas sim, às demandas por ampla acessibilidade que visam proporcionar condições de independência e autonomia para esses indivíduos.

No que concerne a psicomotricidade, entende-se que o corpo, o gesto e o movimento vão além do aspecto físico, envolvem outras dimensões. As crianças, desde cedo, exploram o mundo ao seu redor, estabelecendo relações através dos movimentos e desenvolvendo autoconhecimento. A expressão e comunicação das crianças ocorrem por meio de música, dança, teatro e brincadeiras, utilizando o corpo, a linguagem e a emoção, permitindo que descubram seu potencial e suas limitações (BRASIL, 2018).

De acordo com Silva (2021), na educação infantil, o corpo da criança é central e importante nas práticas pedagógicas. A escola deve oferecer oportunidades lúdicas, interativas e exploratórias para que as crianças vivam movimentos, gestos, filhos e

olhares, descobrindo as funções do seu próprio corpo. Nessa fase, o corpo é uma ferramenta essencial para a criança reconhecer sensações, limitações e expandir movimentos e imaginação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do corpo, do gesto e dos movimentos como a primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, garantindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

As crianças na educação infantil com deficiências relacionadas ao desenvolvimento psicomotor, podem enfrentar atrasos no desenvolvimento motor, como dificuldades na coordenação motora fina (por exemplo, segurar um lápis corretamente) ou grossa (por exemplo, correr ou pular). Essas restrições podem afetar suas habilidades de participar em atividades físicas, brincadeiras e até mesmo em tarefas cotidianas, como se vestir ou comer de forma independente (CAMPÃO; CECCONELLO, 2008).

No que concerne as deficiências relacionadas a interação social e emocional, as crianças na educação infantil, podem encontrar desafios na interação social e no desenvolvimento emocional, que vão depender da natureza da deficiência, elas podem ter dificuldade em estabelecer relacionamentos com seus pares, expressar emoções ou compreender as emoções dos outros. Isso pode levar a sentimentos de isolamento, baixa autoestima e dificuldades na resolução de conflitos (SILVA, 2021).

Em relação as deficiências referentes a aprendizagem e desenvolvimento escolar na educação infantil, essas deficiências podem afetar a capacidade das crianças de aprender e se engajar nas atividades escolares, elas podem ter dificuldades de leitura, escrita, matemática ou compreensão conceitual (FRIAS, 2009). De modo que, para Oliveira e Toledo (2015) é essencial o fornecimento de estratégias de ensino adaptadas e apoio individualizado para garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e oportunidades de aprendizado adaptado às suas necessidades.

Outro aspecto referente aos problemas relacionados as crianças com deficiência na educação infantil é o acesso ao currículo, pois as crianças com deficiência podem enfrentar barreiras ao acesso ao currículo escolar devido à limitação física, sensorial ou cognitiva. Isso pode exigir modificações no ambiente

físico, materiais de ensino adaptados, tecnologias assistivas ou suporte adicional de professores e profissionais de educação especial para garantir que elas possam participar livremente das atividades educacionais.

3 DIFICULDADES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Lima *et al.* (2023), com base nas contribuições de Lev Vygotsky (1896- 1934) quanto à inclusão na educação infantil, que enfatiza a importância da inclusão imediata de crianças com deficiência, pois isso permite o desenvolvimento de pensamentos que não seriam possíveis em situações de segregação. Vygotsky também enfatizou que as possibilidades de desenvolvimento são as mesmas para crianças "normais" e com deficiência, diferindo apenas nos modos de desenvolvimento (BUZAR, 2009).

Seguindo as concepções da educação inclusiva, os professores da educação infantil têm a responsabilidade de acolher a criança, proporcionando oportunidades para que ela descubra, gradativamente, novas aprendizagens por meio da linguagem e da escrita durante sua trajetória na educação básica, como mencionado por Aranha (2000 *apud* OLIVEIRA, 2022). Assim, o papel da escola nesse processo de inclusão é de extrema importância, e cabe aos gestores e professores se empenharem e investirem para que ele tenha promovido de forma integral, conforme afirmado por Oliveira e Leite (2000 *apud* OLIVEIRA, 2022).

De acordo com Sant'Ana (2005), as dificuldades enfrentadas pelos professores impactam não apenas no comportamento em relação aos alunos com deficiência, mas também no tratamento dos demais alunos. Essas dificuldades são variadas e incluem desafios relacionados aos princípios teórico-práticos da inclusão. Portanto, é crucial superar esses obstáculos para que os professores possam buscar a transformação do ensino, proporcionando uma educação de qualidade para cada aluno.

É fundamental que o professor, devido à sua proximidade com os alunos, tenha habilidades para identificar não apenas suas necessidades básicas, mas também suas dificuldades manifestadas na sala de aula. Por isso, é essencial que o professor

esteja preparado para o processo de inclusão de alunos com deficiência. Além disso, é de grande importância oferecer apoio aos professores da classe regular para promover o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Os métodos de avaliação também devem ser analisados de forma justa, atendendo às necessidades reais dos alunos com deficiências (RODRIGUES, 2006 *apud* LIMA e*t al*., 2023).

À medida que as pessoas envolvidas no ambiente escolar promovam a inclusão das crianças, crie-se condições propícias para superar as barreiras atendidas nesse processo. É importante enfatizar a encorajamento de um ambiente educacional que dê condições para o ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, é necessário garantir que a escola esteja adequadamente preparada, tanto em termos físicos como de acessibilidade, para receber alunos com deficiência (GLAT; PLETSCH; SOUZA FONTES, 2007).

De acordo com Lima e*t al*. (2023), a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar enfrenta diversos desafios. Um desses desafios é a falta de estrutura nas escolas para atender a esse público, assim como a necessidade de qualificação profissional dos professores para ensiná-los. Além disso, a preservação de materiais pedagógicos adequados e o número elevado de estudantes por professor também são obstáculos para alcançar a tão desejada inclusão.

Vita *et al.* (2010 *apud* OLIVEIRA, 2022) afirmam que, em relação à aprendizagem, acredita-se que as crianças com deficiência mental enfrentam maiores dificuldades em comparação com aquelas com deficiência física. Os autores destacam que as deficiências físicas, psíquicas e auditivas podem afetar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a falta de recursos didáticos e a inadequação do espaço físico podem impedir a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem adequadas para os alunos incluídos.

Sousa (2008 *apud* OLIVEIRA, 2022) ressalta que o processo de aprendizagem do aluno com deficiência mental é mais lento em comparação com a maioria dos alunos. Nesse sentido, é crucial que o professor supere o modelo tradicional de ensino e promova uma reflexão sobre as práticas pedagógicas existentes, buscando formas inovadoras de ensinar. Essas abordagens facilitam o processo de ensino-aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Carvalho *et al.* (2016 *apud* OLIVEIRA, 2022) destacam-se em seu artigo que os professores frequentemente se sentem desorientados ao lidar com a diversidade na sala de aula devido à lacuna existente entre sua formação e a prática real. Segundo os autores, a falta de capacitação adequada dos professores pode resultar em insucesso com os alunos.

É importante reconhecer as dificuldades dos professores na educação inclusiva, pois muitos têm conhecimento limitado sobre o assunto na educação infantil. O professor deve oferecer orientação adequada aos alunos com deficiência, visando sua inclusão social (SILVA, 2011). Nos cursos de licenciatura a oferta de carga horária para disciplina voltada para educação especial não é suficiente para formar nesse campo específico. Assim, muitos profissionais precisam procurar um curso de especialização que amplie o conhecimento sobre esse trabalho pedagógico específico.

A formação continuada e a qualificação acadêmica são fundamentais para o aprimoramento e o crescimento dos professores, capacitando-os para exercer sua profissão com excelência, conforme destacado por Freire *et al*. (2002 apud OLIVEIRA, 2022). Embora seja essencial ter acesso ao conhecimento durante uma formação acadêmica, em alguns casos, observa-se que esse processo é deficiente. Portanto, é necessário continuar em busca de conhecimento para desenvolver maior agilidade e capacidade de gerenciamento da inclusão (OLIVEIRA, 2022).

A partir dos estudos desenvolvidos por Mittler (2000 *apud* OLIVEIRA, 2022), apontaram que muitos professores admitiram que não conseguem lidar com as diferenças existentes nas salas de aula, em especial no quesito inerente aos alunos com NEE, pois não impedem uma especialização adequada, e os profissionais com especialização preferem realizar atendimento exclusivamente, em outro lugar ou em outro ambiente.

Alguns professores se sentem despreparados para receber alunos com deficiência, embora a formação adequada seja importante, ela não garante automaticamente uma escola inclusiva de qualidade, a inclusão apresenta desafios para os professores, e as escolas precisam refletir sobre suas concepções e práticas para atender às demandas de um público diversificado em vários aspectos (TOLEDO; MARTINS, 2009; DUEK, 2007).

A formação do professor é essencial na educação infantil para enfrentar os desafios da inclusão, mas muitos professores relatam falta de preparo para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e ministrar aulas inclusivas, a falta de conhecimento sobre estudos relacionados à inclusão é um obstáculo. A Educação Inclusiva visa proporcionar oportunidades e um ambiente escolar respeitoso para os alunos com NEE (GALAN *et al*, 2017; CAETANO; DIAS, 2016 *apud* OLIVEIRA, 2022).

Galan *et al* (2017) afirmam que o ambiente de aprendizagem deve ser agradável tanto para os alunos quanto para os professores, permitindo que todos se envolvam de maneira igual. Recursos lúdicos podem ser exploradores para fornecer aos alunos um universo de novas aprendizagens.

De acordo com De Deus *et al* (2021), os professores enfrentam diversas dificuldades, incluindo a falta de infraestrutura, desigualdade social, falta de formação adequada, pouca participação da família no processo de ensino-aprendizagem e desafios para incluir alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula e realizar a tolerância necessária.

A inclusão escolar enfrenta dificuldades como falta de estrutura, falta de professores qualificados, falta de apoio familiar e ausência de diagnósticos dos alunos. Além disso, cada aluno tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem de acordo com suas necessidades educacionais especiais (NEE) (AINSCOW; FERREIRA, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2022).

Na educação inclusiva, é essencial que os professores tenham uma formação que englobe conhecimentos teóricos e práticos, a fim de garantir uma atuação qualificada e o cumprimento das exigências legais. Isso inclui a referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, à Declaração de Salamanca e ao Documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva. Esses documentos asseguram a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, ou seja, em escolas comuns.

Os professores na educação inclusiva precisam de formação teórica e prática para atuar de forma eficaz e cumprir as exigências legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional

de Educação Especial. Esses documentos garantem a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (LIMA e*t al*., 2023).

A formação docente deve ser contínua, considerando o conhecimento de todos os profissionais da educação na inclusão. É necessário investir em uma política de formação continuada com reuniões, espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos, visando acompanhar, discutir e interagir com o corpo docente (LIRA, 2019).

O papel do professor na educação inclusiva é promover um ensino igualitário, sem distinguir, abrangendo não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas toda a escola. A diversidade é valorizada, preparando os alunos para agir e se inserir na sociedade.

4 A IMPORTÂNCIA DO LAUDO, DIAGNÓSTICO PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se que ao assegurar a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, isso acarreta impactos em todo o processo educacional, pois, de acordo com Morais (2014 *apud* LIMA e*t al*., 2023), a interação entre crianças com e sem deficiência resulta em aprendizados experimentados, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade e no estímulo à colaboração com pessoas que possuem necessidades especiais (MORAIS, 2014).

As instituições escolares na educação infantil ainda não estão preparadas em termos de estrutura física e formação dos professores. Nesse estágio, podem surgir sinais de necessidades educacionais especiais, mas apenas um médico especialista pode diagnosticá-las. De acordo com os estudos de Santos e Almeida (2017 *apud* OLIVEIRA, 2022), os pais ou familiares às vezes negam ou não aceitam o diagnóstico, dificultando o trabalho pedagógico, diante disso, os professores devem buscar atualizações para promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade, respeitando cada criança, na educação infantil é crucial para identificar obstáculos no aprendizado, mas a inclusão é complexa, pois as crianças podem ter deficiências sem diagnóstico médico.

De acordo com Barbosa *et al* (2013 *apud* OLIVEIRA, 2022), a busca por uma educação mais justa para todos precisa ser adaptada para toda a comunidade

escolar, especialmente quando ao que se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. O professor deve se preparar e capacitar constantemente para que seja capaz de enfrentar as dificuldades do ensino voltado para as pessoas com deficiência.

O laudo psicológico ou relatório médico é um documento que descreve a dinâmica de um indivíduo, incluindo os procedimentos utilizados, podendo ou não resultar em um diagnóstico. Na escola, ele fornece informações e respostas, enquanto o diagnóstico é a denominação da condição de acordo com as normas internacionais (CID-10 ou DSM-5) (SILVA; SZYMANSKI, 2020).

O MEC recomenda que não seja exigido um diagnóstico para que os estudantes frequentem o AEE, além disso, destaca que exigir um diagnóstico para acesso ao atendimento especializado seria uma forma de impor barreiras e restringir o livre acesso dos estudantes, o qual já é garantido por direito (SILVA; SZYMANSKI, 2020).

Essa política se concentra em um público-alvo específico com diagnósticos específicos, o que pode levar à exigência de laudos clínicos como prova de elegibilidade. No entanto, em 2014, o MEC emitiu a Nota Técnica nº 04, orientando que a escola não pode condicionar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) à posse de um laudo, pois o AEE é uma intervenção pedagógica, não clínica (FONTENELE *et al.,* 2023).

Segundo Fontenele *et al.,* (2023), apesar dos avanços da Nota Técnica, outros documentos relacionados ao AEE adotam critérios clínicos na abordagem da deficiência, enfatizando as restrições e doenças do aluno. Apesar de acordos internacionais progressistas, as políticas educacionais no Brasil ainda são influenciadas por perspectivas medicalizantes, centradas em laudos e diagnósticos.

O estudo de Fontoura e Sardagna (2021 *apud* FONTENELE *et al.,* 2023) destaca a solicitação frequente de laudos como prática escolar para identificar alunos que não se enquadram nas normas sociais. As autoras, assim como Kranz e Campos (2020), mencionam a importância da Nota Técnica nº 04/2014, que enfatiza o atendimento pedagógico no AEE, mas observam a presença de termos biomédicos na definição do público-alvo do serviço.

Práticas que enfatizam o aspecto clínico em vez do pedagógico levam a uma compreensão medicalizante dos fenômenos escolares. Isso acontece quando as dificuldades de aprendizagem ou comportamentais dos alunos são tratadas como problemas individuais e biológicos, causadas na busca por estimativas por especialistas clínicos (MEIRA, 2012 *apud* FONTENELE *et al.,* 2023).

Em um estudo controlado por Franco e Neres (2017), um professor se refere aos estudantes em situação de inclusão como "alunos com laudo" e expressa insatisfação com a presença deles, justificando que isso poderia afetar uma suposta homogeneidade da turma.

De acordo com Fontenele (*et al.,* 2023), o laudo atua como um elemento de identificação do aluno da educação especial, gerando efeitos de inclusão e exclusão, ou seja, uma inclusão que exclui, tanto os alunos com Síndrome de Down, que precisam de três laudos para serem matriculados, como os demais alunos já matriculados.

Segundo Christmann e Pavão (2018), no Brasil, as políticas de educação especial não encorajam laudo dignóstico. O acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o registro de deficiência no Censo Escolar não requerem diagnóstico clínico, sendo a avaliação pedagógica e o preenchimento dos formulários pelos responsáveis utilizados como substitutos, respectivamente.

Bridi e Meirelles (2014 *apud* FONTENELE *et al.,* 2023) destacam que não é necessário um laudo ou diagnóstico clínico para que os alunos ingressem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A decisão de ingresso e frequência do estudante é responsabilidade do professor especializado, sem a obrigação de um laudo dignóstico. No entanto, eles alertam que, uma vez que o aluno entra no serviço, é necessário no Censo Escolar, o que pode levar à produção de processos de diagnósticos no contexto escolar. Em outras palavras, mesmo que os diagnósticos sejam feitos no Censo por pessoas diferentes, eles ainda podem ser gerados.

Diversos estudos abordam a substituição do diagnóstico clínico pela avaliação pedagógica no encaminhamento dos alunos ao atendimento educacional especializado, entanto, há casos em que os professores fazem encaminhamentos equivocados com base em suas observações, conforme apontado por Guerra *et al.* (2015 *apud* FONTENELE *et al.,* 2023).

Essa questão reflete a tensão entre os campos clínico e pedagógico na avaliação dos alunos na educação especial. Embora documentos mais recentes, como a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), afirmem a não obrigatoriedade do laudo, muitos outros documentos oficiais, inclusive relacionados ao AEE, ainda apresentam abordagens patologizantes e medicalizantes em relação aos estudantes da Educação Especial (FONTENELE *et al.,* 2023).

Assim de acordo com Fontenele *et al,* (2023), apesar da não obrigatoriedade do laudo, a indicação e práticas médicas do AEE ainda refletem concepções médicas de deficiência, incapacidade e doença, indicando a predominância dessa perspectiva na cultura escolar.

O diagnóstico precoce, juntamente com outras ações e serviços, é destacado por Mori (2016) como uma conquista da Lei nº 12.764 para atender às necessidades de saúde e educação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o diagnóstico não seja mencionado como necessário para a prática inclusiva na escola, a autora ressalta que historicamente foi uma conquista que facilitou o acesso dessas crianças à escola, superando a segregação em ambientes separados.

Mantoan (2004 *apud* SILVA; SZYMANSKI, 2020) defende que as escolas têm buscado tradicionalmente a igualdade entre os estudantes, seja em desempenho intelectual ou comportamental. No entanto, a autora argumenta que quando as diferenças se tornam o foco, a abordagem escolar deve mudar para um olhar individualizado para cada aluno, ao mudar de enquadrá-los em grupos, possibilidades ou possibilidade de desenvolvimento.

Segundo Sosa (2019), o entendimento do diagnóstico de crianças com deficiência é importante para o planejamento, mas não é necessário para estabelecer uma relação pedagógica com elas. Os adultos devem estar abertos a essa relação, independentemente do conhecimento diagnóstico específico. É essencial que os profissionais compreendam que essa relação faz parte de sua responsabilidade como educadores.

De acordo com Garcia (1999 *apud* LIMA *et al*., 2023), que se baseia em Vygotski, o diagnóstico pode auxiliar o professor no planejamento de suas ações pedagógicas, visando promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com

deficiência. No entanto, é importante ressaltar que o diagnóstico não deve ser visto como algo determinante para identificar a criança ou definir a prática pedagógica.

Segundo Sosa (2019), a educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. É essencial que essas crianças estejam presentes nesses ambientes, pois isso lhes permite interagir com outras crianças da mesma idade e enfrentar desafios de aprendizagem que impulsionam seu desenvolvimento. Se elas forem segregadas em ambientes exclusivos, podem perder a oportunidade de adquirir essas habilidades. Além disso, a presença dessas crianças no contexto educacional pode promover princípios de convivência com a diversidade para as demais crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a importância de a escola incluir em suas metas e objetivos educacionais uma proposta de inclusão que envolve não apenas o direito à matrícula e participação social, mas também a formação em educação especial e práticas pedagógicas diferenciadas na sala de aula regular. É fundamental que haja trabalho em equipe entre gestores, professores, equipe de apoio técnico, comunidade escolar e a família, visando um planejamento que facilite o compartilhamento de ideias, sugestões e criação de recursos e materiais adequados às necessidades das crianças.

Destaca-se com esse estudo que a substituição do diagnóstico clínico pela avaliação pedagógica no AEE e a falta de clareza na caracterização do público-alvo do serviço, levantando questões sobre a evolução da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e a necessidade de análise mais aprofundada pelo professor.

Laudos e diagnósticos têm efeitos contraditórios na inclusão. Argumenta-se que são necessários para a inclusão, mas também gera desconhecimento sobre como lidar com alunos que apresentam laudos. Isso afeta alunos, educadores e escolas, que dependem dos laudos e justificam a falta de conhecimento sobre esses alunos.

O laudos diagnóstico gera contradições na inclusão. Por um lado, há a crença de que a inclusão depende desses diagnósticos, mas, por outro lado, surgem questionamentos sobre como lidar com os alunos que possuem laudo. Isso afeta tanto os alunos, que são considerados como público da educação especial, quanto os educadores e as escolas, que ora dependem dos laudos, ora se sentem perdidos ao lidar com esses alunos.

Na educação infantil, a inclusão promove relações de respeito e igualdade, desenvolvendo autonomia e preparação para convívio social. É fundamental que essa etapa da educação básica, incluindo nessa atenção a valorização dos profissionais e garantindo educação e cuidado adequados, inclusive para crianças com deficiência.

Professores são essenciais para a inclusão, mas enfrentam desafios por falta de formação adequada. É importante que compreendam as causas de deficiência e diferentes deficiências para desenvolver estratégias pedagógicas voltadas as particularidades dos alunos com deficiência.

Outras pesquisas são necessárias no campo da educação inclusiva, como para abordar as práticas pedagógicas na inclusão de crianças com deficiência na etapa da educação infantil, que busquem entender como superar as dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos. A educação inclusiva na educação infantil é viável, mas requer o comprometimento de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amanda Magalhães; ZACARIAS, Jaqueline da Cruz.; MEDEIROS, Kesia Nathalia; NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. **XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**- PUC PR. 2013.

BASTOS, Mália Felix. BRITO, Guilherme Aguiar. MOREIRA, Eduardo Mota. SILVA, Evandro Nascimento da. Entraves da Educação Inclusiva em turmas da Educação Infantil em
uma escola municipal de Fortaleza. **Revista Conexão ComCiência**, n.3, v.2, e8913, 2022

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança, Brasília**, 44, 19-26. 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04 / 2014** / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa, Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade,** 39(3), 745-769. 2014.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo:** implicações educacionais: Educação de surdos: contribuições histórico-culturais. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2009.

CHRISTMANN, Morgana. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira**.** A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. **Acta Scientiarum. Education**, 40(3), 01-12. 2018.

DE DEUS, Andreia Florencio Eduardo; DA SILVA, Viviane Sirineu; MALACARNE, Vilmar. O Conceito De Inclusão Na Educação Infantil Nas Falas Dos Professores Da Educação Infantil. **Revista Valore,** v. 6, p. 182-195, 2021.

FONTENELE, Luciana Queiroz. BESSA, Letícia Leite. LAVOR FILHO, Tadeu Lucas de. SOUZA FILHO, José Alves de. MIRANDA, Luciana Lobo. Laudo e diagnóstico como dispositivos de (ex)inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista de Psicologia,** Fortaleza, v.14, e023009 jan./dez. 2023.

FONTOURA, Gabriela Prado da. SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial,** 34, 01-26. 2021.

FRANCO, Lucimar de Lima. NERES, Celi Corrêa. As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Periferia – Educação, Cultura & Comunicação**, 9(1), 58-85. 2017.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/2009.

GALAN, Ana Enelise; PINHEIRO, Dayane Christine; GIANELI, Mariana; FESTA, Priscila Soares Vidal. A inclusão de crianças com necessidades educacionais

especiais e os desafios do docente na educação infantil. **Ensaios Pedagógicos,** v.7, n.2, p. 22-34, Jul/Dez 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso**.** A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. In: **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis: CED/UFSC, 1999

GUERRA, Bárbara Trevizan. ROVARIS, Jéssica Aline. MARIANO, Marília. GUIDUGLI, Priscila Meireles. ROSANTI, Sofia. BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional,** 19, 321-328. 2015.

KRANZ, Cláudia Rosana. CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas. **Psicol. Esc. Educ.,** 24, 01-09. 2020.

LIMA, Thaís Caroline da Silva. QUARESMA, Marcela Sena. SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. LIMA, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de. Educação Especial e Inclusiva na educação infantil: perspectivas, desafios e diferenças. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 12, n. 1, p. 459-474, jan./abr. 2023.

LIRA, Rosilane Gomes de. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil:** Um estudo de caso no município de Cajazeiras- PB. 2019. 41f. Monografia (Licenciatura em
Pedagogia). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MEIRA, Maria Eloísa M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar** e Educacional, 16, 136-142. 2012

MITTLER, Petter. **Working towards inclusion education: social contexts**. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MORAIS, Cristina Richter Costa. **Inclusão escolar: o que falam as crianças da Educação Infantil.** Universidade do Vale do Itajaí, 2014.

MORI, Norman Nunes Rosetto. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, 38(1), 51-59. 2016.

OLIVEIRA, Bruna Rosa de. **Dificuldades encontradas pelos professores da educação infantil no processo de inclusão.** Trabalho de Conclusão de Curso. Iporá-Goiás, 2022.

TOLEDO, Elizabete; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**- PUC PR. 2009.

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 1, e23811124794, 2022.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, Cristiane Sousa. ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. RPGE– **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017.

SILVA, Lia Spadini da. SZYMANSKI, Luciana. **Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva:** a perspectiva de mães e professoras. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 46, e225328, 2020.

SILVA, Joice Souza E. **A ação pedagógica no desenvolvimento da psicomotricidade na Educação Infantil.** Monografia para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos – Uniceplac - Gama-DF/2021.

SOSA, Tatiane Daniela Souza. **A inserção da criança com deficiência na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, 2019.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; VITTA, Alberto de.; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Gabriela Nunes dos Santos[15]
Márcia Alves de Carvalho Machado[16]

RESUMO:
Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em suas causas, efeitos e formas de lidar, principalmente no campo da educação. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Costuma se manifestar ainda na infância e em muitas vezes o transtorno continua na vida adulta, ao longo desta pesquisa poderá ser observado que o transtorno se revela de várias formas e que em alguns casos, predomina a desatenção e em outros a hiperatividade e a impulsividade. Tratou-se de uma pesquisa quanto aos objetivos explicativa com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. O referencial teórico principal baseou-se em DSM-5 (2014), Sampaio (2011), ABDA (2022), Silva (2010) entre outros. Como verificado nesta pesquisa o TDAH está associado a uma série de desfechos negativos durante a vida, como desempenho escolar insatisfatório causado pela falta de atenção e dentre outros fatores que veremos ao decorrer dessa pesquisa que é direcionada não somente a estudantes, mas também a professores, pacientes e pais. A superação desse transtorno deve ocorrer com o entendimento da família e professores para que assim sejam aplicados métodos pedagógicos que atendam a criança com TDAH, para assim lhe proporcionar o desenvolvimento pleno.
Palavras-chave: TDAH; Processo de ensino; Aprendizagem; Desafios.

ABSTRATCT:
This course completion work aimed to understand Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in its causes, effects and ways of dealing with it, mainly in the field of education. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized by three basic schemas: inattention, impulsivity and hyperactivity. It usually manifests itself in childhood and in many times the disorder continues into adult life, throughout this research it can be observed that the disorder reveals itself in several ways and that in some cases, inattention predominates and in others, hyperactivity and impulsivity. It was a research regarding the explanatory objectives using the bibliographic research procedure. The main theoretical framework was based on DSM-5 (2014), Sampaio (2011), ABDA (2022), Silva (2010) among others. As verified in this research, ADHD is associated with a series of negative results during life, such as unsatisfactory school performance caused by lack of attention and among other factors that we will see throughout this research that is directed not only to students, but also to teachers, patients and parents. Overcoming this disorder must occur with the understanding of

[15] Licencianda em Pedagogia, pela Faculdade São Luís de França. E-mail: gabriela.nunes@sousaoluis.com.br.
[16] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

the family and teachers so that pedagogical methods are applied that assist children with ADHD, in order to provide them with full development.
Keywords: ADHD; Teaching process; Learning; Challenges.

1 INTRODUÇÃO

Quando o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se apresenta em uma criança é comum haver estranheza da parte da família, muitas vezes por falta de informações sobre o assunto. Encontramos também escolas e familiares com grande resistência a compreender ou até aceitar esse transtorno. E muitas vezes por falta de informações e conhecimento os pais acabam deixando passar que talvez a criança tenha o transtorno e, consequentemente, fica sem o tratamento necessário.

O TDAH é um distúrbio que afeta a atenção e a memória do aluno, um discente com o transtorno precisa ter suas especificidades atendidas. Para Sampaio (2011, p. 96-97), a criança com esse distúrbio "[...] tem dificuldades em realizar planejamentos, tendo esta informação, o professor deverá atuar com a criança, trabalhando juntos no planejamento das atividades cotidianas".

O pleno desenvolvimento do aluno é um dos principais objetivos da educação, os casos de crianças diagnosticadas com TDAH vem ganhando maior visibilidade o que chama a atenção para a preocupação da família e dos professores.

Assim, este trabalho teve como questões norteadoras: O que é o TDAH? Como o transtorno interfere na aprendizagem do aluno? Quais dificuldades o docente encontra no processo de ensino dos alunos diagnosticados com TDAH?

Pelo exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o TDAH em suas causas, efeitos e formas de lidar, particularmente, no campo da educação. E como objetivos específicos: a) Compreender como o TDAH interfere na aprendizagem do aluno e b) Identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino com alunos que apresentem esse transtorno.

É preciso compreender que esse transtorno está relacionado, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2022), às questões neurobiológicas, de causas genéticas que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda a vida, não deve ser considerado uma doença e sim um transtorno, sendo assim não existe

cura, existe um tratamento e que 5% a 8% das crianças sofrem com esse tipo de transtorno.

A compreensão desse tema é de muita relevância, pois ajuda a entender e informar familiares e professores sobre o diagnóstico precoce do TDAH. Dessa forma, justifica-se abordar a temática, pela necessidade em conscientizar a família, a escola e os professores sobre como se apresenta o TDAH nas crianças, a fim de que, em especial, pais e professores identifiquem o transtorno o mais rápido possível.

A base teórica dessa pesquisa considerou as ideias de Sampaio (2011) sobre dificuldades de aprendizagem, Caribé (2003) quanto ao entendimento dos distúrbios da aprendizagem e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014), entre outros.

Metodologicamente este trabalho quanto aos objetivos delineou-se pela pesquisa explicativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de procedimento para Fonseca (2002) “é realizado a partir de levantamentos de referências teóricas já analisadas e publicadas como: livros, artigos, materiais de associações etc. Nesse sentido, realizou-se leituras de livros, manual, entrevistas e a outros tipos bibliografias”. Diante da natureza dos dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa no tratamento das informações relevantes para investigação.

2 EM QUE CONSISTE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE?

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um distúrbio neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e cujos sintomas frequentemente tendem a minimizar com o passar do tempo, os portadores de TDAH, em geral, apresentam alterações na região do cérebro denominada “córtex frontal". É caracterizado por estar associado a fatores biológicos, sociais, vivenciais e contextos, que podem contribuir para a intensidade dos problemas ou dificuldades apresentados por seus portadores ao longo da vida. Em outras palavras, trata-se de um distúrbio biopsicossocial.

O TDAH conforme o DSM-5 tem como principais sintomas: a falta de atenção em detalhes, tem dificuldade em manter a atenção em tarefas, conversas e leituras,

tem dificuldade em terminar trabalhos por completo, reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, é facilmente distraído por estímulos externos ou pensamentos, inquietude etc.

Segundo Silva (2010, p. 8), esse tipo de "[...] transtorno acomete ambos os sexos, independentemente de grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em um grande prejuízo na qualidade de vida das pessoas que tem o transtorno, caso não tenham o diagnóstico e não sejam orientadas precocemente". Sobre a criança com TDAH não deve lhe ser direcionado um olhar de pena, mas sim um olhar com um foco diferenciado, já que uma criança com esse transtorno tem um comportamento típico, capaz de ser responsável por suas melhores características.

> Na pré-escola, a principal manifestação é a hiperatividade. A desatenção fica mais proeminente nos anos do ensino fundamental. Na adolescência, sinais de hiperatividade como de correr e subir nas coisas são menos comuns, podendo limitar-se a comportamento mais irrequieto ou sensação interna de nervosismo, inquietação ou impaciência. Na vida adulta, além da desatenção e da inquietude, a impulsividade pode permanecer problemática, mesmo quando ocorre redução da hiperatividade. (DSM-5, 2014, p; 60-61)

Os comportamentos de alguns alunos apresentados em sala de aula causam nos educadores dúvidas, pois à falta de atenção, a impulsividade e a agitação excessiva, quando apresentadas de forma contínua, pode levar os profissionais da educação a suspeitar que o aluno talvez tenha o transtorno, já que tais comportamentos compreendem esses principais sintomas.

No que podemos observar a escola constitui-se em um ambiente onde esses sintomas podem ser revelados, e os professores frente a essa situação podem associar esses comportamentos com o TDAH, são muitos os encaminhamentos para avaliação de crianças com suspeita desse transtorno. Os pais dificilmente chegam com diagnósticos, mas sim com queixas de que seus filhos apresentam comportamentos que quebram a rotina de sala de aula.

Em geral, quando o comportamento de crianças com TDAH não é percebido pelos pais, mesmo nos casos mais leves, é na escola que existe a possibilidade de ser detectado, em virtude do comportamento das crianças, que em geral estão na mesma faixa etária, o que leva o professor a perceber diferenças comportamentais,

em particular, nas atividades nas quais elas ficam mais tempo sentadas em um mesmo lugar devido à convivência com outras crianças da mesma faixa etária, por exigir maior atenção e da necessidade de ficar mais tempo sentados no mesmo lugar.

O TDAH apresenta sintomas como: dificuldades de leitura, de escrita e das habilidades perceptuais e motoras que variam em escala, de brando até grave. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2023), existem também três subcategorias desse transtorno, conforme seguem:

1) **Subtipo desatento (sem hiperatividade):** geralmente os indivíduos deste subtipo não possuem características impulsivas e hiperativas. A principal particularidade do grupo é a facilidade de cometer erros pelo fato de desviarem a atenção facilmente e não percebem os detalhes. Normalmente, não conseguem concentrar-se em palestras, aulas, leituras etc. Demonstram desinteresse ou evitam atividades que exijam atenção, como assistir a filmes, ler ou pintar, no entanto, são conhecidos como pessoas criativas mesmo tendo uma grande dificuldade em terminar tarefas que se propõe a fazer.

2) **Subtipo hiperativo/impulsivo:** os pertencentes a este grupo apresentam certa desatenção, muitas vezes decorrentes de serem agitados e inquietos; porém, não chegam a ter problemas sérios como ocorre com o grupo anterior. Mexer as mãos e/ou pés quando sentados, tensionar a musculatura, apresentar dificuldade em ficar parado no mesmo lugar por determinado tempo são características comuns aos hiperativos. Normalmente, irritam-se facilmente em situações em que se sentem presos, são pessoas que querem tudo para “ontem” e demonstram-se incomodadas quando os outros não acompanham seu ritmo.

3) **Subtipo combinado:** são os que apresentam maior prejuízo quanto ao funcionamento global. Quando comparados aos outros dois grupos, são os que possuem maior número de correlações, ou seja, combinam o tipo hiperativo/impulsivo com o desatento, apresentando características dos dois grupos.

A psicoterapia mais indicada para o tratamento do TDAH é a terapia cognitivo-comportamental. É preciso esclarecer que o déficit de atenção e hiperatividade não são problemas de aprendizagem, como a dislexia e a disortografia, mas as dificuldades de manter a atenção, a organização e a calma que dificultam o rendimento dos estudos

É necessário que os professores conheçam técnicas que auxiliem os alunos com TDAH a obterem melhores desempenhos. Em alguns casos, é necessário orientar o aluno com dicas específicas que minimizem suas dificuldades.

Entretanto, cabe destacar embora os sintomas aparentemente levem ao caminho de uma suspeita ou diagnóstico de TDAH, a confirmação médica e psicológica deve ser realizada, considerando que nem toda criança que apresenta agitação excessiva, impulsividade e falta de atenção se enquadra no contexto deste tipo de transtorno, ela, simplesmente, pode estar passando por outros tipos de problemas.

A vida de uma criança, cujo diagnóstico demora a ser reconhecido e tratado, pode ter resultados insatisfatórios na vida escolar com notas baixas e quando mais maduro na vida social, como no trabalho devido ao baixo rendimento. Segundo Berkley (2007, p. 36), em relação ao insatisfatório desempenho escolar, “[...] cerca de 30% a 50% dessas crianças acabam repetindo de ano na escola no mínimo uma vez. Quando os adultos falham em reconhecer e tratar o TDAH na vida da criança, podem deixá-la com uma persistente sensação de fracasso em muitas áreas de atividade importantes”.

Os problemas com atenção e controle de seus impulsos também se manifestam nos atalhos que as crianças com TDAH são conhecidas por tomar em seu trabalho, elas aplicam a menor quantidade de esforço possível e levam o mínimo de tempo possível para realizar tarefas entediantes ou consideradas por eles chatas. Por isso não fica claro se dar às crianças com esse transtorno um tempo adicional para fazer as provas escolares pode ser de fato um benefício para eles, pois talvez acabem simplesmente desperdiçando esse tempo adicional que lhes é dado.

Dizer que um aluno com TDAH sofre de uma incapacidade de seguir instruções e que não respeitam regras tão bem quanto outros da sua idade é uma referência ao que os psicólogos chamam de “comportamento regulado por regras”, é

quando nosso comportamento é controlado mais por orientações e instruções do que por aquilo que está realmente acontecendo à nossa volta. Por exemplo, a professora dá a uma criança com TDAH a instrução simples de voltar à sua carteira e começar a fazer seu exercício de matemática. A criança começa a andar pelo corredor entre as carteiras, mas se detém e fica vadiando no meio do caminho, mexe com outras crianças, conversa e só depois de um tempo segue lentamente até sua carteira pelo caminho mais longo. Ao chegar talvez pegue o lápis e comece a desenhar no papel, certamente a instrução dada a essa criança nesse caso teve claramente pouco impacto no sentido de controlar seu comportamento.

Essas dificuldades em seguir regras e instruções estão relacionadas tanto com o problema subjacente de impulsividade quanto com uma escassa memória de trabalho, a capacidade de uma pessoa reter na mente o que está fazendo e de usar isso para guiar seu comportamento naquela hora.

Quem tem TDAH está influenciado mais pelo momento do que por uma regra ou plano preconcebido. Como consequência, seu trabalho varia muito, dependendo das condições de cada dia, sempre mutáveis, a produção de crianças com TDAH irá depender mais das circunstâncias da situação imediata do que de autocontrole, autofala e força de vontade, que é o que acaba governando a produção das outras crianças.

3 COMO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE INTERFERE NA APRENDIZAGEM DO ALUNO?

A educação de alunos e familiares sobre o TDAH não se dá em algumas poucas conversas. Ela deve ser um processo contínuo, que lide com preocupações que se modificam conforme o indivíduo com o transtorno encontra novos desafios e atravessa estágios de desenvolvimento ao longo do tempo. A educação é importante para ajudar os alunos com TDAH a entender a si próprio e melhorar suas habilidades para lidar com os desafios que surgirão, ela também é essencial para que pais e familiares enfrentem com compreensão e compaixão os desafios impostos pelo transtorno.

Sabe-se que as crianças com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldades de concentração na escola devido aos impactos que os sintomas

acarretam, podendo refletir em um eventual bom desempenho das atividades. Assim, é importante que haja adaptações e adequações dos materiais didáticos, nas salas de aula, além da postura do professor e de sua prática pedagógica. A criança com TDAH tem dificuldade em prestar atenção a detalhes e, por este motivo, frequentemente comete erros em atividades escolares, não conseguem acompanhar instruções longas e não permanece atenta até o final das tarefas escolares ou domésticas.

Demonstra dificuldade na organização, no planejamento e na realização de tarefas que envolvam esforço mental sustentado. Perde com facilidade seus pertences, em casa e na escola, e se distrai facilmente com estímulos do ambiente.

O apoio dos pais é importante para a educação de filhos com TDAH, esse apoio pode ser dado quando os pais fornecem aos professores informações sólidas sobre o transtorno e sobre a própria criança. Alguns professores têm uma compreensão geral muito boa do TDAH em crianças, mas a maioria tem pouco conhecimento sobre o transtorno e sobre como os professores podem criar um ambiente de aprendizagem que seja amigável a essas crianças. Mesmo que o professor tenha informações gerais sobre o TDAH, ainda assim pode ser útil que os pais tragam informações específicas sobre seu filho.

> As relações familiares podem se caracterizar por discórdia e interações negativas. As relações com os pares costumam ser conturbadas devido à rejeição por parte daqueles, negligência ou provocações em relação ao indivíduo com TDAH. Em média, pessoas com o transtorno alcançam escolaridade menor, menos sucesso profissional e escores intelectuais reduzidos na comparação com seus pares, embora exista grande variabilidade. Em sua forma grave, o transtorno é marcadamente prejudicial, afetando a adaptação social, familiar e escolar/profissional. (DSM-5, 2014, p. 63)
>
> .

Professores e pais muitas vezes se frustram quando notam a dificuldade da criança em aprender, suas dificuldades geralmente não são muito visíveis na Educação Infantil, mas se tornam notórias quando as crianças passam para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores necessitam de um preparo, de uma orientação acerca dos desafios que envolvem a educação de uma criança com esse transtorno, muitos são os mitos e preconceitos que cercam o TDAH; muitos, em um primeiro momento,

consideram que a criança não sofre de um transtorno, e sim faz a opção de ser desobediente e de desestruturar o ambiente educativo. Não são poucos os profissionais de educação que, sem um preparo específico, pensam assim e agem de maneira a agravar os sintomas do aluno portador do TDAH, dificultando desse modo a sua aprendizagem.

Logo no início do período letivo, os pais podem falar brevemente com o professor e descrever como o transtorno tende a afetar o desempenho escolar de seu filho, a conversa pode incluir interesses específicos, pontos fortes e dificuldades da criança, para que dessa forma sejam reduzidas as dificuldades na aprendizagem.

A hiperatividade é uma característica que chama muito a atenção porque a atividade motora se apresenta exageradamente intensa. De acordo com Tellechea N. Rotta “as crianças são incapazes de se manter por poucos instantes em situação de controle do próprio corpo, exibindo uma atividade motora inútil que parasita o ato motor voluntário; acredita-se que por esse motivo foi inicialmente chamada de ‘hipercinética’”.

Todos nós em algum momento enquanto professor já ouvimos falar sobre crianças hiperativas que não conseguem ficar paradas, correm de um lado para o outro, escalam móveis e vivem “a mil”, não raramente as mesmas também apresentam dificuldade de aprendizagem e de relacionamento, transformam a sala de aula em campo de batalha, gerando incompreensão de pais, amigos e professores. Esse é, com certeza, o sintoma mais importante no entendimento do comportamento de uma criança com TDAH Silva (2009, p. 19) “[...] uma pessoa com comportamento TDA pode ou não apresentar hiperatividade física, mas jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão".

Os problemas escolares costumam ser devidos não só aos três sintomas principais do TDAH- desatenção, hiperatividade e impulsividade, como também aos resultados das condições motoras e falhas da noção do esquema corporal. Uma criança com TDAH que tem habilidades ou problemas na aprendizagem e que exija uma educação especial pressupõe um planejamento educativo baseado em estratégias apropriadas. A participação de toda equipe pedagógica com os demais terapeutas da criança é importante para traçar as categorias de atuação de cada tarefa, elas são as seguintes: mediação, rotina, recursos pedagógicos e ambientes.

Muitas vezes pode ser frustrante para os pais tentar ajudar seu filho com TDAH no manejo dos trabalhos escolares, os pais precisam encontrar um equilíbrio razoável entre fazer o suficiente para dar suporte ao estudante e evitar o “micro gerenciamento” exagerado das tarefas escolares e da rotina, a fim de não promover uma resistência excessiva ou encorajar o “desamparo aprendido” ou dependência demasiada.

Para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa podem ser seguidas algumas recomendações como: Salas sem muitas distrações, estímulos externos devem ser evitados, a sala de aula deve ter apenas elementos necessários para a situação de aula naquele momento, murais com muitas informações ficam melhor nos corredores, barulhos externos também devem ser evitados, entre outros.

As crianças com TDAH têm direito ao aprendizado, sabemos que, mesmo após o processo de escolarização, os reflexos de uma não aprendizagem harmoniosa perduram na vida do indivíduo, direcionando suas ações e forma de se relacionar.

O suporte escolar é de muita importância, pois, a escola precisa ter uma boa base para então dar uma boa orientação, precisa ter uma iniciativa de ambas as partes já que todos devem buscar melhorar a qualidade de aprendizagem da criança. A criança com TDAH pode dar tudo de si e deixar fluir sua criatividade e seu entusiasmo inatos se for corretamente estimulada.

> Mais do que qualquer outra, a criança com o transtorno responde maravilhosamente bem ao calor do incentivo, os elogios e as recompensas constantes, constituem no melhor aditivo para a grande quantidade de combustível da qual ela foi dotada. Por outro lado, mais do que nenhuma outra, a criança com TDAH murcha e se retrai sob o peso das críticas excessivas e da falta de compreensão, a criança pode responder com um cabisbaixo recolhimento ou pela erupção de comportamentos excessivos e impulsivos. (SILVA, 2008, p60)
> .

Conhecer a especificidade das crianças, identificar as dificuldades que elas apresentam na sua comunicação, identificar as dificuldades dos adultos em perceber os déficits das crianças, a falta de informação da problemática delas, a dificuldade dos adultos para aceitar e ajustar-se ao desenvolvimento das crianças e a presença de atitudes inadequadas e reações emocionais perturbadoras dos pais são aspectos fundamentais que interferem profundamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que tem o transtorno.

4. QUAIS DIFICULDADES O DOCENTE ENCONTRA NO PROCESSO DE ENSINO DOS ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TDAH?

Os professores são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH. Antes de qualquer coisa, os professores devem fazer uma avaliação dos seguintes pontos: Qual é a dificuldade mais notável do aluno com TDAH? O que mais atrapalha seu desempenho escolar?

Na sala de aula o professor encontrará dificuldades no ensino a uma criança com TDAH sendo elas:

- A falta de atenção;
- Hiperatividade do aluno;
- A falta de concentração por ser disperso;
- Facilmente o aluno se perdera nas explicações do professor;
- Dificuldade na organização e cuidado com seus objetos, entre outros.

Sendo assim o professor a partir das respostas e do entendimento dessas questões criará melhores condições para traçar as estratégias que aplicará em sala de aula. Quando o professor conhece o que atrapalha o desempenho do seu aluno, fica mais fácil pensar em soluções viáveis e eficazes.

De acordo com Benczik (2000, p. 92) “o profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica”.

Os pais também precisam receber orientações para lidar com uma criança com TDAH, essas crianças precisam ser valorizadas e terem sua autoestima preservada também é preciso ter intervenções escolares, a escola e os pais precisam ajudar a criança a lidar com as suas limitações para que a aprendizagem aconteça.

Ser complacente com o aluno não é suficiente para desenvolver os seus potenciais, é preciso organizar as aulas, elaborar um planejamento voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de toda a turma. Atividades

intencionais, interessantes são fortes potencializadores da atenção e da aprendizagem escolar.

É muito importante que o professor receba o relatório médico de um neurologista ou até mesmo neuropediatra com o diagnóstico, pois, muitas vezes naquele relatório já existem orientações que devem ser conduzidas como: informações sobre os sintomas do aluno, informações sobre o histórico médico do aluno se o mesmo já fez tratamentos anteriores, preferências e estilos de aprendizagem e também estratégias de ensino que mais se adequa e facilita a aprendizagem do aluno. O professor é um grande aliado da família em busca da inserção da criança com TDAH no contexto escolar de forma sadia, garantindo à criança o direito à aprendizagem e à inclusão escolar.

Como cita a ABDA (2023) “é importante distinguir o que a pessoa com TDAH é capaz de fazer e o que não, talvez essa seja uma das partes mais difíceis e observar o aluno é a melhor forma de se preparar para fazer a distinção sobre o que é sintoma e/ou consequência do transtorno”. Mesmo sendo uma das queixas mais recorrentes no interior das escolas, o tema envolvendo o TDAH é um tema discutido em pesquisas, pelos professores, coordenação e as famílias. Alguns recursos que os professores podem e devem usar são: estabelecer rotinas; criar regras da sala de aula; colocar o aluno para sentar na frente na sala de aula; matérias mais difíceis no início da aula; pausas regulares; etc. É de suma importância que a família também organize uma rotina para a criança, através da linguagem a família irá impor horários e hábitos de estudo, possibilitando o desenvolvimento do trabalho coletivo e do respeito ao outro.

A ABDA (2023) também cita algumas estratégias para chamar a atenção do aluno com TDAH como:

- Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amig**o** antes de começar as tarefas;
- Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada ofereça sempre um feedback positivo (reforço) através de pequenos elogios e prêmios que podem ser: estrelinhas no caderno, palavras de apoio, um aceno de mão;

- Não criticar e apontar, em hipótese alguma, os erros cometidos como falha no desempenho. Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações;
- Na medida do possível, oferecer para o aluno e toda a turma tarefas diferenciadas. Os trabalhos em grupo e a possibilidade de o aluno escolher as atividades nas quais quer participar são elementos que despertam o interesse e a motivação. Entre outras.

A aula deve ser motivadora, deve ser uma aula dinâmica e com uma linguagem simples e objetiva, durante a fala do professor o mesmo precisa observar se o aluno realmente entendeu a sequência do que se quis ser dito, se tornando necessário muitas vezes que o professor repita o conteúdo em alguns momentos, dar ênfase em determinados pontos em que achar fundamental que o aluno memorize. Também é de grande importância fazer perguntas durante a aula para que o aluno se sinta em um desafio para que assim o aluno seja mais motivado e que aumente sua concentração.

> [...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p. 8).

Entretanto, culpar o professor e sua prática pedagógica não leva a lugar algum, mas é urgente reconhecer no professor um papel primordial do processo ensino-aprendizagem, necessário a uma escola pública de qualidade.

Destaca-se que um ensino escolar organizado e intencional, mediado pelo professor, impulsiona o desenvolvimento mental do aluno, possibilitando conexões neuronais e a ampliação da capacidade de abstração, generalização e demais funções psicológicas superiores. O professor ao atuar diretamente na zona de desenvolvimento proximal, levantando questões, dando pistas, instigando a participação, possibilita ao aluno resolver sozinho no futuro, as atividades que anteriormente fazia com a ajuda do professor ou de crianças mais experientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema TDAH, se deve ao fato de esse ser um transtorno bastante prevalente, não apenas em crianças e adolescentes, mas também em adultos, impactando a vida do portador em diferentes contextos, seja nos âmbitos educacional e profissional ou em seus relacionamentos pessoais. Entender o que é, como o aluno se porta com o transtorno, como o docente e familiares agem diante a esse diagnóstico e quais estratégias usam foi o foco central da pesquisa.

No entanto, essa pesquisa está destinada não somente a estudantes, mas também a educadores, pacientes, familiares e todos aqueles interessados em melhor compreender esse transtorno que afeta a vida de inúmeras pessoas. Com base nos elementos bibliográficos nota-se que o transtorno não está restrito à infância e à adolescência e sim que ele continua na fase adulta.

Por fim, realizar o diagnóstico precocemente do TDAH e com o tratamento adequado a criança consegue chegar a fase adulta e melhor adaptada ao meio em que vive, os alunos com TDAH geralmente apresentam características específicas em relação ao seu desempenho, as quais podem ser trabalhadas mediante a implementação de adaptações intencionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Igor. **Pesquisa Bibliográfica:** o que é, como fazer, metodologia. Significados. Disponível em: https://www.significados.com.br/pesquisa-bibliografica/. Acesso em: 25 mar. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH.**. Disponível em: https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/. Acesso em: 8 mar. 2023.

AZEVEDO DE SOUSA, Leticia; JOSÉ ; DIASCÂNIO, Maurício. **A importância da capacitação de docentes para atender às demandas educacionais de crianças com TDAH**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID10365_09092018225801.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

DIAMENTI, Eduardo. **Acelerados**: Verdades e mitos sobre o TDAH. Edição: Booknando Livro LTDA, 2016.

DROUET, Ruth Caribé da Roch. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. **Ministério da Saúde**. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade. Acesso em: 23 mar. 2023.

MACEDO, N. D**. Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

Mentes Inquietas Disponível em: <http://www.srosset.com.br/resenhas/mentes_inquietas.html>. Acesso em: 2 mai. 2023.

SALVADOR, Â D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: RS Sulina, 1982.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, Sena. **Comorbidade de leitura, escrita e transtorno do deficit de atenção e hiperatividade**. Monografias Brasil Escola. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/comorbidade-leitura-escrita-transtorno-deficit-atencao-hiperatividade.htm. Acesso em: 2 mai. 2023.

TDAH: O que é e como influencia na aprendizagem escolar. Mackenzie.br. Disponível em: https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/tdah-o-que-e-e-como-influencia-na-aprendizagem-escolar. Acesso em: 8 mar. 2023.

TV Cidade Verde. **TDAH e os desafios na escola**. YouTube, 24 fev. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jah-OwLbR3o&list=WL&index=5. Acesso em: 8 mar. 2023.

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Gabriella Cristiane de Souza Figueiredo [17]
Marcia Alves de Carvalho Machado[18]

RESUMO
O presente estudo teve por objetivo geral investigar as intervenções pedagogias para aprendizagem de crianças com deficiência realizadas nas salas de recursos multifuncionais do AEE. E como objetivos específicos: a) Discorrer sobre o marco legal, aspectos pedagógicos e organizacionais das salas de recursos multifuncionais; b) Analisar a formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado em salas de recursos; c) identificar como as salas de recursos multifuncionais atuam como instrumento de ensino e aprendizagem crianças com deficiência. Justifica-se a realização desse estudo pela necessidade em apresentar os problemas que ocasionam as dificuldades de leitura e escrita em crianças com deficiência, a fim de que haja na escola um trabalho conjunto entre os professores de sala de aula e do AEE. Tratou-se quanto aos objetivos de uma pesquisa explicativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Conclui-se por esse estudo que o apoio pedagógico especializado é essencial para atender as necessidades especiais dos alunos na classe comum. A educação inclusiva é realidade desafiadora para os educadores, os quais, de várias maneiras, vêm procurando compreender tal realidade a fim de superá-la. Nesse sentido, a formação dos professores desempenha um papel crucial, sendo, fundamental que os profissionais estejam formados adequadamente para esse trabalho.
Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Professor do AEE; Formação de professores.

ABSTRACT:
The general objective of this study was to investigate the pedagogical interventions for the learning of children with disabilities carried out in the multifunctional resource rooms of the AEE. And as specific objectives: a) Discuss the legal framework, pedagogical and organizational aspects of multifunctional resource rooms; b) Analyze the teacher's training and attributions in specialized educational services in resource rooms; c) identify how multifunctional resource rooms act as a teaching and learning tool for children with disabilities. This study is justified by the need to present the problems that cause reading and writing difficulties in children with disabilities, so that there is joint work between classroom and AEE teachers at school. It was about the objectives of an explanatory research, using the procedure of bibliographical research. It is concluded from this study that specialized pedagogical support is essential to meet the special needs of students in the common classroom. Inclusive education is a

[17]Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: gabriella.cristiane@sousaoluis.com.br.
[18] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

challenging reality for educators, who, in many ways, have been trying to understand this reality in order to overcome it. In this sense, teacher training plays a crucial role, and it is essential that professionals are adequately trained for this work.
Keywords: Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Room; Teacher at AEE; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O tema da inclusão de crianças com deficiência no processo de ensino e aprendizagem tem sido amplamente discutido na área de Pedagogia, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm se destacado como um espaço importante para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa promover a inclusão e a aprendizagem desses alunos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no AEE têm sido objeto de investigação e análise por parte dos pesquisadores, que buscam compreender como essas práticas podem contribuir para desenvolver o cognitivo e o social das crianças com deficiência. Diante disso, este estudo tem por finalidade investigar as práticas pedagógicas adotadas nas SRM no processo de ensino/aprendizagem de crianças com deficiência nos anos iniciais, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido a esse público.

No Brasil, a obrigatoriedade do AEE para alunos com deficiência está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, que determina que "o poder público deve garantir, aos educandos com necessidades especiais, serviços de educação especial, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não para possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular".

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado, estabelece que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de SRM, que são espaços residenciais com materiais, equipamentos e recursos pedagógicos específico para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2011).

Segundo o Artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, as SRM são "espaços dotados de equipamentos, móveis e materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado, disponíveis nas escolas de educação básica das redes públicas e privadas de ensino" (BRASIL, 2011).

O mesmo Decreto estabelece ainda que a oferta do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais deve ser garantida pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, e que o atendimento deve ser realizado por professores especializados em educação especial (FARIAS; SANTOS, 2020).

Dessa forma, a obrigatoriedade do AEE e das SRM nas escolas brasileiras é uma medida legal que busca garantir o direito à educação inclusiva para todos os alunos com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento.

As práticas pedagógicas no AEE e da sala de aula regular devem ser elaboradas e planejadas em conjunto, de modo que estimulem e levem o aluno à aprendizagem. A aprendizagem participativa e colaborativa é necessária para que venha a ocorrer efetivamente a integração e a socialização do aluno no espaço de ensino. Desse modo, questiona-se: como se desenvolve o AEE ao aluno com dificuldade de aprendizagem nas SRM?

No cotidiano das salas de aula é possível perceber nos alunos com dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, além de demais disciplinas que exigem concentração, cálculo e raciocínio, dentre outros. Pelo exposto, esta investigação teve como objetivo geral: investigar as intervenções pedagogias para aprendizagem de crianças com deficiência realizadas nas salas de recursos multifuncionais do AEE. E como objetivos específicos: a) Discorrer sobre o marco legal, aspectos pedagógicos e organizacionais das salas de recursos multifuncionais; b) Analisar a formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado em salas de recursos; c) identificar como as salas de recursos multifuncionais atuam como instrumento de ensino e aprendizagem crianças com deficiência.

Justifica-se a realização desse estudo pela necessidade em apresentar os problemas que ocasionam as dificuldades de leitura e escrita em crianças com

deficiência, a fim de que haja na escola um trabalho conjunto entre os professores de sala de aula e do AEE.

Metodologicamente, este estudo tem como objetivo realizar uma pesquisa explicativa, utilizando os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com base em estudos previamente publicados por autores que abordaram o campo da educação inclusiva. Desse modo foi elaborada a partir de estudos já publicados, de autores que trabalharam da temática do AEE e das intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais para aprendizagens de crianças com deficiência.

Diante da natureza dos dados, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Esse tipo pesquisa conforme aponta Richardson (2017) tem como objeto de estudo situações complexas ou particulares, como é o caso do objeto de estudo deste trabalho. A metodologia qualitativa volta-se para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios.

Pelo exposto, a pesquisa busca sensibilizar todos os atores que lidam diretamente com esta problemática, trazendo com isto conhecimentos novos que possam ser utilizados na resolução dessas dificuldades, haja vista, que o processo de ensino/aprendizagem o aluno e o professor são peças-chave para compreender o contexto da aprendizagem escolar.

2 MARCO LEGAL, ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DAS SRM

A inclusão educacional é um princípio importante com investimentos e políticas públicas voltadas para garantir igualdade de aprendizado aos alunos com deficiência. Esses investimentos são necessários devido à falta de atenção individualizada por parte dos professores diante de turmas grandes, o que pode prejudicar o desenvolvimento desses alunos (SILVA, 2022)

Segundo Silva (2022) é necessário abordar as necessidades específicas desses alunos e fornecer um atendimento especializado, o que pode ser alcançado através de investimentos em educação inclusiva, de modo, que a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares supera exclusão das escolas especiais, pois,

as políticas de inclusão permitem matrícula e adaptação para garantir igualdade, essa transformação é uma evolução significativa do direito à educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação como fundamental, responsabilidade do Estado e das famílias, tendo em vista, que a educação deve formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, promovendo transformação social e desenvolvimento humano, sendo assim, a educação inclusiva é um direito fundamental universal, conforme assegurado em seu artigo 205, garantindo acesso igualitário à educação para todas as pessoas (BRASIL, 1988).

As SRM são importantes para o AEE, conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, objetiva oferecer recursos e técnicas para assegurar o desenvolvimento igualitário de alunos com deficiência no ensino regular, além disso, a Lei assegura serviços especializados e inclusão escolar para garantir direitos educacionais (BRASIL, 1996).

As constantes mudanças na sociedade brasileira exigem a definição de políticas públicas e instrumentos legais para garantir os direitos fundamentais, a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 garantindo assim, o direito à educação para todos, incluindo igualdade de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), enquanto, o AEE é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, para promover a inclusão de pessoas com deficiência (art. 208) (BRASIL, 1988).

Apenas após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é que as discussões sobre a Educação Inclusiva no Brasil ganharam força, de modo, que o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) em 2009, comprometendo-se a garantir acesso inclusivo à educação em todos os níveis, sem exclusão com base na deficiência (Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009).

O AEE nas SRM complementa e suplementa a formação do aluno, eliminando barreiras e promovendo sua participação plena na sociedade, de modo, que a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, estabelece diretrizes operacionais para o AEE em todos os níveis de ensino, sendo parte integrante do processo educacional, além disso, o Decreto nº 7.611 DE 17 de novembro de 2011, define as SRM como ambientes com materiais didáticos e pedagógicos para o AEE, que

consiste em atividades e recursos para complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011, SANTOS *et al.,* 2017).

O Programa de SRM foi um marco para a implementação do AEE em ambientes dedicados, fornecendo recursos pedagógicos e equipes capacitadas, bem como promove a inclusão ao matricular alunos com necessidades especiais em aulas regulares e fornecer atendimento especializado para uma educação de qualidade (SILVEIRA *et al.,* 2019; MENDES *et al.,* 2021).

O atendimento na SRM deve ser regular, com duração mínima de duas semanas, podendo ser distribuído em dias alternados, esta pode ocorrer de modo individual ou em grupos pequenos, conforme os objetivos, contudo, cabe ao professor cria um cronograma flexível, considerando as necessidades do aluno, além disso, a avaliação inicial é fundamental para identificar suas necessidades e demandas de aprendizagem na sala de aula regular (BRASIL, 2010).

A SRM oferece recursos pedagógicos variados, incluindo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e materiais específicos, como jogos digitais, fichas e jogos, também utiliza materiais comuns, como papel, lápis e tintas, para desenvolver habilidades individuais dos alunos com deficiência intelectual, além disso, o professor da sala de recursos colabora com o professor da turma regular, facilitando o acesso ao currículo e a interação do aluno, bem como, promove a inclusão em todas as atividades escolares, orienta as famílias, informa sobre leis e normas de inclusão, prepara materiais específicos, orienta o uso de recursos e trabalha em conjunto com os gestores para uma abordagem inclusiva no Projeto Político Pedagógico (DUBUC, 2015; QUADROS, 2020 *apud* SILVA, 2022).

Evidencia-se, assim, que as salas de recursos oferecem um ambiente especializado e adaptado às necessidades dos indivíduos das crianças com deficiência. Elas fornecem suporte educacional diferenciado, permitindo que essas crianças desenvolvam suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais de maneira inclusiva.

O MEC estabeleceu o modelo de Salas de Recursos no Brasil por meio da Portaria normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 e do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, isso possibilitou suporte técnico e financeiro às redes de ensino público, através da Secretaria de Educação Especial, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada Plano de Ações Articuladas (PAR) (MENDES, 2021)

Segundo Silva (2022), o ambiente é essencial no desenvolvimento intelectual, influenciando a aprendizagem, pois, as SRM desempenham um papel importante nesse ambiente, proporcionando contextos socioculturais adequados. Além disso, a participação da família é crucial, de acordo com a Declaração de Salamanca, pois uma atitude positiva dos pais favorece a integração escolar e social (BRASIL, 1994).

Além disso, as salas de recursos também promovem a interação e a inclusão social das crianças com deficiência. Elas proporcionam um ambiente onde as crianças podem compartilhar experiências, aprender umas com as outras e construir relacionamentos com seus colegas.

A participação e orientação da família são essenciais para a inclusão escolar de alunos com deficiência, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008). A transformação da educação especial em educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento efetivo das crianças com transtornos. Estratégias como as SRM nas instituições de ensino regular abordem as necessidades dos alunos de forma específica (MACIEL, 2011 *apud* SILVA, 2022).

As SRM visam proporcionar condições para que os alunos superem suas necessidades específicas e desenvolvam habilidades, através de materiais e situações pedagógicas diversas, isso promove seu potencial cognitivo, integração cultural e social, além de estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico, com o apoio de profissionais especializados (SANTOS; FARIAS; CARAÚBAS, 2017).

Verifica-se, dessa forma, que as salas de recursos são essenciais para promover a inclusão educacional, pois, elas oferecem suporte especializado e individualizado, permitindo que alunos com necessidades educacionais especiais participem plenamente, portanto, é crucial que os pedagogos estejam bem

preparados, atualizados e invistam em recursos e formações para oferecer um ensino de qualidade.

3 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR NO AEE NAS SALAS DE RECURSOS

O AEE complementa os serviços educacionais comuns para alunos com deficiência nas salas de recursos, são realizadas atividades específicas, como ensino de Libras, Braille, Soroban e comunicação alternativa, além disso, é enfatizado a utilização das Tecnologias Assistivas na sala de recursos melhoram habilidades funcionais, aumentando a autonomia dos alunos e oferecendo opções personalizadas (SILVEIRA *et al.,* 2019; SÁ-SILVA *et al.,* 2021).

Cabral (2016) destaca que houve um movimento político para centralizar as atividades dos especialistas em educação especial no AEE, assim, o professor especialista em educação especial passou a ser chamado de professor de AEE, a Resolução nº 4 de 2009 estabelece que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009).

Segundo Medeiros (2019), a formação adequada dos professores no uso da tecnologia assistiva na sala de aula, além isso, a autora destaca a importância dos professores qualificados no uso dessa tecnologia para promover o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

A Resolução CNE/CEB n.4/2009 determina que os professores devem ter profissionalização inicial e específica em educação especial, sendo avaliados em sua formação, concepções de trabalho e condições de atuação (BRASIL, 2009). A atuação dos professores envolve elementos como treinamento, contexto, ambiente de trabalho e práticas pedagógicas, considerando as mudanças na estrutura escolar (DUARTE, 2011 *apud* SILVA, 2022).

As SRM promovem uma reforma no sistema educacional, facilitando a inclusão de alunos com deficiência, de modo, que elas oferecem recursos tecnológicos e materiais pedagógicos para tornar a educação mais acessível e inclusiva, assim, segundo Dubuc (2015 *apud* SILVA, 2022), é importante fornecer recursos

pedagógicos inovadores, especialmente durante a alfabetização na primeira infância, para melhorar o desempenho escolar e social dos alunos.

As instituições de ensino devem estabelecer metas com a participação da comunidade e da família para promover a inclusão acadêmica, social e laboral, portanto, a SRM desempenha um papel importante nesse processo, combinando a inclusão na classe regular com o AEE, cabe frisar, no entanto, que é necessário garantir a qualidade do atendimento e das interações dentro e fora da escola para alcançar uma educação inclusiva (SILVA, 2022).

A profissionalização de professores para atender alunos com necessidades especiais é crucial para a inclusão escolar, nesse sentido, é necessário que o docente participe de cursos de formação continuada em educação especial, assim, as atividades AEE complementam a sala de aula regular e devem ser articuladas com ela, portanto, o professor de AEE tem diversas atribuições, incluindo a elaboração de recursos pedagógicos e o contato com a família, sendo, assim, é importante não priorizar o uso de recursos técnicos em detrimento dos aspectos pedagógicos (ROSSETTO, 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

O papel do docente é fundamental na promoção de mudanças nos alunos por meio de atividades de ensino nas SRM, pois, pode auxiliar alunos com restrições físicas ou sensoriais a compreender o conteúdo, tendo em vista, que as práticas inclusivas para pessoas com deficiência são desafiadoras, porém, possíveis, e contribuem para sua formação como cidadãos, além disso, requer o comprometimento dos pais, juntamente com a valorização da diversidade, é essencial para o apoio mútuo entre escola, família e sociedade (MARQUEZINE, 2006 *apud* FERNANDES NETO; BELETINI; MARIANO, 2020).

Figueiredo e Silva (2022) mencionam os desafios dos professores nas SRM na inclusão escolar, com destaque para falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade de alunos é uma das principais dificuldades encontradas, destacam assim, a necessidade de uma formação aprofundada sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, acesso a materiais pedagógicos adequados e trabalho colaborativo com a equipe escolar.

O professor de educação inclusiva deve se relacionar com a família para garantir que a criança com deficiência permaneça na escola, desse modo, a

instituição de ensino, família e sociedade devem acompanhar as mudanças na educação inclusiva, buscando uma educação integral, nesse sentido, o professor precisa se capacitar para utilizar recursos de forma significativa, pois, o trabalho realizado nas SRM envolve recursos, professores e alunos com deficiência, além disso, é importante que o professor seja ético, com envolvimento ativo e comprometido com os alunos (CARVALHO, 2007; FERNANDES NETO; BELETINI; MARIANO, 2020).

A profissionalização dos professores deve capacitá-los para lidar com suas responsabilidades, incluindo o trabalho com alunos, famílias e recursos externos. A formação precisa abranger conhecimentos específicos de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no entanto, as diretrizes não são claras sobre a formação inicial e se ela deve ser diferenciada, assim, a formação específica muitas vezes ocorre na prática, sem uma especificação precisa do curso necessário para o trabalho efetivo do docente de AEE (ROSSETO 2015 *apud* SILVA, 2022).

Os docentes da SRM não possuem formação específica e dependem de formação contínua, pois, não há formação inicial para os professores de AEE, apenas cursos de formação continuada e especialização, isso limita a preparação dos profissionais, que dependem principalmente da formação em serviço, portanto, a capacitação é necessária mesmo para professores com formação anterior em educação especial, destaca-se a importância da formação para os professores que atendem alunos com deficiência, enfatizando a responsabilidade do educador na inclusão desses alunos historicamente excluídos (ROSSETTO; 2015; SILVA, 2022).

Destaca-se, pelo exposto, que o professor no AEE tem um papel fundamental no suporte e no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que concerne as atribuições podem variar de acordo com o contexto e conforme as necessidades específicas dos alunos, sendo, essencial que o professor esteja em constante atualização, participando de formações e buscando se manter informado sobre as melhores práticas na área de educação inclusiva para garantir um suporte adequado e promover a inclusão educacional dos alunos com deficiência.

4 SALAS DE RECURSOS: UM MECANISMO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A SRM oferece atendimento especializado, estimulando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento dos alunos, pois, o papel do educador é crucial nesse processo, fornecendo recursos para o pleno desenvolvimento, tendo em vista, que a SRM desempenha um papel significativo no processamento cognitivo dos alunos com deficiência, e os professores devem possuir conhecimentos para atender suas particularidades (TEIXEIRA; COPETTI, 2020; SILVA, 2012).

O AEE promove igualdade e fortalece a educação especial e atua de forma integrada e interventiva no ensino, proporcionando ajuda no processamento cognitivo dos alunos, isso é feito por meio de práticas diferenciadas, como acolhimento e participação (SILVEIRA *et al*., 2019).

O AEE não deve ser considerado como reforço escolar, pois na SRM os alunos desenvolvem habilidades e potencialidades, indo além das aulas de reforço, além disso, não deve ser confundido com atividades repetitivas dos conteúdos da classe escolar (SILVEIRA *et al*. 2019).

O AEE está conectado ao professor regular, adaptando metodologias e utilizando tecnologias assistivas para assegurar o domínio do conteúdo por todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, desse modo, uma escola inclusiva reconhece as particularidades e diferenças dos alunos, valorizando a individualidade e respeitando diferentes formas de aprendizado, independentemente da deficiência (TEIXEIRA; COPETTI, 2020).

O SRM deve ter acessibilidade física e tecnológica, visando a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, portanto, é importante elaborar um plano de atendimento educacional individualizado, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno (ALVES *et al.,* 2006).

O AEE é personalizado, estimulando o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, além disso, o acompanhamento pode ser individual ou em grupos, visando superar obstáculos e promover a interação, as atividades são realizadas para estimular o entusiasmo, a participação e proporcionar oportunidades sociais e

compartilhamento de experiências entre os colegas (FERNANDES NETO; BELETINI; MARIANO, 2020; SANTOS, 2018).

As práticas pedagógicas nas SRM promovem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, oferecendo atendimento educacional especializado individualizado, elas auxiliam os alunos com deficiência na aquisição de conhecimentos e inclusão escolar, além disso, essas salas complementam o trabalho da classe regular, superando obstáculos ao aprendizado (SANTOS, 2018; SILVA, 2022).

Esses espaços também têm o potencial de promover a conscientização e a recepção da diversidade entre todos os alunos. Ao participar de atividades inclusivas e interagir com crianças com deficiência, as outras crianças têm a oportunidade de aprender sobre respeito, empatia e valorização das diferenças.

A percepção tátil envolve texturas, formas, tamanhos, percepção estereognóstica, peso e temperatura, a percepção auditiva abrange ruídos, compreensão de palavras, estrutura rítmica e sons iniciais e finais, enquanto, que a percepção visual contribui para o reconhecimento de objetos, cores, formas, tamanhos, relação figura-fundo e orientação espacial. A escolarização é um processo gradual, onde cada criança desenvolve habilidades de leitura, escrita e organização de ideias (NASCIMENTO; COUTINHO, 2018; TEIXEIRA; COPETTI, 2020).

A SRM é importante para atender alunos na escola regular, deve oferecer recursos e serviços de tecnologia assistiva, além de materiais adaptados, contudo, o uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual requer reflexão sobre os processos educacionais e práticas pedagógicas, portanto, é necessário valorizar a diversidade e promover uma educação inclusiva e de qualidade, repensando o papel da escola e dos professores (MEDEIROS, 2019).

Furlan (2014) expõe que as metodologias e técnicas de ensino na SRM, devem ser materiais concretos, aulas dialogadas, atividades em grupo e tecnologias assistivas, assim, a escolha dos recursos deve considerar as necessidades dos alunos, além disso, reforça que a formação continuada dos professores é essencial para o uso dessas técnicas e melhora a 5qualidade da educação inclusiva.

Destarte, as salas de recursos oferecem suporte individualizado, estimulam o desenvolvimento integral dos alunos e promovem a inclusão educacional e social. É

fundamental continuar investindo e fortalecendo esses espaços para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou as intervenções pedagógicas para aprendizagem de crianças com deficiência realizadas nas SRM do AEE. A partir disso, evidenciou-se que as SRM desempenham um papel crucial para que a instituição de ensino cumpra sua função social, promovendo propostas pedagógicas que enaltecem a diversidade e a inclusão, tendo em vista, que esse tipo de recurso combina a recepção e o acesso à participação nas aulas regulares, juntamente com a prestação do AEE, tudo isso dentro de um ambiente inclusivo.

Diante do exposto neste estudo, verifica-se que o apoio pedagógico especializado é essencial para atender as necessidades especiais dos alunos na classe comum. É importante compreender o papel das políticas de inclusão e a implementação de práticas inclusivas na escola e na sociedade.

Embora tenham ocorrido avanços significativos na área da educação especial, ainda há muito a ser realizado para incluir de fato cada discente, respeitando-se as suas necessidades educacionais, pois as dificuldades no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência se constituem como uma realidade desafiadora para os educadores, os quais, de várias maneiras, vêm procurando compreender tal realidade a fim de superá-la. Nesse sentido, a formação dos professores desempenha um papel crucial, sendo, fundamental que os profissionais se preparem adequadamente durante sua formação inicial e continuem a se aprimorar através da formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; DUTRA, Cláudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial,** 1998.

BRASIL. **Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001.

BRASIL. Ministério da educação, **Portaria n.º 1793, de dezembro de** 1994.

BRASIL. Planalto do governo, decreto nº7.611, de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

CARVALHO, Camila de. A relação professor-aluno na educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 3(1), 81-88. 2007.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. **Belo Horizonte: Fino Traço**, 161-182. 2011.

DUBOC, Maria José Oliveira.; RIBEIRO, Solange Lucas. As salas de recursos multifuncionais: Organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA. MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; Valadão; Daniela Tannús (Orgs). Inclusão Escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. **Série Observatório Nacional de Educação Especial**, 2015.

FERNANDES NETO, Izidorio Paz. BELETINI, Cíntia Pereira de Oliveira. MARIANO, Keilane da Silva. Educação integralizada: as salas de recursos multifuncionais como instrumento de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública,** v. 20, nº 47, 8 de dezembro de 2020.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de.; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, e230191, p. 1-14, 2022.

FURLAN, Ana Maria da Silva. Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais: atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial, Santa Maria,** v. 27, n. 48, p. 105-118, jan./abr. 2014.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formações de profissionais professores de Educação Especial. Deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu**: um estudo de caso. 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologia Assistiva e Deficiência Intelectual: elementos para um novo fazer pedagógico. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, pág. 315-330, set./dez. 2019.

MENDES, Luciana Canário.; DOS REIS, Deyse Almeida. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento,** 10 (3), e5110312989-e5110312989. 2021.

NASCIMENTO, Márcia Valéria da Silva. COUTINHO, Diogenes José Gusmão. A importância da sala de recursos no processo de aprendizagem de alunos com deficiência mental. **Studies in Multidisciplinary Review**, Curitiba, v.2, n.1, p.2-19, jan./dec., 2021

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, 25(89), 1127-1144. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO**). Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 2001.

PASIAN, Mara Silvia.; MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana. **Diretrizes operacionais para o AEE na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2014.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Métodos de pesquisa:** abordagem qualitativa. São Paulo, SP: Atlas. 2017.

ROSSETTO, Roberto. O papel do professor na educação inclusiva: críticas e reflexões. **Revista Brasileira de Educação Especial,** 21(1), 23-34. 2015.

SANTOS, Maria Zildelaine de Queiroz.; FARIAS, Rozeli de.; CARAÚBAS, Lúcia Maria de Andrade da Silva. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais em duas salas da Rede Municipal do Recife na Percepção das Professoras do AEE.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. 2017.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos., MATOS, Maria Almerinda de Souza., SADIM, Geyse Pattrizzia Teixeira., SILVA, João Rakson Angelim da., FAIANCA, Marta Patricia. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23, 409-422. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie., FERREIRA, Ana Paula Almeida., DA SILVA, Jarlisse Nina Beserra., PADILHA, Maritania dos Santos. O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais. **Cadernos do Aplicação**, 34(2). 2021.

SILVA, Rafael Soares. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais, Pedagógicos e Organizacional. ***Research, Society and Development***, v. 11, n. 4, e51011426594, 2022.

SILVA, Rafael Soares.; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A educação especial e inclusiva no ensino de química: um mapeamento de teses e dissertações no período de 2009 a 2019. **Revista Teias,** 22(66), 296-308. 2021.

SILVEIRA, Mery Josiane Barbosa., PAIXÃO, Leonice Vieira de Jesus.; TEIXEIRA, Jeisabelly Adrianne Lima.; PAIXÃO, Nebson Escolástico da.; SOARES, Cleiciane Faria.; Rocha, Kênia Luiza Ferreira. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional: Uma Revisão de Literatura no Período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia & Saberes,** 8(11), 338-349. 2019.

TEIXEIRA, Maria Celia.; COPETTI, Fátima. A valorização das diferenças individuais no processo de aprendizagem. **Revista de Educação Pública,** 29(69), 1-16. 2020.

JOGOS E BRINCADEIRAS DIGITAIS COMO RECURSOS DE APRENDIZADO: INCORPORAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Jailma Vieira dos Santos[19]
Márcia Alves de Carvalho Machado[20]

RESUMO:
A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender sobre o uso dos jogos e brincadeiras digitais no processo de ensino e aprendizagem na escola contemporânea. Como objetivos específicos, têm-se: caracterizar a escola contemporânea e a relação com o uso das tecnologias digitais; identificar as barreiras que dificulta o uso de das TIDC em ala de aula; e refletir sobre o uso dos jogos e brincadeiras digitais, com a incorporação no trabalho pedagógico. Tratou-se de uma pesquisa explicativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que é essencial o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e neste a ludicidade desenvolvida por meio das atividades com jogos e brincadeiras digitais, se torna um canal que o professor possui com o potencial de motivar os estudantes e melhorar assim o processo de aprendizagem deles, sendo o papel do professor é indispensável na inserção das tecnologias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Jogos e brincadeiras digitais; TDICs.

Abstract
This research had the general objective of understanding the use of digital games and games in the teaching and learning process in contemporary schools. The specific objectives are: to characterize the contemporary school and its relationship with the use of digital technologies; identify the barriers that hinder the use of TIDC in the classroom; and to reflect on the use of digital games and games, with their incorporation in the pedagogical work. It was an explanatory research, using the bibliographic research procedure. It was concluded that the use of technologies in the teaching-learning process is essential and in this the ludicity developed through activities with games and digital games, becomes a channel that the teacher has with the potential to motivate students and thus improve the their learning process, and the role of the teacher is indispensable in the insertion of technologies in the school environment.

Keywords: Learning; Teaching; Digital games and games; TDICs.

[19] Licencianda em Pedagogia, pela Faculdade São Luís de França. Graduada em Serviço Social e Arte pela Universidade Tiradentes. E-mail. E-mail: jailma2019vieira123@gmail.com.
[20] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O cenário moderno modificou a realidade educacional, principalmente, no tocante das metodologias de ensino e como essas influenciam no processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares. Lima (2013) afirma que o grande desafio para a escola e os professores é incorporar as TICs na escola às práticas pedagógicas e aprender a lidar com o uso das informações para produção e ressignificação do conhecimento. Creio que os próprios professores e gestores de escolas precisam, de forma permanente, realizarem formação continuada padra fazerem o melhor uso das informações no processo de ensino.

Existem diversas formas do professor usar as TICs sno ensino. Assim, pensando no lúdico nessa realidade, se deve buscar incrementar nas aulas o uso de tecnologias digitais e, neste contexto, os jogos e brincadeiras podem contribuir, de forma relevante, para a aprendizagem. Portanto, a tecnologia no ambiente educacional só vem agregar novos conhecimentos de uma forma lúdica e contextualizada com a realidade do cotidiano dos educandos, apoiando no desenvolvimento de competências necessárias para uma educação inclusiva.

Neste processo, o educador como mediador do conhecimento tem um papel importante (exponencial, diga-se de passagem), que é levar os alunos, por meio da tecnologia, a aprender a identificar o conhecimento válido. O uso de tecnologia educacional no ambiente escolar é um estímulo aos alunos da educação básica, uma vez que os jogos digitais já fazem parte das suas práticas cotidianas. Assim, a escola promoverá um ensino e formas de aprender prazerosos, por meio de recursos digitais lúdicos.

Pelo exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender sobre o uso dos jogos e brincadeiras digitais no processo de ensino e aprendizagem na escola contemporânea. Como objetivos específicos, propomos: caracterizar a escola contemporânea e a relação com o uso das tecnologias digitais; identificar as barreiras que dificulta o uso de das TIDC em ala de aula; e refletir sobre o uso dos jogos e brincadeiras digitais, com a incorporação no trabalho pedagógico.

Para utilizar jogos digitais nas aulas é necessário que o professor planeje antecipadamente e assim apresente o material adequado para esse processo

educativo. Por isso, esta pesquisa se justifica por buscar demonstrar a importância e como planejar o uso dos jogos e brincadeiras digitais como recurso de ensino aprendizagem no contexto contemporâneo educacional.

Tratou-se de uma pesquisa explicativa, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. A pesquisa explicativa, conforme Goncalves (2019), busca as fontes e razões das coisas. essa forma, as fontes de pesquisa foram publicações científicos, como livros, teses, artigos, entre outros, que se debruçaram sobre o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, em paticular, jogos e brincadeiras digitais.

2 O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: BARREIRAS ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

Inicialmente, visando a compreensão sobre a inserção das tecnologias nas práticas sociais, em especial, no campo educativo, cabe trazer o entendimento sobre os termos Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Conforme Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), o primeiro termo é considerado o mais comum, referindo-se aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, a exemplo do computador, internet, tablet e smartphone, sendo ainda considerado neste as tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal, entre outros. Já o termo TDICs tem sido usado quando se refere à novas tecnologias, como as tecnologias digitais. Esses autores utilizam em seus estudos TDICs ao se referirem a qualquer dispositivo que permite a navegação na internet, entre eles, computador, tablet, celular, smartphone, entre outros. Sendo esse último o entendimento escolhido neste estudo.

Na atualidade, observa-se que os docentes precisam utilizar as novas tecnologias em ao menos três diferentes áreas, que são: no âmbito administrativo referentes aos estudantes; para o planejamento (auxiliando na criação dos currículos, das aulas, das avaliações de seus alunos); e ainda dentro da sala de aula. Entretanto, no que diz respeito às atividades administrativas, observa-se que a aplicação das novas tecnologias ocorre com menor complicação, entretanto, para as atividades

relacionadas diretamente com o suporte ao processo de ensino aprendizagem, os profissionais acabam encontrando maiores dificuldades (LAGARTO, 2013).

Compreende-se a partir de Behrens (2013) que as novas tecnologias não são ferramentas que vieram com o intuito de substituir o professor, mas sim para melhorar o processo d eensino. Os estudos de Lobo *et al* (2015) contribuem para compreensão de que o professor precisa ter em mente que o uso das tecnologias no ambiente escolar possui o objetivo de maximizar o processo de ensino aprendizagem, jamais visando excluir as técnicas habituais de ensino, sendo importante que as tecnologias sejam introduzidas nas atividades a fim de fomentar o aprendizado dos alunos, ampliando assim o interesse deles no conhecimento.

Já as pesquisas realizadas por Gesser (2012) e Moran (2012) evidenciam que os professores não utilizam as tecnologias, normalmente, porque não compreenderem ou têm dificuldades na utilização, pela falta de incentivo e formação continuada pelas instituições de ensino, ou ainda, por não terem a intenção de alterar as suas metodologias de ensino.

Em diferente perspectiva, novos estudos apontam que diversos professores contam com computadores portáteis e que significativa parcela deles usam o seu próprio equipamento (notebook ou smartphone) para as atividades em sala de aula. Em pesquisa realizada em 2018, verificou que cerca de 76% dos professores, relataram que usam computadores e a internet com o intuito de maximizar os seus conhecimentos no âmbito do processo de integração das tecnologias com o processo de ensino aprendizagem, evidenciando, assim que a iniciativa e o interesse dos profissionais docentes são fundamentais para inserção de tecnologias em sala de aula (BARBOSA, 2019). Sobre o assunto, cabe ressaltar ainda que:

> Os professores passam a ser vistos como mediadores pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem e não mais como fontes únicas e exclusivas no processo de construção e aquisição do saber, pois além do conhecimento específico de cada professor, a tecnologia favorece o acesso imediato de múltiplas fontes informativas que contribuem significativamente para a atividade docente (GESSER, 2012, p. 26).

Pelo exposto, compreende-se que é primordial não só formar os professores para o uso das tecnologias, mas também disponibilizá-las aos profissionais. Defende-

se nessa perspectiva maiores investimentos nesse aspecto, tanto governamental quanto pelas instituições de ensino.

Segundo os estudos de Barbosa (2014, p. 28) *apúd* Madrow e Silva (2013, p. 3) observa-se que são “muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TDIC aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura [...] nas escolas”. Entretanto, assim como apontam os estudos desses autores, observa-se ainda que os educadores se deparam com algumas dificuldades, que não são somente sobre a infraestrutura, dificultando o uso das TDIC nas salas de aula. Diante dessa perspectiva, o professor precisa repensar sempre a sua prática, principalmente porque repercutirá na aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que há inúmeras ferramentas e suportes capazes de auxiliar os professores a adquirirem maior conhecimento sobre o uso das TIC, tais como laboratórios de informática, sala de multimídias, jogos, como diferentes outras, tendo a intenção de maximizar a qualidade do ensino disponibilizado, agregando assim esse mundo digital a vida estudantil. Ademais, a utilização de ferramentas da informática acaba resultando em maior interesse e curiosidade, fazendo com que exista então uma prática capaz de beneficiar o referido processo de educação, assegurando para os alunos um maior acesso às informações, tendo o objetivo de proporcionar maior conhecimento tecnológico para os alunos. (RODRIGUES, 2011).

Sendo assim, ao usar as ferramentas proporcionadas pela informática nas aulas, os professores são capazes de fazer com que exista maior dinamismo no ensino, tendo sempre como objetivo a construção do conhecimento, tornando mais simples então as atividades pedagógicas ao relacionar a tecnologia da informação, tornando possível ainda um ambiente escolar informatizado e que respeita as inovações, transformando a pesquisa em uma ação habitual para a vida dos estudantes.

De acordo com Soares Neto et al (2020), para que os educadores consigam acompanhar essas mudanças, precisa-se que a escola disponibilize formação na área tecnológica voltada para o uso das novas tecnologias na escola, dessa forma promovendo a interação entre os professores sobre como utilizar tecnologias, qual a melhor forma, partilhar atividades exitosas e conhecerem estratégias para que consigam desenvolver as competências necessárias para o processo de ensino

aprendizagem. Rodrigues (2011, p. 6) ainda contribui com o assunto lecionando assim:

> É importante lembrar que, para o sucesso na aplicação da Informática em ambientes escolares, é necessário que os profissionais estejam dispostos a enfrentar novos desafios, pois será preciso um maior desempenho de sua parte em adequar suas próprias metodologias no processo de assimilação do novo ambiente, pois assim como existem diferenças entre um aluno e outro, os métodos utilizados por cada professor revelam muito as características pessoais de cada um.

Dessa maneira, é fundamental que professores e alunos estejam com um mesmo intuito, ou seja, buscando um só objetivo, que é a aprendizagem. Cabe ressaltar, aindaa que as tecnologias precisam estar integradas ao currículo da formação inicial dos professores, levando em consideração que, além de ser importante o domínio técnico, é fundamental o aprendizado sobre a prática, aspectos indissociáveis na formação dos professores. Os cursos de formação inicial precisam disponibilizar para os futuros professores diferentes situações práticas do cotidiano da sala de aula associadas às tecnologias (IMBÉRNOM, 2016).

Conforme afirma Santos (2012), observa-se que significativa parcela das dificuldades vivenciadas pelos professores no âmbito do uso e aplicação de novas tecnologias no processo de ensino normalmente são associadas a pouca ou nenhuma preparação ou formação inicial para o uso das referidas tecnologias dentro do ambiente escolar.

Verifica-se, ainda, que na sociedade contemporânea as relações e interações com o mundo são totalmente diferentes, mediadas sobremaneira por ambientes virtuais, os alunos já vivenciam esses ambientes, isso porque eles se comunicam e se atualizam de maneira constante, por meio das TDICs. Para Silva et al (2021) as tecnologias inseridas nas aulas podem colaborar para uma melhor e mais ampliada aprendizagem, justamente porque fazem parte da sociedade na qual o aluno está inserido, sendo parte do seu cotidiano. Sendo assim, podemos entender que

> [escolas] não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaTICamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais

> educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais (MORAN, 2012, p. 9-10).

Sendo necessário, as escolas ofertarem uma aprendizagem inovadora, motivando significativamente o aluno, levando em consideração que é possível "[...] aprender estando juntos fisicamente e, também, conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes" (MORAN, 2012, p. 10).

Compreende-se então, que não é o suficiente fazer com que os estudantes estejam presentes na escola, também é necessário proporcionar para eles uma educação motivadora, estimulante, provocativa, dinâmica, para assim ser possível reter a atenção deles (MORAN, 2012).

Destaca-se, ainda, que a utilização das TICs está disposta na base legal que orienta a educação nacional, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, define competências específicas para o domínio das tecnologias. A base suge a realização de uma prática educacional que melhor se adeque à realidade do mundo, assim como ao mercado de trabalho e, também, à integração do conhecimento. Sendo assim, o uso das TIC na escola pode ser entendidaocomo uma condição fundamental para a inserção dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Considera-se as tecnologias representam importante recursos que auxiliam o processo de ensino e são capazes de transformar aprendizagem do aluno. Entretanto é fundamental contar com professores adequadamente qualificados para o uso das tecnologias. É importante que os profissionais sejam formados para poderem usar o recurso de forma adequada na interação da sala de aula. Compreende-se nesse sentido, que "[...] os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes" (MADROW; SILVA, 2013, p. 11).

Sendo assim, as transformações na área da educação visando melhorar o processo de ensino tem influência direta da atuação do professor, sendo eles os responsáveis por alterar a sua função dentro das instituições de ensino, visando assim alcançar os objetivos desejado com o uso das tecnologias na educação, mesmo que diferentes outras ações sofrem a direta influência da participação de toda

a direção escolar, assim como da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2016). Escola e professor devem estar imbuídos em incluir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem visando que ele seja de qualidade e a fim de tornar os objetos de aprendizagem mais próximos da realidade dos alunos.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS DIGITAIS: DO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR PARA O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS DIGITAIS COMO RECURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CENÁRIO MODERNO

Tendo em mente então que o processo de ensino-aprendizagem deve ser embasado em três principais elementos, sendo eles o professor, o aluno e o objeto da aprendizagem, observa-se então que o objeto é o ‘quê’ do aprendizado, isto é, o conteúdo que é apresentado. No que diz respeito ao aluno, se tratando do sujeito da ação de aprender, existe então uma interação com o objeto, visando assim construir o conhecimento. Já o professor, devendo ser entendido como o facilitador, mediando todo esse processo, possui a função de lecionar, ou seja, criar situações capazes de fazer com que o aluno aprenda.

Neste sentido, o professor se depara com um significativo desafio durante o processo de aprendizagem, responsabilizando-se então pela função de mediar o conhecimento, guiando todo o referido processo, visando o principal objetivo, que é o conhecimento (DAMACENO et al, 2013).

Com o contexto atual esse desafio é constituído pela necessidade de administrar um processo englobando protagonistas que possuem o hábito de interagir de forma mais intensa com o mundo digital, possuindo o comum hábito de manusear equipamentos eletrônicos de todos os tipos, brincando com jogos eletrônicos e se comunicando através da internet.

Visando usar adequadamente então os jogos digitais, é fundamental que os professores conheçam e acreditem na capacidade dos referidos jogos. Sobre o assunto, os estudos de Schwarz (2006, p. 32) contribuem dizendo que diversos professores, por não terem o adequado conhecimento sobre a capacidade dos jogos em disponibilizar opções para o ensino, ou meramente verem sendo usados de forma ineficiente, tendem a crer que os jogos educativos somente vão ser usados com o

intuito de decorar o conteúdo transmitido. Pela então falta de conhecimento, os profissionais dessa área acabam desqualificando os jogos, não compreendendo seu potencial como eficiente recurso e método pedagógico.

Destaca-se que os jogos digitais possuem como principal objetivo ajudar e maximizar a apreensão dos conteúdos que são trabalhados na escola. Assim como pode proporcionar maiores chances para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Mas, visando o alcance da aprendizagem desses conteúdos, é um dos agentes fundamentais.

Souza (2017) afirma que ao atuar como um mediador do processo de aprendizagem, o professor possui a responsabilidade de optar pelo jogo que mais se encaixa com seus objetivos de ensino. sendo ainda o responsável por disponibilizar a adequada orientação para que as atividades sejam realizadas da forma correta e, quando necessário, intervir para corrigi-las. Sendo fundamental ainda que o profissional faça uma supervisão das atividades com os jogos, tendo o devido cuidado para que os estudantes, através de uma saudável negociação de regras e que elas sejam cumpridas, os estudantes consigam então aprender por meio de um processo socialmente aceito, existindo assim uma relação de troca com o processo de ensino (SOUSA, 2017).

Nesse sentido, o professor como um facilitador a responsabilidade de auxiliar o estudante no processo de desenvolvimento de habilidades e de competências. Sendo essencial ainda que ele faça a mediação do processo de aprendizagem, orientando e ajudando o aluno durante as aulas, fazendo com que exista uma relação de cooperação entre as partes (AGUIAR, 2008).

Ressalta-se que a ludicidade proporcionada pelos jogos digitais, representa um canal que o professor possui com o potencial de motivar os estudantes, ampliar o interesse deles pelo estudo e até mesmo pela escola. Esse recursos proporcionam a chance de trabalhar diferentes elementos, tais como a apatia, o imediatismo, o respeito aos limites e as possíveis dificuldades para lidar com as frustrações que acabam surgindo no decorrer do processo de aprendizagem (SCHWARTZ, 2006).

Salientando ainda que toda atividade a ser trabalhada com o uso de tecnologias precisa ser planejada de forma prévia, sendo imprescindível que o professor busque antecipar suas ações, planejando as atividades, respeitando as

particularidades dos alunos e comprometendo-se com o processos de ensino-aprendizagem.

Pelo planejamento, o professor prepara-se para usar os jogos e brincadeiras digitais. Esse planejamento também deve levar em consideração a escolha do jogo mais adequado, com vistas aos conteúdos que serão ensinados, bem como o objetivo que deve ser alcançado. Esse planejamento visa também realizar um experimento com o jogo, podendo assim qualificá-lo, compreendendo o seu potencial. (MEIRA e BLIKSTEIN, 2019).

O ato de planejar ainda leva em consideração as orientações que vão ser transmitidas para os alunos, especialmente para a fase da execução das atividades. Visando ainda adquirir o conhecimento necessário para mediar conflitos e solucionar todos os possíveis problema que venham surgir, e para que o planejamento seja eficiente, o professor deve sempre refletir sobre a atitude que deverá tomar em cada caso durante o processo de ensino usando o jogo digital (MEIRA e BLIKSTEIN, 2019).

Antes de introduzir qualquer tipo de jogo digital, é fundamental que o professor faça uma minuciosa análise sobre o que pretende transmitir e qual seria o melhor jogo para isso, ou seja, quais são os conteúdos que precisa disponibilizar, qual será o real objetivo buscado e, unicamente após isso, determinar o jogo que será usado (ANTUNES, 2021).

Jamais deve-se esquecer que o conhecimento se dá em um processo de construção, sendo assim, é fundamental introduzir elementos novos a um saber já existente. Qualquer jogo usado precisa então contar com variados níveis *"de complexidade para cada tema e despertar a curiosidade de buscar outros conhecimentos ou aprofundar os já existentes"* (SCHWARZ, 2006, p. 13).

Já no que diz respeito aos objetivos, observa-se que o professor precisa levar em consideração que a intenção ao se aplicar um jogo digital, deve ser sempre a de fazer com que o estudante adquira o conhecimento desejado, isto é, o objetivo sempre será em âmbito educacional. Dessa maneira, é possível notar que o objetivo com o jogo deve ser o de proporcionar saberes específicos, assim como valores, habilidades e diferentes competências para os alunos, ampliando o seu conhecimento (ANTUNES, 2021).

Quando se planeja uma aula usado os jogos digitais, é fundamental também levar em consideração a idade dos estudantes, optando pelo jogo mais adequado ao nível deles. E, é preciso fazer uma avaliação das habilidades que eles apresentado no decorrer das atividades (MEIRA et al, 2019). E, visando utilizar adequadamente a ferramenta digital, é fundamental ainda compreender adequadamente suas funções e a maneira com que ela contribui com o processo de aprendizagem (ANTUNES, 2021).

Neste sentido, ao se planejar atividades usando os jogos digitais, observa-se então que o professor deve elaborar ações que visem solucionar possíveis problemas que venham a surgir, especialmente os que se referem à competição entre os estudantes (MEIRA et al, 2019).

No que diz respeito à competição, é fundamental ainda que se realize um adequado planejamento de suas estratégias, visando assim fazer com que o problema seja transformado em solução, ou seja, fazer com que a competição se torne uma cooperação entre os estudantes. Dessa forma, é fundamental que o professor analise e utilize na prática o jogo, visando assim ter conhecimento sobre seus possíveis gargalos, pontos de discórdia e, especialmente, adquirir o preparo adequado visando sanar possíveis disputas ou frustrações nos alunos, proporcionando assim a chance para que eles cresçam (MEIRA et al, 2019).

Cabe sinalizar, ainda, que se faz necessário um adequado planejamento dos “ambientes de aprendizagem”, ou seja, dos sistemas integrados e abrangentes com a capacidade de proporcionar maior engajamento dos estudantes, objetivando assim que essas ferramentas ajudem o aluno a ter uma melhor organização de suas ideias, possam ainda realizar um compartilhamento dos conhecimentos e se tornem autônomos no processo de aprendizagem (SOUSA, 2017).

Durante o planejamento de utilização de jogos digitais, é fundamental que o professor leve em consideração a junção de atrativos com os conteúdos, assim como os benefícios proporcionados pela ferramenta digital para o currículo, adequando o conteúdo à faixa etária dos estudantes, devendo ainda optar pelo jogo que melhor se encaixe nos objetivos que deseja alcançar com as atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender sobre o uso dos jogos e brincadeiras digitais no processo de ensino-aprendizagem na escola contemporânea. A partir da discussão sobre a escola atual discutiu-se o uso das tecnologias digitais e as barreiras que dificulta esse uso na educação básica.

Verificou-se a importância do uso das TIDCs no processo de ensino-aprendizagem uma vez que essas já estão incorporadas no cotidiano do aluno, que já faz seu uso de forma diversificada quer seja para brincar ou buscar informações, sendo importante também utilizá-las para aprender.

Portanto, concluiu-se que é essencial o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e nesse processo a ludicidade desenvolvida por meio das atividades com jogos e brincadeiras digitais se torna um canal que o professor possui com o potencial de motivar os estudantes e melhorar assim o processo de aprendizagem deles.

O papel do professor é indispensável na inserção das tecnologias no ambiente escolar, pois ele é o responsável por incorporá-las no processo de ensino-aprendizagem, por meio do planejamento, considerando desenvolver atividades que motivem e estimulem o aluno a querer aprender e a permanecer na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B.. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. IF-Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2008. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/TIC_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

ANTUNES, J.. **As bases da aprendizagem baseada em jogos: elementos essenciais sobre os jogos na educação**. Americana: Instituto Nexos, 2021.

BARBOSA, A. F.. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: 2019. Disponível em: https://www.ceTIC.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_ eletronico.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BEHRENS, M. A. M.. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

PROGRAMA INSPIRA. **Como os alunos aprendem em uma escola moderna**? Descubra o que mudou! Programa Inspira, 2023. Disponível em: http://www.programainspira.com.br/blog/como-os-alunos-aprendem-em-uma-escola-moderna-descubra-o-que-mudou/. Acesso em 29 mai. 2023.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S.. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 19, n. 3, p. 603–610, set. 2015.

DAMACENO, D. V.; SANTOS, R. M. R.. Objetos de Aprendizagem no Contexto Escolar. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, 2013. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/download/1813/1419. Acesso em: 26 abr. 2023.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 16, p. 23-31, 2012.

GIL, A. C.. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-exploratoria/. Acesso em: 22 abr. 2023.

GONÇALVES, E. P.. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. 6. ed. Campinas: Alinea, 2019.

IMBERNÓM, F.. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LAGARTO, J. R.. **Inovação, TIC e sala de aula**. V Congresso Internacional de Educação - As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria, Brasil. Biblos Editora, 2013. Disponível em: https://repositorio-ucp.pre.rcaap.pt/handle/10400.14/10560. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C.. **DidáTICa**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, E. M.. **A importância da internet como ferramenta de aprendizagem no ensino básico:** InformáTICa na Educação. Teresina: UFPI, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/8781.htm>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G.. O uso das TIC como ferramenta de ensino aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

LIMA, E.. **Educação tecnologia da informação e da comunicação na realidade brasileira.** 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4424841/EDUCACAO_TECNOLOGIA_DA_INFORMACAO_E_DA_COMUNICACAO_NA_REALIDADE_BRASILEIRA. Acesso em: 29 abr. 2023.

MADROW, E. S.; SILVA, M. B.. **A escola e o uso das TIC**: limites e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P.. **Ludicidade, Jogos Digitais e Gamificação na Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2019.

MORAN, J. M.. **A Educação que Desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, S. M.; VALERIANO, E. C. F.; CARRARO, J. A. R.; POZZEBON, E.. MAZK - inovação inteligente nas escolas públicas do município de Forquilhinha. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, 2019.

RODRIGUES, C. S.. **A utilização da internet em sala de aula na escola Carlos Hugueney**. Cuiabá: UFMT, 2011. Disponível em: http://www.ic.ufmt.br/sites/default/files/field/pdf/Monografia/CleoniceRodrigues.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SANTOS, E. O.. **ArTICulação de saberes na EAD on-line**: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). Educação on-line. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, J. R.. A Moodle nas práTICas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TICs em sala de aula. **Educação, Formação & Tecnologia**, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/280/159. Acesso em: 3 mai. 2023.

SILVA, F. D.. O impacto das novas tecnologias educacionais no novo contexto de educação híbrida no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 3, p. 344-362, 2021.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B.. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**, v. 15, n. 15, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/20856/20856.PDF. Acesso em: 4 mai. 2023.

SCHWARZ, V. R. K.. **Contribuição dos Jogos Educativos na Qualificação do Trabalho Docente.** Porto Alegre: PUC-RS, 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/3052. Acesso em: 28 abr. de 2023.

SOARES NETO, J. A.; ANDEDRSON, P. R.; STOFFES JUNIOR, M. J.; STEIN, C. R.; SILVA, A. R. O.. Proposta de modelos para o ensino de física de partículas

elementares na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, 2020.

SOUSA, D. B. N.. **Utilização de Jogos Educativos Digitais no Processo Ensino-Aprendizagem**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Computação do Centro de Informática, da Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15753/1/DBNS27022018.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

VALENTE, J. A.. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1999.

VALENTE, J. A.. **A espiral de aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação:** repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A.. (Org). A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VYGOTSKY, L. S.. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OLHARES MULTIFACETADOS DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA NEUROCIÊNCIA QUANTO À ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO NA BABY GYM DA CIDADE DE ARACAJU/ SERGIPE/BRASIL

Luciana Maria da Silva Santos[21]
Márcia Alves de Carvalho Machado[22]

RESUMO:
O presente artigo abordou a neurociência como fonte de estudo quanto aos períodos sensíveis e cruciais dos marcos do desenvolvimento infantil, para se chegar à alfabetização. Teve com objetivo geral explicar a relação da neurociência com aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, fundamentado nos marcos do desenvolvimento infantil, nos estímulos multissensoriais como habilidades preditoras para a alfabetização e do trabalho realizado pela instituição Baby Gym, da cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil. A metodologia caracterizou-se pela pesquisa explicativa, com uso do procedimento de estudo de caso. Quanto a natureza os dados, tratou-se de uma pesquisa quqlitativa. Conclui-se que a Baby Gym, como uma das maiores redes em academia para bebês, apresenta uma metodologia própria, voltada aos estímulos das habilidades psicomotoras, multissensoriais, que respeita cada faixa etária. Esses estímulos são necessários para o desenvolvimento integral da criança em fase da educação infantil e são trabalhos em ambiente seguro, envolvendo de maneira ativa a participação dos pais.

Palavras-Chave: Alfabetização; Baby Gym; Educação infantil; Marcos do desenvolvimento; Neurociência.

ABSTRACT:
his article addresses neuroscience as a source of study regarding the sensitive and crucial periods of child development milestones, to reach literacy. Its general objective was to explain the relationship between neuroscience and learning in children from 0 to 6 years old, based on the milestones of child development, on multisensory stimuli as predictive skills for literacy and on the work carried out by the institution Baby Gym, in the city of Aracaju/Sergipe. /Brazil. The methodology was characterized by explanatory research, using the case study procedure. As for the nature of the data, it was a qualitative research. It is concluded that Baby Gym, as one of the largest gym networks for babies, presents its own methodology, aimed at stimulating psychomotor, multisensory skills, which respect each age group. These stimuli are necessary for the integral development of the child in the early childhood education phase and are work in a safe environment, actively involving the participation of the parents.

Keywords: Literacy; Baby Gym; Child education; Development milestones; Neuroscience.

[21] Licencianda em Pedagogia, pela Faculdade São Luís de França. Graduada em Serviço Social e Arte pela Universidade Tiradentes. Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Pio X, Especialista em Neuropsicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Pós-Graduanda em Psicopedagogia, pela Faculdade São Luís de França. E-mail: lucianamariasantos905@gmail.com.
[22] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com..

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como proposta dar destaque aos marcos do desenvolvimento infantil, destacando a contribuição da neurociência no processo de alfabetização. Nesse construto ressalta-se que o desenvolvimento infantil é fator crucial para a aprendizagem e vida de uma criança. Por meio dos marcos do desenvolvimento podemos observar a sua evolução, maturação e crescimento. Para enfatizar esse estudo, buscamos subsídio na Neurociência como uma área do conhecimento que vêm apresentando caminhos diferentes de se pensar e agir quando nos remetemos ao ensino e aprendizagem do desenvolvimento infantil.

A Neurociência se constitui como a ciência do cérebro, a Educação como a ciência do ensino e aprendizagem, ambas se relacionam e dialogam, contribuindo, dessa forma, com a aprendizagem dos indivíduos. Portanto, vale ressaltar que o desenvolvimento infantil tem vários aspectos a percorrer para que a alfabetização aconteça com qualidade.

Diante desse contexto, Brites (2021), exemplifica que para o desenvolvimento ocorrer integralmente, é preciso que o indivíduo passe pelas etapas linguística, motora, adaptativa, social, emocional e cognitiva. No entanto, essas áreas precisam ser estimuladas de forma efetiva, pois são pré-requisitos essenciais na educação Infantil, para que as competências básicas da alfabetização no indivíduo aconteçam.

Os resultados do estudo comparativo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, apontam que o Brasil está na 57ª posição entre os 79 países avaliados em termo de aprendizagem na área de linguagem, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), comparados aos países ricos, acarretando um alto índice de defasagem. Outro agravante na educação, segundo dados apresentados pela Unesco, foi a Pandemia, da Covid- 19, onde afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes que ficaram sem aulas, milhares de crianças ficarem quase dois anos longe de sala de aula, sem estímulos psicomotores, escrita à mão e interação social, mesmo com estudo a distância, com contatos com os livros em casa, não foi suficiente para atividades de consciência fonológica que desenvolvesse a linguagem eficazmente, sendo esta a base precursora para as demais séries da educação.

A primeira infância, no entanto, fase primordial que deve ter maior atenção, devido o cérebro da criança estar em intenso desenvolvimento, repleto de neurônios, onde a plasticidade neuronal acontece no nível mais acelerado, quando não estimulado no momento

propício, nos primeiros anos de vida, pode contribuir para o insucesso de algumas estratégias pedagógicas e uma alfabetização deficitária.

Para Cosenza e Guerra (2011), os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do sistema nervoso, pois é extremamente plástico, onde os neurônios têm maior conexão, propícia para aprendizagem na área da linguagem e motora, no entanto, quando não forem exercitadas acabam por ser eliminadas. Portanto, a estimulação sensorial motora é fator primordial para acompanhar a progressão dos marcos desenvolvimento e investigação para algum problema futuro, como por exemplo os transtornos do neurodesenvolvimento.

Partindo do exposto, esta teve como objetivo geral explicar a relação da neurociência com aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, fundamentado nos marcos do desenvolvimento infantil, nos estímulos multissensoriais como habilidades preditoras para a alfabetização e do trabalho realizado pela instituição Baby Gym, da cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil. E como objetivos específico ,compreender sobre o funcionamento do cérebro da criança de 0 a 6 anos, por meio da Neurociência e sua relação com o processo de aprendizagem; estabelecer relações entre o marco do desenvolvimento infantil, a consciência fonológica e os estímulos psicomotores com o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização; explicar como ocorre o neurodesenvolvimento infantil, a partir do trabalho pedagógico realizado pela instituição Baby Gym, da cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade em dar a conhecer no campo pedagógico aspectos relativos ao funcionamento do cérebro da criança de 0 a 6 anos e a relação deste com a aprendizagem infantil, destacando nessa perspectiva o marco de desenvolvimento infantil e a contribuição da Neurociência para o processo de alfabetização. É relevante, ainda, socializar o trabalho que vem sendo realizado, nesse contexto, por instituições educativas, a exemplo da Baby Gym, da cidade e Aracaju/Sergipe/Brasil.

A base teórica para embasamento considerou as orientações legais da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394, de 20 de dezembro e 1996 (LDB/1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), bem como as contribuições de Brite (2021) sobre a importância da estimulação na primeira infância como pré-requisitos para uma alfabetização significativa, Cosenza e Guerra (2011) quanto aos relevantes estudos sobre a neurociência e a educação, Dehaene (2012) traz uma abordagem sobre as etapas da leitura relacionada a evidência da ciência, entre outros teóricos.

A fundamentação metodológica delineou-se pela pesquisa explicativa quanto aos objetivos. Compreendendo que esta esclarece como os fatos se relacionam através de uma investigação precisa. Tratou-se de um estudo de caso, com análise de dados de natureza

qualitativa. A pesquisa qualitativa traz uma abordagem quanto aos procedimentos coletados do ambiente do participante, para entendimento e análise dos dados feito pelo pesquisador.

No estudo de caso observou-se o trabalho educativo desenvolvido pela instituição Baby Gym, localizada em Aracaju/Sergipe/Brasil, conhecida como Academia de Bebês. Neste sentido, além do espaço físico e recursos didáticos utilizados na execução do trabalho da instituição, foi aplicada uma entrevista com a gestora responsável, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, conforme Richardson (2017).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM EM CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

Nas últimas três décadas o estudo da neurociência, segundo Cosenza e Guerra (2011), vem se reincidindo em torno do processo de aprendizagem e da educação de acordo como a funcionalidade do cérebro. Enfatizam que evidências cientificas sobre a neurociência se mostram cada vez mais eficazes, quando a aponta como a ciência do cérebro e a Educação como a ciência do ensino e aprendizagem, mediante os processos cognitivos envolvidos, onde ambas dialogam e buscam uma compreensão assertiva a respeito do estudo no que tangem a educação, em especial a primeira infância, que vai de 0 a 6 anos.

Para construção de um entendimento mais substancioso em termo da ciência do cérebro, alguns conceitos são primordiais e serve de base científica e metodológica para pesquisa preliminar e futuras. Partindo de Cosenza e Guerra (2011), constatasse que

> Hipócrates, considerado o pai da medicina, já afirmava, há cerca de 2.300 anos, que é através do cérebro que sentimos tristeza ou alegria, e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou de modificar nosso comportamento à medida que vivemos" (COSENZA; GUERRA, 2011, p .11).

Desencadeando o funcionamento cerebral, constata-se através de pesquisadores da neurociência que o sistema nervoso se relaciona com as redes neurais, o qual interferem diretamente no comportamento, pelo qual está atrelado ao indivíduo, o seu modo de pensar, de agir, de sentir, mediante estímulos que são recebidos com frequências em ambientes externos e biológicos.

Cosenza e Guerra (2011), numa perspectiva plural, entendem que

> As neurociências estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções

> específicas, e também as funções executivas cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

As descobertas desses percursos se entrelaçam, formando ramificações neuronais, ocorrendo a passagem da informação, denominada sinapses. O mapeamento do cérebro, é de notável saber, por ele pode acompanhar a sua maturação e desenvolvimento, uma vez que o conhecer e entende-lo sua organização, ajuda aos profissionais especialistas de diversas áreas uma maior interação e desempenho, onde Cosenza e Guerra (2011), apontam a educação com uma dessas áreas, no sentido eficaz de práticas pedagógicas.

Siegel e Bryson (2015), afirmam que o cérebro determina o que somos e o que fazemos pela experiência vivenciada desde de criança até a velhice, portanto os pais devem está atentos ao que ensinam aos filhos, como se relacionam, as decisões tomadas, a escola que seus filhos vão estudar, as práticas pedagógicas dos professores. O cérebro é moldado não só pelos fatores biológicos, como também pelos aspectos ambientais, cognitivos e sociais que recebe ao longo da vida.

> Quando passamos por uma experiência, nossas células cerebrais- chamadas neurônios- tornam-se ativas ou “disparam”. O cérebro tem 100 bilhões de neurônios, cada um com uma média de 10 mil conexões com outros neurônios. A forma pela qual circuitos específicos no cérebro são ativados determina a natureza da nossa atividade mental, incluindo a percepção de imagens e sons ao pensamento e raciocínio mais abstrato. (SIEGEL, BRYSON, 2015, p. 28).

Apropria-se de evidências científicas sobre a neurociência, corrobora na aplicabilidade de práticas bem elaboradas em termo de educação e aprendizagem de crianças a etapa inicial, precisamente na idade de 0 a 6 anos, onde há uma evolução e progressão do neurodesenvolvimento infantil e sua plasticidade cerebral permeia em termos da estruturação biológica e estimulação do meio ambiente.

Segundo Brites (2021), o desenvolvimento infantil é um processo fundamental para a alfabetização e está alicerçado em três aspectos básicos: evolução, maturação e crescimento. Evolução é um fator indispensável para que o indivíduo consiga se adaptar ao ambiente em que está inserido; Maturação trata-se de questões genéticas, biológicas e ambientais que tornam as potencialidades de um indivíduo funcionais. Maturação é o processo e Maturidade o resultado. Crescimento está relacionado ao aumento de tamanho

do organismo em suas partes, de forma quantitativa, como peso, tamanho, perímetro cefálico, força. padrões de médios para mensuração saúde.

Portanto, “o sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida. A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 35).

É fundamental aprimorar o conhecimento integrado ao marco do desenvolvimento infantil, conhecendo as etapas, onde as crianças serão efetivamente condicionadas a estimulação sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais, linguagens e sociais, obedecendo as diferentes faixas etárias.

Para compreensão dos marcos do desenvolvimento, Brites, (2022) elenca algumas Teorias do Desenvolvimento Infantil, entre elas as de Piaget, (1964), destinada a teoria cognitiva relativo ao desenvolvimento aos processos de pensamentos, como este influencia e interagem o indivíduo com o mundo. A de Vygotsky, (1986), através da teoria sociocultural, ressaltando a aprendizagem como uma questão social, onde os indivíduos aprendem mediante experiências práticas vivenciadas.

Um dos fatores que são essenciais e regula os sentidos, são as emoções, é sabido que quando ajustadas a cada situação, ocorre um equilíbrio e o indivíduo, seja esta criança, adolescente ou adulto, consegue conviver e direcionar de maneira saudável, sem prejuízo para sim e para aquele ambiente. Nesse sentido, Relvas (2012) entende que

> [as] emoções humanas são uma fonte valiosa de informações que ajudam a tomar decisões, estas são o resultado não só da razão, mas também da junção de ambas, associadas a outras competências emocionais que podem levar ao sucesso na construção das relações de trabalho (RELVAS, 2012, p. 61).

Nesse pensar, as emoções são fundamentais para o ensino e aprendizagem referente a educação infantil, as crianças percebendo-as a si mesmo e aos outros terá oportunidade de se relacionar, de ter autonomia, de explorar o ambiente de forma prazerosa, de vivenciar situações aos quais levará a uma reflexão mais assertiva, garantindo seu pleno desenvolvimento global.

3 MARCOS DO DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Os marcos do desenvolvimento infantil são essenciais para acompanhar os períodos evolutivos relacionados aos comportamentos e atitudes das crianças de cada faixa etária, servindo de referências para identificar seu avanço e crescimento, não só físico, como cognitivo. Eles vão do período neonatal até os 6 anos de idade, segundo indicadores da pediatria infantil e pesquisas voltadas a neurociência da educação, como também pautados na legislação brasileira.

De acordo com Brites (2020):

> [os] primeiros anos de vida são marcados por um enorme desenvolvimento neural. Como potencial para a conquista de inúmeras habilidades se destaca nessa fase, sem os estímulos adequados, as janelas de oportunidades podem ser desperdiçadas. É na primeira infância, portanto, que vamos criar uma espécie de base cognitiva, que será aperfeiçoada nos anos seguintes (BRITES, 2020, p. 41).

A aprendizagem é algo contínuo, acontece desde a vida intrauterina, se prolonga em toda sua fase, desde o nascimento, nas diferentes etapas, perpassando pela pré-escola, na adolescência, chegando à vida adulta, até mesmo na velhice. As oportunidades de adquirir os estímulos e habilidades adequadas, são entendidas como janelas, com o pensar da autora, por meio desses estímulos, a criança desenvolve a linguagem, a motricidade, as habilidades socioemocionais e a cognição.

Como garantia aos direitos das crianças, principalmente na primeira infância, em que o cérebro está propício para receber os estímulos adequados para sua faixa etária, deve-se, no entanto, assegurar que a criança se aproprie de ambientes estruturados, escolas preparadas e organizadas para trabalhar as habilidades preditoras necessária para o seu desenvolvimento. Através da legislação na Constituição Federal (CF,1988), na Seção I, da Educação:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 173).

Nesse sentido, a educação é direito garantido em forma da lei e deve ser assegurado pelo Estado e pela família, adicionado o pleno desenvolvimento integral, proporcionando oportunidades, independente de sua situação financeira e social.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) para assegurar seus plenos direitos:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990). Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Defende-se que é preciso melhorar ou aprovar legislações, como também implantar políticas públicas mais eficientes quanto a garantia e efetivação dos direitos das crianças. A observância da organização das diretrizes e currículos educacionais devem estar em consonância a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos, fundamentados nos seus direitos.

A LDB/1996, na Seção II – Da Educação Infantil, estabelece pelo art. 29 que

> [a] educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12 .796, de 2 0 13). Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12 .796, de 2 0 13). Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12 .796, de 2 0 13). I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O desenvolvimento humano segue um padrão geral, independentemente do local onde se tenha nascido ou dá cultura em que se tenha criado, portanto, o embasamento científico, serve para fundamentar a prática a ser desenvolvida, o que está indicado na lei da educação em cada etapa da infância, seguindo cada faixa etária.

A primeira infância para os pesquisadores, são chamados de períodos sensíveis e seguem indicadores, atrelados aos marcos do desenvolvimento, são, no entanto, os parâmetros universais sobre aquisições esperadas para cada faixa etária. Observar a BNCC, no que que está relacionado aos diferentes momentos de cada faixa etária que se encontra a criança é fundamental, cada habilidade prevista é inerente a cada idade. A BCNN é

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o aprofundamento e desdobramento de todas etapas da trajetória da educação infantil no Brasil e apresenta a criança como protagonista em todos os contextos educacionais de que faz parte; ela interage, cria e modifica a cultura e a sociedade.

Os seis direitos de aprendizagem garantidos pelos eixos estruturantes da BNCC são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Todos eles devem ser cuidadosamente observados e colocados em prática pelas instituições de ensino regular e devem orientar as práticas pedagógicas dos professores e demais educadores, contribuindo assim com integralidade e inerência das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. A partir desses “[...] saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2017, p. 40-42).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas etapas que constituem a Educação Infantil, estão organizados em três grupos por faixas etárias, a saber: **Creche:** bebês (0 a 1 ano e 6 meses); **Crianças bem pequenas:** com 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e **Pré- Escola:** crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Vale ressaltar, que a BNCC é clara ao destacar a importância da rima, da poesia, das aliterações e dos ritmos, no campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação

com foco na faixa etária das crianças bem pequenas: (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. como crianças pequenas: (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Brites (2020), desenvolveu quatro passos para ajudar a profissionais da Educação, Saúde, familiar a se tornar um potencializador da criança em fase desenvolvimento. Sendo eles: 1) aprendizagem; 2) brincadeira; 3) cognição e 4) desenvolvimento.

A **aprendizagem** é o processo interação entre fatores genéticos e ambientais, mediante adaptações com o meio e a **brincadeira** é um fator predominante para o desenvolvimento da criança, onde existe a motivação, a capacidade de interagir em grupo, seja no âmbito familiar, escolar, criando conexões neurais, aprimorando os sentidos, as habilidades motoras, aumentando sua percepção, atenção, memória, entre outros contextos. Já a **cognição** é habilidade que o cérebro tem de assimilar, processar informações e produzir respostas, ou seja é o processo mental de aquisição de um conhecimento e o **desenvolvimento** está relacionada a todas as etapas da vida e não a penas a infância, porém é na infância, em que os registros dos principais marcos do desenvolvimento acontecem, como sorrir, rolar, sentar, engatinhar, andar, falar e assim sucessivamente.

Acompanhar os marcos do desenvolvimento infantil dá possibilidades de inserir a criança em um ambiente acolhedor, trazendo proposta de ensino essenciais para o seu desenvolvimento, como por exemplo estimular a linguagem através da consciência fonológica, saber em que fase de leitura encontra-se cada criança, permitido a criança explorar, conhecer e evoluir conforme suas potencialidades. Para chegar à alfabetização a criança precisa ter desenvolvido as habilidades precursoras, para então iniciar o processo de leitura.

A alfabetização no que concerne a UNESCO ..] é um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade. (UNESCO, 2003, p. 27). Essa concepção da UNESCO remete a ideia de que um indivíduo alfabetizado é capaz de atuar na sociedade, como um ser participante, com voz ativa, atuante seja individualmente ou coletivamente.

Em termos de alfabetização é essencial que os estímulos das habilidades da aprendizagem ocorram no processo gradativo, iniciando pelo mais simples e ampliando o grau de assimilação para se chegar à leitura.

Dehaene (2012, p. 217), apresenta a partir de Frith (1985), as três etapas da leitura, porém elas não são distribuídas de forma rígidas, [a] criança passa continuamente de uma

etapa para outra, numa escala de alguns meses ou anos. Sendo elas: 1) logográfica ou pictórica, 2) fonológica e 3) ortográfica.

A etapa da **logográfica ou pictórica**, a criança faz a leitura visual dos objetos, do seu nome, rótulos e embalagens, mas não compreende a escrita das palavras, ela não codifica. A **fonológica** é associada dos grafemas aos fonemas, no processo letra e som, é saber que a junção de letras, se constituem em sílabas e das sílabas as palavras. Por última a **ortográfica**, a criança já atingiu um nível elevado de leitura e escrita, já ler com fluência, sem decodificar, já aprendeu decifrar o código alfabético, o sistema de escrita. Seu cérebro já identifica o sistema visual das letras, por já formular um grande repertório de palavras.

Dehaene, (2012), remete ao psicólogo Morais (1979), ao analisar a consciência fonêmica, afirmando que a aprendizagem é gradual e constante, não é automática, sua prática deve estar embasada em um ensino explícito, organizado, estruturado, para que a criança consiga a ler um código alfabético. Até mesmo em adultos que não foram alfabetizados, implicará na leitura dos fonemas nas palavras.

> Os dados não faltam para mostrar que, quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. Além disso, os exercícios que treinam as crianças em jogar com os sons melhoram não somente a consciência fonêmica, mas igualmente os escores em leitura (DEHAENE, 2012, p. 220).

O que tem afetado as crianças e jovens no ensino posterior a educação infantil, de acordo com as pesquisas, são os baixos índices de leitura e escrita e compreensão matemática. Os resultados do estudo comparativo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, apontam que o Brasil está na 57ª posição entre os 79 países avaliados em termo de aprendizagem na área de linguagem, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), comparados aos países ricos, acarretando um alto índice de defasagem. Uma forma de mudar esse cenário é utilizar metodologias ativas, significativas, baseadas em evidência científica, desde da base que é a educação infantil, potencializados cada fase sem queimar etapas, nem pular lacunas, para que mais adiante, avance para o sucesso educacional. Nesse pensar, o Ministério da Educação propôs, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), um documento alinhado a BNCC, pontuando que a maior parte dos países que apresentaram melhores índices de alfabetização tem sido apoiado nas ciências cognitivas da leitura para embasar as políticas públicas da educação.

> Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências mais científicas mais recentes. (BRASIL, 2019, p. 17).

Em síntese, os governos devem investir mais na educação infantil, não só em termos dos recursos, mas também na qualidade da formação continuada de professores para fornecer a criança em cada etapa de vida, condições básicas ao estímulos multissensoriais a fim de que sejam desenvolvidas as habilidades de motricidade ampla e fina para chegar a escrita alfabética, como habilidade de linguagem de consciência fonológica, consciência fonêmica, princípio alfabético, decodificação de forma lúdica, através de um ensino explícito, organizado e estruturado.

4 UM ESTUDO DO NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL NA BABY GIM DA CIDADE DE ARACAJU

Na pesquisa de campo foi possível analisar a partir de entrevista aplicada à proprietária da instituição e da observação da prática na academia Baby Gym, como os profissionais aplicam os parâmetros dos marcos do desenvolvimento infantil. A entrevista foi realizada com base em um roteiro semiestruturado, que embora seja um roteiro prévio, permite realizar outros questionamentos que possam surgir no momento da entrevista. Antecedeu à entrevista a solicitação de aceite, po meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).[23]

A Baby Gym está localizada à Rua Álvaro de Brito, n.ª 769, Loja 03, Galeria Andaz, bairro Jardins, na cidade de Aracaju[24]. Atualmente a instituição atende a 58 crianças de 0 a 6 anos. A responsável pela instituição é licenciada em Biologia e especialista em

[23] Esse termo configura-se como uma das exigências para realização de pesquisas com seres humanos do Comitê de Ética da Unit, em conformidade com a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde.

[24] A instituição autorizou o uso dos dados a partir da Declaração e autorização para utilização de razão social, arquivos e infraestrutura (Apêndice A).

Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil, atua efetivamente com crianças há um ano e meio. Sua identidade será mantida em sigilo, sendo referenciada neste trabalho como Gestora BG.

Conforme a Gestora BG a unidade da Baby Gym Aracaju foi fundada há u m ano e meio e é denominada, nacionalmente, como a academia de bebê. A instituição faz parte da maior rede de desenvolvimento infantil do Brasil, que objetiva ser um "[...] espaço para criar, brincar, se desenvolver e amar [...]", na perspectiva de que cada criança é única, por isso preocupa-se com o desenvolvimento de cada criança. (BABY GYM, 203). Verifica-se no discurso sobre a instituição, a preocupação em realizar um trabalho que remete ao respeito com os marcos do desenvolvimento infantil.

A Gestora da BG destacou que um forte motivo para o interesse na fundação da unidade Acaraju esteve relacionado ao fato de entender a importância da estimulação precoce, aliado ao fato de não ter esse tipo de serviço na cidade, como também os impactos da pandemia no desenvolvimento da criança.

Em termo de desenvolvimento infantil a estímulos psicomotores, Almeida, (2014), a define:

> Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante da sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (ALMEIDA, 2014, p. 19).

É sabido que a ciência comprova o qual é necessário e importante a estimulação precoce para uma aprendizagem significante da educação infantil, contribuindo assim para o processo da leitura e escrita em fases posteriores, mas para que essa alfabetização aconteça é preciso que haja uma metodologia ativa centrada no ensino e aprendizagem das crianças, respeitando a sua faixa etária.

Nesse sentido, a Gestora BG destacou que é preciso salientar que o diferencial da Baby Gym em relação as demais instituições educativas, para crianças pequenas, é ter uma metodologia própria. Essa abordagem pedagógica foi desenvolvida pela professora Rossana Pugliese, e considera o desenvolvimento integral da criança a partir de 6 pilares de desenvolvimento, que são atribuídas as fases da linguística, motora, adaptativa, social,

emocional e cognitiva, fundamentada nos conhecimentos das neurociências. A gestora acredita no potencial de cada criança e nas suas possibilidades, entendo que quando o estímulo certo é feito, na hora certa e respeitando as individualidades de cada criança, o desenvolvimento acontece.

Para Almeida (2014, p. 26).

> [...] os ambientes psicomotores educativos são aqueles em que se busca explorar cada ação acontecida ali. Toda e qualquer relação humana tem de ser considerada porque a criança está em pleno momento de construção, de referências para ela e para o mundo.

Observou-se na visita i*n loco* que na Baby Gym os ambientes são organizados para serem propício ao desenvolvimento da criança. Nesses ambientes a criança se desenvolve em atividades circuitos, com recursos em espumados (ver imagem1), respeitando-se o grau de complexidade atendida a cada etapa do desenvolvimento que a criança se encontra.

Imagem 1 – Ambiente com recursos em espumados.

Fonte: Autoria própria, 2023.

As turmas são divididas por denominações próprias levando-se em consideração a faixa etária das crianças, assim tem-se: Pitocos de 2 a 5 meses; Sapecas de 6 a 9 meses; Exploradores de 10 a 18 meses; Artistas de 19 a 36 meses; Atletas de 3 a 4 anos e Gênios dos 4 aos 6 anos de idade, porém o grande público se concentra até os artistas (3 anos), conforme imagens dos mosaicos 1 e 2.

Imagem 1 – Mosaico da Turma Sapeca de 6 a 9 meses, atividades multissensoriais.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Imagem 2 – Mosaico da Turma Artistas 19 a 36 meses, atividades de praxia global, fina e linguagem

Fonte: Autoria própria, 2023.

Segundo Almeida, (2014), tem-se divulgado a ideia de que devem chegar às escolas variados recursos e insumos, portanto, é notável a importância de profissionais qualificados para utilizar esses recursos físicos e inseri-los em sua prática diária, frisando o desenvolvimento global das crianças.

Verificou-se que o trabalho na Baby Gym não é terapêutico, porém observacional e de atuação dentro da demanda que a criança apresenta. Em relação a interação entre família, criança e instituição, a Gestora BG respondeu que o emocional é um dos pilares da rede, em virtude disso, a participação da família é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, especialmente quando associado com o que é observado pelos profissionais da unidade.

Nesse sentido, Fonseca, (2013) destaca que a

> [...] educação cognitiva, visando de forma harmoniosa o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, tem como finalidade principal proporcionar e fornecer ferramentas psicológicas que permitam maximizar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e a generalizar conhecimentos e de aprender a estudar e a comunicar, muito mais do que a memorizar e reproduzir informação" (FONSECA, 2013, p. 10).

Na perspectiva vivenciada da interação família, criança e instituição, observa -se o quanto a neurociência se faz presente, uma vez que apresenta como ciência do cérebro, onde conexões acontece proporcionando uma educação cognitiva e emocional equilibrada para que a aprendizagem ocorra de maneira global.

Para a Gestorada BG, em termos da neurociência, as atividades preditoras sensório motoras e atividades da vida diária são bases para o desenvolvimento e vem inicialmente das experiências vivenciadas pela criança, especialmente no brincar. É muito mais eficiente atingir alguns objetivos a longo prazo através da utilização de brincadeiras, especialmente envolvendo estímulos sensoriais diversificados e desafios motores cada vez mais inovadores.

O desenvolvimento motor de aprendizagem na perspctiva de Fonseca (2008, p. 410) considera que

> [o] corpo surge, portanto, mais uma vez, como o componente material do ser humano que, por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade. O corpo não é, assim, o caixote da alma, mas o endereço da inteligência. O ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo, que surge como um componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.

Portanto, trabalhar atividades psicomotoras é essencial para o desenvolvimento global e fino do ser humano, principalmente em crianças com transtornos de desenvolvimento. Para a Gestora BG é importante a utilização dessas atividades porque o desenvolvimento motor acontece do macro para o micro, em virtude disso, atividades psicomotoras irão auxiliar as crianças na coordenação motora e no desenvolvimento da praxia, tanto global como fina. Tudo isso vai servir de base para o aprendizado de habilidades que irão, também, inserir essas crianças em contextos sociais que, muitas vezes, por inúmeros motivos, lhe são vedados.

Portanto a estimulação sensorial motora é fator primordial para acompanhar a progressão do marco desenvolvimento e investigação para algum problema futuro, como por exemplo os transtornos do neurodesenvolvimento.

Contatou-se que a Baby Gym Aracaju vem se destacando no estado de Sergipe pelas suas práticas diferenciadas, lúdicas e multissensoriais para o desenvolvimento infantil, com propostas pensadas e planejadas para desenvolver o potencial psicomotor, cognitivo, sensorial, emocional, social e de comunicação de cada criança. Nesse sentido foi relevante estabelecer contato, dialogando e observando essa abordagem de ensino diferenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão em Pedagogia,o foco recaiu sobre os olhares multifacetados dos marcos do desenvolvimento infantil e da neurociência quanto à alfabetização, realizando uma pesquisa de campo na Baby Gym, academia e bebês na cidade de Aracaju/Sergipe/Brasil.

Apresentou-se um estudo voltado para o ensino e aprendizagem da educação infantil, de criança de 0 a 6 anos numa perspectiva da neurociência e plasticidade cerebral, mediante as habilidades preditoras para uma alfabetização organizada, estruturada, explícita e de qualidade, por meio de estimulação psicomotoras para o desenvolvimento global e fino, respeitando as etapas do desenvolvimento e períodos sensíveis do neurodesenvolvimento, servindo como base e sucesso para as demais séries posteriores elencados aos processos de leitura e escrita fundamentada nos estudos da consciência fonológica e grafo motricidade.

Conclui-se que a Baby Gym, como uma das maiores redes em academia para bebês, apresentar uma metodologia própria, voltada aos estímulos das habilidades psicomotoras, multissensoriais, que respeita cada faixa etária. Esses estímulos são necessários para o desenvolvimento integral da criança em fase da educação infantil e são trabalhos em ambiente seguro, envolvendo de maneira ativa a participação dos pais. A instituição segue seis pilares para uma aprendizagem significativa, sendo eles, psicomotor, cognitivo, sensorial, emocional, social e de comunicação. Bases essenciais preditoras para o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BABY GYM. **Sobre a Baby Gym**. Disponível em: https://www.meubabygym.com/. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/alfabetiza%E7%E3o.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 108, 23 dez. 1996. Acesso em 1º de mar de 2023.

BRASIL **Avaliação Internacional de Aprendizagem de Estudantes (PISA).** Disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil**.** Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL **Cadernos PNA**. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental:** como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância - São Paulo: Editora Gente, 2020. 176 p.

BRITES, Luciana. **Movimente atividades interventivas:** programa com subsídios teóricos práticos, para profissionais da saúde e educação, que visa a avaliação e intervenção das habilidades psicomotoras nos transtornos de neurodesenvolvimento. 2. Ed. Londrina: Editora Neurosaber, 2022. 296p.

BRITES, Luciana. **PROLEIA:** guia de implementação para a alfabetização. Londrina: Editora Neurosaber, 2021. 234 f.
COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende/ Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Artemed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler/ Stanislas Dehaene; tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem** [recurso eletrônico] / Vitor da Fonseca. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. Acesso em 08 de mar de 2023.

SIEGEL, Daniel J. **O cérebro da criança**: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar/ Daniel J. Siegel, Tina Payne Bryson; [tradução Cássia Zannon], 1. Ed. São Paulo: nVersos, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2017.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA BABY GYM

Declaração e autorização para utilização de razão social, arquivos e infraestrutura

À
FACULDADE SÃO LÚIS DE FRANÇA

Declaro, conforme as Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e no. 510 d e07 de abril de 2016, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "OLHARES MULTIFACETADOS DO MARCO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Luciana Maria da Silva Santos (aluna) e Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado (orientadora), que o a instituição, conta com arquivos e infraestrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-los, bem como referenciá-los e utilizar imagens da instituição no texto acadêmico.

De acordo e ciente,

Aracaju, 16 de MAIO de 2023.

Marília Gabriela Andrade Silva
(Assinatura do responsável pela instituição
Nome completo: MARÍLIA GABRIELA ANDRADE SILVA
CPF: 045.046.885-22
Cargo: SÓCIA - PROPRIETÁRIA

Obs.: carimbar com carimbo do CNPJ
43.647.137/0001-45

Obs.: Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

V2_14nov13

A RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Creuza Santos Correia[25]
Márcia Alves de Carvalho Machado[26]

RESUMO:
A presente pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da relação família-escola para o processo de alfabetização, com o intuito de compreender como essa parceria pode ser fortalecida e potencializada em prol do desenvolvimento das crianças. Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, delineada pela pesquisa explicativa, sendo quanto aos objetivos uma pesquisa de revisão bibliográfica a partir de estudos que abordaram a temática investigada. Constatou-se que a família carrega o atributo de referência, pois é o primeiro grupo de socialização do qual a criança faz parte, sendo a partir dessa convivência que são construídos as bases de fundamentos de valores e comportamentos que o indivíduo leva para a vida em sociedade. A conscientização por parte da família da importância do seu papel no processo educativo das crianças e jovens é de fundamental relevância para o efetivo sucesso esse processo. Conclui-se que a família é elemento basilar na trajetória formativa do indivíduo, cabendo a este grupo social agir não só no cuidado das crianças, mas também na efetivação, pelo trabalho conjunto com a escola, do direito à educação e do desenvolvimento integral delas.

Palavras-Chave: Relação família-escola; Processo de ensino-aprendizagem; Comunicação; Diálogo; Participação.

ABSTRACT:
This research aimed to investigate the contributions of the family-school relationship to the literacy process, with the aim of understanding how this partnership can be strengthened and enhanced in favor of children's development. It was an investigation, regarding the objectives, outlined by the explanatory research, being regarding the objectives a bibliographic review research from studies that address the investigated theme. It can be seen that the family carries the attribute of reference, as it is the first socialization group of which the child is a part, and from this coexistence that the foundations of values and behavior are built that the individual takes to life in society. The family's awareness of the importance of its role in the educational process of children and young people is of fundamental importance for the effective success of this process. It is concluded that the family is a basic element in the formative trajectory of the individual, and it is up to this social group to act not only in the care of children, but also in the effectiveness, by working together with the school, of the right to education and their integral development.

Keywords: Family-school relationship; Teaching-learning process; Communication.

[25] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: mariaalessandro1992@gmail.com.
[26] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a família e a escola é um tema relevante e discutido há muitos anos, sendo que a literatura científica tem destacado a importância dessa relação para o processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização (ARAÚJO, 2018).

A literatura científica aponta que a participação da família na educação dos filhos está relacionada a uma série de fatores, tais como o estímulo à leitura em casa, a valorização da escola como espaço de aprendizagem, o acompanhamento das atividades escolares e a comunicação efetiva entre a família e a escola. Dessa forma, a relação entre família e escola pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais estimulante e efetivo (SANTOS, 2018).

Um fator que pode estar relacionado à falta de motivação da criança frente ao processo de aprendizagem é a ausência de estímulo pela família, pois, reside na falta de participação por parte dos pais no processo educativo, entre esses uma fase muito importante é a da alfabetização. A falta de estímulo familiar em relação aos estudos pode causar baixo rendimento escolar. Assim, questiona-se como problema de pesquisa: quais as consequências da falta da participação da família no processo de ensino? Qual é o impacto da relação entre a família e a escola no processo de ensino-aprendizagem das crianças?

É provável que a relação de parceria entre família e escola, com uma comunicação efetiva e colaboração e permanente, contribua positivamente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, resultando em um melhor desenvolvimento escolar. Por outro lado, a falta de envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos pode ser um fator impeditivo de um bom rendimento na aprendizagem e no aspecto socioemocional da criança, impactando negativamente seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da relação família-escola para o processo de alfabetização, com o intuito de compreender como essa parceria pode ser fortalecida e potencializada em prol do desenvolvimento das crianças.

Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, delineada pela pesquisa explicativa, sendo quanto aos objetivos uma pesquisa de revisão bibliográfica a partir de estudos que abordaram a temática investigada.

A relação entre família e escola tem sido objeto de estudos e debates, uma vez que se reconhece a importância dessa parceria para a efetivação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, sendo fator relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste trabalho, serão apresentados os resultados dessa revisão bibliográfica, discutindo-se as principais contribuições dadas pelos referenciais selecionados acerca da relação entre família e escola para o processo de ensino-aprendizagem.

2 UMA BREVE SINTESE DA CRIAÇÃO DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

A educação permeia a vida de um indivíduo em todas as suas formas como ser humano, seja ela desenvolvida em contexto escolar ou não-escolar. A educação, a princípio se dá pela informalidade, os processos de interação e troca entre os indivíduos e necessária desde o surgimento da espécie humana, seja para fins de sobrevivência física ou para o desenvolvimento de capacidades e a ampliação da atuação do sujeito no contexto social (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018).

A família é a primeira instituição na qual a criança tem um ambiente de referência, proteção e socialização para o seu desenvolvimento, como mencionado, sendo os pais os primeiros educadores. Deve-se notar que a família mudou a cada período histórico, acompanhando o desenvolvimento social, e que as mudanças na sociedade afetaram diretamente a estrutura, função, formas de aprendizado da família e valores familiares (VALE, 2023).

Quanto a conceituação de família Osório (1996, p. 14) a*pud* Vale (2023, p. 14) afirma que

> […] a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente de descrições; ou seja; é possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos

> tempos, mas não defini-la ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta este agrupamento humano.

Para entender a necessidade de educar a espécie humana é necessário compreender o surgimento da escola na história da educação e entender o vínculo da família com as práticas educativas que surgiram ao longo do tempo.

Na educação dos povos primitivos conforme Mello (2006), o desenvolvimento educacional era muito lento, pois eram apenas para suas necessidades de consumo e sobrevivência. Na comunidade primitiva, a criança adaptava-se ao ambiente adquirindo habilidades dos adultos por meio da imitação cotidiana e da transmissão informal entre as gerações. O aprendizado era feito desde muito cedo, pois a sobrevivência era essencial para a sustentabilidade da comunidade.

Já na antiguidade a civilização começou a se organizar em classes, mudando o modo de interação. A sociedade passou a produzir além do necessário para o consumo, envolvendo a mão de obra humana em tarefas domésticas, tais como, cozinhar, passar, limpar, etc. (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018). Para esse autor, foi um período na qual a educação se expandia com a agregação das gerações mais velhas e da Igreja. A civilização começou a se organizar em classes, mudando o modo de interação. A sociedade passou a produzir além do necessário para o consumo, envolvendo o trabalho humano e de animais em tarefas domésticas. Nesse contexto, surgiu a troca entre comunidades por meio da comercialização de produtos e o surgimento de propriedades privadas.

O ideal educacional não é o mesmo para todos. Não apenas a classe privilegiada tem uma educação melhor mas também tenta fazer com que a classe trabalhadora aceite essa desigualdade imposta pela natureza das coisas, contra a qual seria tolice se rebelar (MELLO, 2006). Para o autor, na antiguidade do povo hebreu, a educação era caracterizada pelo tradicionalismo teocrático. Desde os primeiros tempos, os hebreus tiveram uma organização patriarcal. O ensinamento permanecia na família, com a figura do ser no centro do saber e tudo o que ela afirmava e determinava era válido.

A civilização romana foi organizada por classes com oficiais eleitos. Os patrícios eram grandes proprietários de terras, que detinham o monopólio do poder e os plebeus, pequenos proprietários de terras. Após lutas contra o Estado, os dois

patrões tiveram na direção política da sociedade. A educação baseava-se na transmissão de conselhos sobre a vida e como trabalhar que eram transmitidos desde cedo, principalmente pela figura paterna. A civilização seguiu um programa de atividades para viver na vida, que era agricultura, guerra e política. Os romanos eram oradores naturalmente talentosos (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018).

No Império, a educação era feita com mais empenho porque o Estado era feito por meio de funcionários preparados. Logo, o Estado tornou a educação um de seus privilégios, principalmente pagando professores e liberando professores para cobrir essas despesas (MANCINI, 2006).

Em geral, a sociedade feudal era inculta e as pessoas que tinham mais conhecimento eram as da Igreja. Por esta razão, a Igreja usou a educação para converter as pessoas às verdades dogmáticas. A educação era ainda reservada aos homens, deixando as mulheres de instrução, exceto aquelas pertencentes às classes da nobreza (MANCINI, 2006).

Na sociedade feudal a formação estava destinada as elites. Conforme Cambi (1999) este foi considerado o período de “monopólio eclesiástico da educação” e da difusão do modelo cristão, entendido como o ideal, mas que entrecruzou-se com outros modelos e experiências diversas. Ao tratar das escolas abaciais, catedrais e palacianas, Cambi (1999, p. 158) afirma que

> [no] centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substituiu gradativamente o Estado neste papel. E o substituiu utilizando um novo modelo de escola, ligado à vida monástica, que organiza ensinos de alcance sobretudo religioso, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados, dando vida a um tipo de saber bem diferente do antigo, feito de comentários e de interpretações, ligado a textos canónicos, que não “descobre” a verdade, mas a “mostra”: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar.

Desta forma, a criação do modelo de escola na sociedade feudal, foi idealizado a partir de um mundo que se construía segundo valores burgueses, mesmo que houvesse uma contradição que e refletia na educação, pois também “[...] existia a aspiração a uma pedagogia realista e, em alguns casos, até universal, estendida a todos” (ARANHA, 2006, p. 160). Prevalecia nessa época a formação do gentleman,

ou seja, do modelo de uma nobreza aburguesada, o que já representava o dualismo escolar, que se manifestou posteriormente, com um tipo de escola para a elite e outro para o povo (ARANHA, 2006). A autora afirma que é preciso reconhecer que estava nascendo naquele momento a escola tradicional, que vai consolidar-se no século XIX.

Já no contexto da educação na época moderna, a ruptura da modernidade apresenta-se como uma revolução de numerosos domínios: econômico, político, social, ideológico, cultural e educativo; aliás, também no quadro pedagógico (CAMBI, 1999). O autor considera que foi uma época na qual os processos educativos, as instituições formativas e teorias pedagógicas também foram se renovando. O Estado e cloca cmo centro motor do projeto e pedagogização da sociedade, de organização e de controle e produção de comportamento.

> Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na modernidade: a família e a escola, que se torna cada vez mais central na experiência formativa dos indivíduos e a própria reprodução [...]. A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, e tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e o crescimento do sujeito em idade evolutiva ou a instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. As duas intuições chegam a cobrir todo arco da infância-adolescência como “locais” destinados à formação de jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido. (CAMBI, -1999, 203-204).

Na contemporaneidade, a educação passa por muitas transformações. A sociedade vive uma revolução tecnológica digital, a comunicação, a privatização dominada em vários setores, opera nas relações cotidianas com base na divisão de classes sociais e o desejo crescente a todo custo. (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018).

Assim, a criação da escola e a relação com a família, como visto, ao passar dos períodos históricos modificou-se acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade, seja no desenvolvimento da educação, como também, na maneira como a família agia na passagem de conhecimento. Na contemporaneidade, família e escola precisam desenvolver uma relação de colaboração, em virtude da influência que exercem na formação do indivíduo.

3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A família é a "célula mãe da sociedade", pois é a primeira instituição que faz parte da vida da criança, sendo um agente fundamental da socialização deste indivíduo. Todas as experiências serão importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e esse contato familiar permite crescimento saudável, assim a construção de valores, crenças e caráter (CASTRO, 2000). A escola é indicada como mais uma instituição a qual estabelecerá relações com grupos familiares diversos, e que oportunizará o desenvolvimento intelectual, psicomotor, emocional, entre outros, das crianças.

Quanto ao papel da família, primeiro é necessário que, conforme determinado por lei, essa instituição assegure o direito da criança a educação. Seu papel não deve se limitar a ajudar a criança nas atividades extraclasse ou participar de comemorações. É preciso que sua interação e participação no processo de desenvolvimento da criança conte com um vínculo estreito om ca escola. A família deve apoiar e acompanhar esse desenvolvimento no ambiente do lar e no escolar, ´participando de reuniões, discutindo o desempenho da criança, conhecendo seu comportamento e dificuldades que possam estar tendo. E a escola deve cumprir com seu papel nessa relação, que é de mão dupla. Oliveira (2014, p. 27) desta a relevância da família no processo de ensino- aprendizagem considerando que

> [...]é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação.

A família desempenha um papel central no desenvolvimento da criança, pois é nela que ocorrem as aprendizagens básicas necessárias ao desenvolvimento em sociedade, como a linguagem e o sistema de valores. As características da criança também são determinadas pelas redes sociais que ela frequenta e por suas próprias características, como o temperamento (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com algumas pesquisas realizadas por Paliga e Vasques (2017), as crianças têm uma tendência instintiva que as direciona para o desenvolvimento do potencial. Os autores entendem, que os pais devem estar atentos a este processo para não impedir ou dificultá-lo o desenvolvimento da criança e devido à falta de compreensão da família, referente a natureza das necessidades básicas dos seres humanos, os pais interferem na busca da criança por seu próprio desenvolvimento. Para o autores, a forma como os pais tratam os filhos pode ajudar a desenvolver o seu potencial e a sua relação com o mundo, permitindo-lhes enriquecimento pessoal através das oportunidades que o ambiente proporciona. Paliga e Vasques (2017, p. 76), compreendem que

> [há] muito é difícil ter o envolvimento efetivo dos pais na escola. Por um lado, os professores queixam-se de que os pais não vão à escola, mas, por outro, têm medo de que eles invadam seu território. Frequentemente, os professores têm medo de que a participação dos pais na vida escolar seja em excesso e que acabem "invadindo" o lugar dos professores.

Os autores também distingue envolvimento de participação. Eles consideram o envolvimento parental como algo que engloba as formas de atuação dos pais na educação dos filhos, seja em casa, na comunidade ou na escola. A participação, por outro lado, refere-se às atividades dos pais que assumem algum poder ou algum em áreas como planejamento, gestão de decisões nas escolas. Assim, a família deve se envolver e participar da escolarização dos filhos (PALIGA; VASQUES, 2017).

A criança precisa de um equilíbrio entre conduta disciplinar e compreensão e afeto. Em um processo educativo, os pais sentirão a necessidade de se auto-analisarem, de reestruturarem os seus comportamentos, as suas crenças, os seus sentimentos e os seus desejos. Os pais devem primeiro conquistar dentro de si o que desejam que seus filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (COSTA, et al., 2018). Esse processo ocorre nas experiências cotidianas, por isso pais e filhos precisam se comunicar de forma transparente e sincera, sobre suas percepções, dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros. Para Oliveira (2014, p. 28),

> [criar] filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos.

As dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à concentração e indisciplina ocorrem e podem ser decorrentes da ausência de limites. Por muito tempo a família educava seus filhos de forma autoritária, eles eram obrigados a cumprir o que os pais lhes impunham. Na atualidade, esse hábito foi desfeito, indo em direção oposta e o que se discute hoje é a questão da permissividade. Os jovens viram-se muitas das vezes se vêm sem modelos de comportamento, sem limites, forma-se uma geração com mais liberdade. No entanto, é preciso incultir nela a responsabilidade (SOUZA, 2005).

Pelt (2006) afirma que por meio de experiências e relacionamentos interpessoais, a família promove o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança, assim, ela pode criar situações em sua vida diária que irão estimular esses aspectos, porém, a família necessita estar ciente de que tudo que for estimulado, irá interferir beneficamente ou não na vida da criança. Além disso, a participação da criança nas atividades domésticas e a formação de hábitos também servem para adquirir as condições básicas para o aprendizado, pois estimulam a organização interna e a capacidade de produzir o que seus pais pedem em casa. (PELT, 2006). .

Assim, é importante, para alcançar a convergência entre a família e a escola, que ambas compreendam sua importância e seu papel no desenvolvimento integral da criança. É preciso que a escola crie estratégias e oferte encontros q com os pais. O calendário escolar deve comtemplar reuniões com os familiares para dar ciência de todo desenvolvimento dos alunos, além para compreender as percepções dos pais sobre o trabalho que está sendo realizado e, assim, perceber o envolvimento da família no processos educativo. Essa interação deve ser constante durante o ano letivo.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como a primeira instituição em que a criança tem um ambiente de referência, a família tem o de ofertar todos os diretos que a Constituição dita e permite à criança. Conforme a Constituição Federal promulgada em 1988, em seu art. 227, diz que,

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão (BRASIL, 1988, p. 148) (grifos nossos).

Desse modo, a Constituição enfatiza o papel que os pais devem desempenhar na criação e educação da criança, em conjunto com a sociedade e o Estado. A família e a escola têm papéis diferentes, mas se complementam na formação cognitiva, emocional, social e da personalidade da criança e do adolescente. Essa instituição é responsável direta e ocupa um lugar vivo na vida do indivíduo, enquanto a escola é a instituição que proporcionará, por tempo determinado, a educação formal (VALE, 2023).

> O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal […] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa passam ase complementar mutuamente (VALE, 2023 apud SPODEK; SARACHO, 1998, p. 167).

A relação entre a família e a escola deve ser contínua e deve haver uma partilha de informações que resultará na ajuda mútua, um dos métodos é a divisão de responsabilidades (PIAGET, 2007). Desta forma, a necessidade de apertar e diminuir a distância entre família-escola é indiscutível, mas é nítido que muitas vezes a família demonstra certo desinteresse em cumprir seu papel na vida do filho (VALE, 2023).

Silva et al (2006, p. 9 *apud* VALE, 2023) afirma que

> [em] tese a escola espera da família a participação efetiva em todos os aspectos, desde os cumprimentos das normas estabelecidas pela escola até o respeito, o amor, a cumplicidade e envolvimento com a educação dos filhos. Já a família espera que a escola eduque seus filhos com princípios morais, respeitar o outro, a desenvolver competências e habilidades. Entretanto, observa-se que pela transformação da sociedade e pela recorrência dos novos arranjos sociais, mudou o modo de produção, as tecnologias evoluíram, o mercado de trabalho apresenta uma nova configuração e distanciamento entre a escola e a família.

A escola enfrenta desafios diários na tentativa de restabelecer a relação com a família e sente-se vulnerável ao contexto social. A maioria dos conflitos decorre de delegar, porque muitos pais acham que cabe ao professor e instruir os filhos. Como resultado, os professores ficam sobrecarregados devido à falta de parceria entre os pais e a escola. Tais dificuldades tendem a atrapalhar o processo e, portanto, o desenvolvimento escolar da criança (VALE, 2023).

> Por outro lado, há famílias que querem se envolver na educação escolar de seus filhos, porém a escola nem sempre promove momentos de interação ou está aberta para ouvir e orientá-los na busca de uma participação mais efetiva. A respeito disso, é possível a exemplificação da falta de diálogo entre pais e professores, ora por falta de planejamento de horários, ora por certa resistência por parte do educador que acaba criando certos empecilhos para a entrada efetiva dos pais na vida escolar (VALE, 2023, p. 5 *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Desta forma, para Araújo, Veras, Teles (2018) compreendem que a educação oferecida à criança no seio da família tem papel fundamental na construção do sujeito. Os hábitos e atitudes dos pais na criação de seus filhos influenciam seu desenvolvimento e comportamento. Esse contato precoce com os pais na infância influenciará a educação e o bem-estar da criança. Portanto, os pais devem estar cientes disso ao educar as crianças.

Os pais devem oferecer possibilidades de ascensão no conhecimento do mundo e oportunidades, protegendo, mas permitindo a descoberta do espaço. Nesse sentido, a família deve estabelecer parceria com a escola, pautada na união e na partilha da educação, tornar o trabalho pedagógico participativo, e assim trazer bons

resultados no processo de ensinar e aprender, para uma boa formação humana (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018).

De acordo com Caetano (2009, p. 53-54 *apud* ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018, p. 9),

> [...] a participação da família é importante, mas a sua não participação não pode ser justificativa para o fracasso escolar, assim como a escola pode e deve realizar um trabalho de construção de parceria com a família; entretanto, isso não implica transformá-la imediatamente. Esse trabalho de transformação social é papel sim, da escola, porém, a longo prazo, acontece quando ela verdadeiramente assume tal tarefa.

Os autores citam Morais (20023, p. 12) quanto ao entendimento de que a família que se interessa "[...] pela vida escolar de seus filhos, integram-se no processo educacional participando o máximo possível das atividades escolares, e aqueles que consideram sua participação supérflua e inadequada simplesmente preferem se omitir do processo escolar. Assim, para Araújo, Veras e Teles (2018, p. 9) dizem que,

> A escola possui mecanismos diferentes de repassar a educação, não somente da "grade" de conteúdos específicos da área do saber científico, mas também quanto ao ensinar valores que já são trabalhados em um primeiro momento pela família, e serão reforçados pela escola, como ainda trabalha aspectos motores, visuais e perceptivos, dentre outros, que não são diretamente trabalhados pela família. Mas a escola acaba sendo percebida como transmissora de conteúdos tradicionais, e não como fortalecedora dos conhecimentos e valores vistos dentro da família.

Na tarefa de educar, a família assume o papel de coadjuvante da criança para que a ação de educar seja favorecida. As famílias devem fornecer abrigo para seus filhos em um ambiente estável, carinhoso e amoroso. Viver em um ambiente com essas características facilitará o processo (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018).

Os mesmos autores afirmam que é de fundamental importância que a escola pesquise sobre cotidiano da criança, pois atualmente diante das configurações do espaço familiar, cabe conhecer a família do aluno, seja qual for disposição familiar, mas aprofundando os laços daquela família, sendo realizar uma prática educativa levando em conta o contexto no qual a criança vive, suas experiências cotidianas, seu aprendizado também na comunidade. Assim, as chances de que a ação pedagógica

ocorra de forma positiva são maiores. Quanto a parceria família e escola, Vale (2023, s/p) afirma que essa '[...] deve ser pautada no respeito mútuo, buscando sempre caminhar no mesmo sentido, oferecer segurança, estímulo e atenção necessária para uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para a vida em sociedade."

O professor é o agente educativo que mais convive no ambiente escolar com a crinação, assim tem fundamental importância na compreensão do cotidiano dela. Araújo, Veras e Teles, (20180, entendem que se o professor tiver conhecimento sobre o contexto social familiar, ele poderá partir dessas experiências e organizar o processo ensino-aprendizagem, pois ao compreender as peculiaridades deste é possível trabalhar possíveis problemas, na tentativa de mitigá-los ou resolvê-los, para que o aprendizado ocorra conforme o esperado por todos. Conhecendo essas famílias, é possível que a escola tenha uma postura educacional que lhe convém, realizando sua competência de prática pedagógica

Dessa forma, diante do entendimento dos papéis da escola e da família no processo de ensino-aprendizagem é preciso buscar meios de interação entre as instituições (ARAÚJO; VERAS; TELES, 2018). Entende-se que a comunicação constante, o dialogo continuo e o estimulo a participação permanente da/com a família, por meio de ações planejadas pela escola, possibilita a aproximação e fortalece a relação família-escola. Essa relação é primordial o processo de ensino-aprendizagem e para que a criança se desenvolva de forma plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, muito se fala sobre a relação entre escola e família. Ambos têm uma importância relevante no processo e aprendizagem, dado os resultados obtidos por esta pesquisa, ficou claro que a família é indispensável à educação do indivíduo, seja qual for a sua condição cultural ou nível social nível. É na família que a criança tem suas primeiras vivências, sejam elas, emocionais, cognitiva, de aquisição da linguagem, entre outras.

Conforme o que foi exposto no desenvolvimento do trabalho sobre a relação família-escola, a aprendizagem dos alunos, nota-se que quando há um trabalho

conjunto a partir dessa relação, potencializa-se as possibilidades de um desenvolvimento pleno da criação.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, pois, este indivíduo em seu âmbito familiar ou escolar, começa a compreender os sinais e atividades realizadas pelo docente, conseguindo, também, relacionar com a sua própria vivência com seus pais. Dessa forma, tanto o professor e a família, ao ensinar e a criança aprender, todo esse processo torna-se relevante até mesmo para o crescimento social e referencial que são fundamentais para auto-estima da criança.

A família carrega o atributo de referência, pois é o primeiro grupo de socialização do qual a criança faz parte, sendo a partir dessa convivência que são construídos as bases de fundamentos de valores e comportamentos que o indivíduo leva para a vida em sociedade. A conscientização por parte da família da importância do seu papel no processo educativo das crianças e jovens é de fundamental relevância para o efetivo sucesso esse processo.

Assim, face ao estudo realizado, conclui-se que a família é elemento basilar na trajetória formativa do indivíduo, cabendo a este grupo social agir não só no cuidado das crianças, mas também na efetivação, pelo trabalho conjunto com a escola, do direito à educação e do desenvolvimento integral delas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia - geral e Brasil.** 3 ed. São Palo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, U. F. A relação entre a família e a escola na alfabetização: um estudo de revisão bibliográfica. Anais do VII Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais {...].** 2018.

ARAÚJO, L. C.; VERAS, F. S. S. O.; TELES, D. A. **A parceria da família e escola no processo de alfabetização:** um olhar reflexivo sobre essa relação. **–** V CONEDU, 2018. Disponível em:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID536_15092018150959.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro De. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2000.

CAMBI, F. 1999. **História da Pedagogia**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 700 p.

GOMES, F. A. A relação entre a família e a escola no processo de alfabetização: um estudo de caso em uma escola pública de ensino fundamental. IV Encontro Nacional de Educação, **Anais [...]**, 2017.

MANCINI, Ana Paula. A educação na idade média. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de; Ana Paula Mancini et al. **História da educação**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 59-77.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. A educação na antiguidade. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (org); Ana Paula Gomes Mancini et al. **História da educação**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 15-57.

OLIVEIRA, Jorge dos Santos. **O papel da família na vida escolar dos filhos**. Marapá-PA –2014. 110. 67 f.: 30 cm. Disponível em:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC_PARFOR/2014/JORGE_DOS_SANTOS_OLIVEIRA-compactado.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.1, p. 99-10., jan. /mar. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012. Acesso em: 02 maio. 2023.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PALIGA, B.; VASQUES, R. F. A influência da relação família-escola sobre a aprendizagem escolar: percepções de professores do 1º ano do ensino fundamental. **Perspectiva,** Erechim. v. 41, n.156, p. 73-86, dezembro/2017.

PELT, Nancy Van. **Como formar filhos vencedores** – Desenvolvendo o caráter a personalidade. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

SANTOS, L. M. A relação entre a família e a escola no processo de alfabetização: uma análise de práticas bem-sucedidas. **Revista Educação em Foco**, v. 23, n. 2, p. 12-23, 2018.

SILVA, Nelci de Cássia Prado. *et al.* **Interação Escola-Família**. Monografia (Especialização) Instituto JAPI de Ensino Superior. Jundiaí, 2006.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de presidente prudente - SP: implicações para a formação inicial. –** Presidente Prudente, 2005. 205 f.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VALE, Mariana Rosa de Faria do. Família, escola e processo de alfabetização: uma relação fundamental nos anos iniciais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** a. 08, ed. 04, vol. 04, pp. 101-112. Disponível em: Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/anos-iniciais, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/anos-iniciais. Acesso em: 20 mai. 2023.

A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO SOCIOEDUCATIVO

Maria Mirani Costa dos Santos[27]
Márcia Alves de Carvalho Machado[28]

RESUMO:
Esta pesquisa insere-se na área da Pedagogia, mas especificamente, no campo pedagógico em contextos não-escolares, na Pedagogia Social. O presente estudo teve por objetivo geral analisar a atuação pedagógica no contexto socioeducativo. E como objetivos específicos tem-se: a) discorrer sobre a pedagogia social; b) compreender como se dá o processo socioeducativo. Este estudo justifica-se em razão da de compreender como os professores devem estar preparados para lidar com situações extraordinárias, como alunos que tiveram sua liberdade restringida devido a atos infracionais, ou seja, em medidas socioeducativas. O método aplicado trata-se de um estudo bibliográfico e, quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa natureza descritiva e abordagem qualitativa. Conclui-se, que a atuação do pedagogo em âmbito socioeducativo ocorre por meio de diversas ações e práticas integradoras socioeducativas. É essencial que o pedagogo se reconheça como um profissional da educação social e seja capaz de trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Atuação do pedagogo. Âmbito Socioeducativo.

ABSTRACT:
Esta pesquisa insere-se na área da Pedagogia, mas especificamente, no campo pedagógico em contextos não-escolares, na Pedagogia Social. O presente estudo teve por objetivo geral analisar a atuação pedagógica no contexto socioeducativo. E como objetivos específicos tem-se: a) discorrer sobre a pedagogia social; b) compreender como se dá o processo socioeducativo. Este estudo justifica-se em razão da de compreender como os professores devem estar preparados para lidar com situações extraordinárias, como alunos que tiveram sua liberdade restringida devido a atos infracionais, ou seja, em medidas socioeducativas. O método aplicado trata-se de um estudo bibliográfico e, quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa natureza descritiva e abordagem qualitativa. Conclui-se, que a atuação do pedagogo em âmbito socioeducativo ocorre por meio de diversas ações e práticas integradoras socioeducativas. É essencial que o pedagogo se reconheça como um profissional da educação social e seja capaz de trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Atuação do pedagogo. Âmbito Socioeducativo.

[27] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: miranicosta99@gmail.com.
[28] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, relativa ao trabalho de conclusão de curso, insere-se na área da Pedagogia, mas especificamente, no campo pedagógico em contextos não-escolares, na Pedagogia Social e teve como objeto a atuação do pedagogo no âmbito socioeducativo.

A essência transformadora é o princípio fundamental da educação escolar, contudo, o meio de adaptação a este processo é diferenciado para cada indivíduo, porém, nos estudos de Freire (2019) a educação não se apresenta como solução as mazelas humanas, mas torna-se uma ferramenta transformadora e social, de modo, que a presente situação nos leva a refletir sobre a importância da educação como um elemento essencial na formação do indivíduo, que é construída a partir das relações interpessoais e psicossociais do cotidiano.

A educação socioeducativa é desenvolvida para jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ou seja, aqueles que estão em conflito com a lei durante a adolescência, essa modalidade de educação visa promover a reinserção desses jovens na sociedade por meio de atividades educativas, socioemocionais e profissionalizantes, portanto, o foco principal é oferecer oportunidades de desenvolvimento integral, com abordagem na resolução de conflitos, no fortalecimento de valores e no desenvolvimento de habilidades para a vida (SILVA, 2020).

O pedagogo é responsável por promover ações que unam os profissionais da educação, garantindo competência e clareza em suas funções e objetivos na escola, buscar novos horizontes para aprimorar o ensino-aprendizagem é essencial, portanto, o pedagogo coordena e integra essas ações em busca do avanço educacional, nesse sentido, reconhece-se amplamente que existem diversos desafios relacionados à conquista da inclusão social nas escolas, essa realidade está intrinsecamente ligada à falta de acesso a uma educação básica de qualidade, devido à ausência de políticas públicas adequadas, essa carência educacional contribui para a criação de situações de vulnerabilidade social para muitos indivíduos (KUEHNE, 2013; SILVA, 2020).

A pedagogia social tem como objetivo principal a ressocialização e a promoção da reintegração social dos indivíduos em conflito com a lei (no caso da educação

socioeducativa), por meio do acesso a conhecimentos, habilidades e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, a promoção da inclusão social requer esforços significativos para superar esses obstáculos e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (MARTINS, 2018). Nesse sentido, tem-se a seguinte problemática: como se dá a atuação do pedagogo no âmbito socioeducativo?

O pedagogo desempenha um papel fundamental no avanço da inclusão por meio de sua atuação nas escolas, mas também pode se envolver em outras áreas, como o âmbito socioeducativo, com o objetivo de promover esses mesmos objetivos, portanto, é crucial compreender a importância da intervenção pedagógica no contexto socioeducativo como um meio essencial para transformar a realidade das escolas brasileiras. O presente estudo teve por objetivo geral analisar a atuação pedagógica no contexto socioeducativo. E como objetivos específicos tem-se: a) discorrer sobre a pedagogia social; b) compreender como se dá o processo socioeducativo.

Cada vez mais, é essencial que os professores estejam preparados, principalmente psicologicamente, para lidar com situações extraordinárias que fogem do ambiente convencional da sala de aula, como alunos que tiveram sua liberdade restringida devido a atos infracionais. Além disso, os pedagogos precisam estar prontos para atuar em contextos não escolares, como o âmbito socioeducativo. Portanto, justifica-se a pesquisa para entender melhor como essa atuação se caracteriza nesse contexto.

Este trabalho se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa, sendo utilizado o uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é um levantamento baseado em registros existentes que são resultado de pesquisas anteriores, livros, periódicos, relatórios, artigos, teses, dentre outros; utiliza dados ou categorias teóricas que já foram desenvolvidas e registradas formalmente por outros pesquisadores. Assim o texto torna-se a fonte do assunto pesquisado, sendo trabalhado a partir das contribuições já feitas por outros autores (SEVERINO, 2017).

2 COMPREENSÃO ACERCA DA PEDAGOGIA SOCIAL

De acordo com Almeida (2019), a Pedagogia Social surgiu na Europa, mais precisamente na Alemanha, no século XIX, para questionar a educação formal elitista que priorizava o desenvolvimento individual em detrimento do social, com foco centralizado na conscientização por meio da educação, seu objetivo era promover o desenvolvimento das pessoas marginalizadas, capacitando-as a participar ativamente e democraticamente em suas comunidades.

No Brasil, a pedagogia social é uma prática educacional recente que surgiu com a introdução da Educação Popular nos anos 1980, essa abordagem enfatiza a educação como uma ferramenta para a transformação social e o engajamento coletivo, cabe salientar, que a pedagogia social no Brasil é frequentemente confundida com a educação popular, resultando em falta de clareza sobre seu propósito, seus profissionais, seu público-alvo e sua contribuição social, essa falta de entendimento gera questionamentos que afetam a prática e confundem até mesmo os profissionais que trabalham diretamente nessa área educacional (ALMEIDA, 2019).

A pedagogia social é uma forma de educação recebida para a cidadania, abordando problemas públicos como abandono de menores, delinquência juvenil, idosos desamparados, grupos marginalizados, educação contínua e animação cultural, apesar da falta de definição clara do conceito, nesse sentido, a pedagogia social pode ser conceituada como a ciência pedagógica que busca atender às necessidades educacionais dos cidadãos, focando na educação social, que envolve prevenção, apoio, reintegração e reflexão sobre a realidade social dos indivíduos (MORAIS, 2019).

É nesse contexto de busca pela garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros que a pedagogia social é considerada uma "pedagogia de direito", fundamentada na doutrina de proteção que reconhece os sujeitos sociais como detentores de direitos, nessa perspectiva, a pedagogia social é vista como uma ferramenta de capacitação e empoderamento para todos os indivíduos da sociedade, assim, segundo Gadotti (2001, p. 40), a pedagogia social em desenvolvimento exige compromisso, formação sólida, empatia e coragem para denunciar injustiças e permitir que os excluídos se tornem sujeitos históricos.

Graciani (2001, p. 24 *apud* ALMEIDA, 2019) destaca quatro pilares essenciais da Pedagogia Social: “intencionalidade, globalidade, radicalidade e transdisciplinaridade”, nesse sentido, a intencionalidade envolve a definição consciente de objetivos, ideias, valores e conhecimentos em colaboração com educador e educandos, já globalidade compreende a influência de múltiplos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais na situação dos sujeitos sociais, enquanto, que a radicalidade é um processo de compreensão profunda do conhecimento, indo além da superficialidade, já a transdisciplinaridade integra diversas áreas do conhecimento para superar a fragmentação dos saberes.

No entanto, o educador social como agente educativo precisa ter uma compreensão ampla do mundo, o que implica em problematizar a realidade e articular diferentes espaços de educação, nessa interseção, surge uma nova cultura educacional: a cultura dos conhecimentos reflexivos, que é tão importante quanto o conhecimento científico, nesse sentido, o papel do pedagogo é formar indivíduos de forma política e social, buscando autonomia nos educandos para problematizar a realidade, fazer críticas e construir suas vidas, ou seja, a pedagogia social no Brasil deve promover a igualdade, conscientizar a população sobre seus direitos e capacitar as pessoas a lutar por sua realização (OLIVEIRA *et al*., 2017).

Salienta-se, que a pedagogia social envolve a aplicação de abordagens pedagógicas fora do ambiente escolar tradicional, visando promover o desenvolvimento humano, a inclusão e a transformação social. Os pedagogos sociais desempenham um papel central nesse processo, trabalhando em colaboração com outros profissionais para criar oportunidades de aprendizagem e promover a igualdade de acesso à educação.

Freire (2006) enfatizou a importância da pedagogia como um meio de transformação social e libertação dos oprimidos, além disso, argumenta que a educação deve ser um processo de diálogo, no qual educadores e alunos aprendem juntos, refletem criticamente sobre a realidade e trabalham para superar as injustiças sociais, portanto, há a necessidade de uma educação que promova a conscientização, a autonomia e a participação ativa dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, desse modo, a pedagogia social é uma

abordagem educacional que busca a emancipação dos sujeitos e a transformação das estruturas sociais opressivas.

Libâneo (2016), tem uma abordagem pedagógica que valoriza a relação entre educação e sociedade, desse modo, enfatiza a importância da pedagogia social como uma perspectiva que busca relacionar a educação às questões sociais, políticas e culturais, portanto, para o referido autor, a pedagogia não pode ser vista educacionalmente, mas precisa ser compreendida dentro do contexto social mais amplo.

Ainda, nesse sentido, Libâneo (2016) enfatiza que a pedagogia social deve ir além da transmissão de conhecimentos e habilidades, buscando uma educação que promova a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social, cabe frisar, que essa abordagem envolve uma compreensão da educação como um processo de transformação e emancipação, no qual os educadores e educandos trabalham juntos para enfrentar as desigualdades e as estruturas opressivas da sociedade.

Do ponto de vista de Charlot (1986), a pedagogia social é uma perspectiva que busca compreender como a educação pode contribuir para uma transformação social, o referido autor ainda argumenta que a escola desempenha um papel importante na reprodução das desigualdades sociais, mas também pode ser um espaço de resistência e emancipação.

Charlot (1986) enfatiza a necessidade de uma pedagogia que vá além da transmissão de conhecimentos e habilidades, e que promova a formação de sujeitos críticos e reflexivos, o autor destaca ainda, a importância de se considerar o contexto social e cultural dos alunos, bem como suas experiências e vivências, para uma educação mais significativa e inclusiva. Além disso, Charlot (1986) chama a atenção para a importância do diálogo e da participação dos estudantes no processo educativo, além do mais, defende a construção de relações horizontais entre educadores e educadores, em que ambos aprendem juntos e têm voz ativa na definição dos conteúdos e métodos de ensino.

Pelo exposto, verifica-se que os autores mencionados enfatizam a importância da educação como um meio de superar as desigualdades sociais, promover a justiça e empoderar os indivíduos e comunidades marginalizadas, além disso, a pedagogia

social também é vista como uma prática educativa que envolve a colaboração entre educadores e educandos, uma reflexão crítica sobre a realidade e a construção de novos conhecimentos a partir das experiências e contextos dos envolvidos, portanto, a pedagogia social se trata de uma abordagem educacional que busca promover a inclusão social, a participação cidadã e a transformação social.

O pedagogo social desempenha um papel essencial ao definir suas ações e abordagem profissional, podendo optar por serviços sociais e aplicar políticas públicas. Ele promove a construção da identidade, fortalece a autoestima e incentiva a autonomia dos assistidos. O pedagogo social é caracterizado por sensibilidade e empatia, colaborando com atividades na assistência social (OLIVEIRA *et al*., 2017). Ainda, de acordo com o autor, o pedagogo, em sua formação, possui diversas possibilidades de atuação na sociedade, este pode elaborar, desenvolver, aplicar, administrar e administrar projetos de educação, tanto formais quanto não formais. Seu objetivo é contribuir para questões sociais, democratização, acesso e apropriação do conhecimento, entre outros.

A pedagogia social é uma área de conhecimento do pedagogo que atua na área social, pois, abrange conhecimentos teóricos e práticos e está diretamente relacionada à socialização do indivíduo, contudo, há demanda crescente por estudos específicos sobre o pedagogo social, no entanto, a partir de 2005, as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia estabeleçam objetivos para a formação do pedagogo em diversas áreas, isso inclui o ensino, planejamento, coordenação, avaliação e pesquisa em contextos escolares e não escolares (TAVARES; SANTOS, 2010 *apud* OLIVEIRA *et al*., 2017).

A pedagogia social transcende a escola, abrangendo a sociedade e diversos espaços, seu objetivo é formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo, assim, uma abordagem colaborativa deve envolver a participação da comunidade, valorizando suas experiências e cultura, além do conhecimento escolar, é importante atender às vivências e necessidades dos educandos, respeitando sua realidade específica (CARVALHO *et al*., 2020).

A pedagogia social é uma ciência prática, social e educacional, não formal, que busca a socialização, prevenção e recuperação de indivíduos, considerando suas necessidades essenciais, desse modo, Caliman (2011) descreve como uma

especialização do discurso pedagógico, juntamente com a pedagogia comparada e a história da pedagogia.

Diante do exposto, entende-se que os profissionais da pedagogia social têm a atribuição de promover a participação ativa e a autonomia dos indivíduos, na busca por superar desigualdades e promover a inclusão social, desse modo, eles atuam como mediadores, facilitando o acesso ao conhecimento, promovendo uma reflexão crítica, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e auxiliando na construção da identidade e cidadania dos sujeitos envolvidos.

O pedagogo é responsável por promover ações que articulem e unam os profissionais da educação, garantindo sua competência, conhecimento e clareza de funções e objetivos na escola, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, além disso, o pedagogo desempenha um papel significativo ao intervir em espaços desconhecidos, expandindo suas oportunidades de atuação além das escolas, como em empresas, movimentos e outros espaços não formais, com uma abordagem educativa e intencional (SILVA, 2020).

De acordo com o explanado por Silva (2020), sobre o papel do pedagogo nos centros de ressocialização, ou seja, espaços socioeducativos em que jovens cumprem medidas de socioeducativas é de extrema importância, pois, o pedagogo atua como orientador e mediador de todo o trabalho pedagógico realizado nesse ambiente, além disso, é essencial que o pedagogo encontre medidas adequadas para lidar com diferentes situações e buscar soluções diante das diversas realidades presentes.

Cabe frisar, que os conhecimentos dos pedagogos são essenciais para auxiliar no reingresso do menor infrator na sociedade, pois, eles buscam experienciar o conhecimento como uma transformação coletiva no sistema educacional, nesse contexto, no trabalho de acolhimento, o pedagogo estabelece uma relação de respeito mútuo com os jovens, compartilhando conhecimentos, portanto, é necessário atenção individualizada e demonstrar que a ressocialização é possível a partir do interesse de cada um (OLIVEIRA, 2003).

Verifica-se diante do exposto, que o papel do pedagogo nos instituições de ressocialização tem como objetivo desenvolver ações educativas visando a formação integral dos jovens, com vista à sua reintegração na sociedade. Ele desenvolve

atividades educativas, que vão além do ensino formal, buscando trabalhar aspectos socioemocionais, habilidades socioeducativas, construção de valores, desenvolvimento da autonomia e fortalecimento da identidade dos jovens.

A implementação da pedagogia social nas escolas ainda está em desenvolvimento, apesar dos avanços na sociedade, portanto, é preciso enfrentar desafios para alinhar suas perspectivas às práticas docentes e beneficiários dos alunos, e diferentemente da pedagogia tradicional, a Pedagogia Social tem a responsabilidade de incluir crianças socialmente correspondentes no ambiente escolar, nesse contexto, ao integrar ações socioeducativas e atender necessidades sociais, busca-se promover a inclusão e emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, algo essencial em nossa sociedade (FRANCO, 2023).

Na atualidade, a pedagogia social se fundamenta na realização de ações voltadas para a educação humana, se direcionando para os indivíduos que estão vivenciando realidade sociais que não são as adequadas. Dessa maneira, a atuação do educador social passa a ser vista com uma necessidade da sociedade atual.

Na sequência, busca-se refletir mais acerca da atuação pedagógica no âmbito socioeducativo e sua importância como ferramenta de educação social, destacando o papel do pedagogo no desenvolvimento das ações socioeducativas.

3 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO SOCIOEDUCATIVO

Segundo Martins (2018), a formação do profissional da pedagogia social no Brasil foi estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia em 2006, com o objetivo de atender às demandas dos ambientes de políticas educacionais. De acordo com a autora, a formação em nível superior para o pedagogo social liga-se aina aos campos da Psicologia e da Assistência Social, embora esses tenham características específicas. De maneira geral esses profissionais atuam de forma conjunta nas instiuições do âmbito socioeducativo, compondo uma equipe multiprofissional.

No sistema de atendimento socioeducativo, é crucial que o profissional da educação tenha clareza e intencionalidade em sua atuação para influenciar positivamente o potencial dos adolescentes, transformar suas trajetórias infratoras e

promover a construção de uma cidadania juvenil, no sentido, de alcançar esse objetivo, é essencial desenvolver uma postura investigativa, acompanhando de perto o processo de ressocialização e aprendizagem, e intervindo de forma adequada (SOUZA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021).

Cabe salientar, que o pedagogo enfrenta situações conflitantes e imprevisíveis em sua prática no campo socioeducativo, pois, além da preocupação com a formação dos jovens, ele estará apoiando um projeto maior que envolve o acolhimento e a assistência desses jovens. Nesse sentido, é importante reconhecer a importância das diferentes práticas integradas socioeducativas, além disso, o pedagogo deve se ver como um educador social, tanto em sua área de atuação quanto em sua progressão acadêmica. Deve levar em consideração também a necessidade do trabalho colaborativo com outros profissionais que integram as instituições socioeducativas.

Nessen sentido, destaca-se que a Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que Institui o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (Sinase) e regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, juntamente com a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Resolução CONANDA n.º 119, de 11 de dezembro de 2006, *que* dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo11 de de dezembro de 2006, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e, por fim, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE, e 2013, compõe um arcabouço legal que têm como prioridade o atendimento básico (assistência social, saúde, educação, cultura etc.), aos adolescentes e cumprimento de medidas socioeducativas e fundamentam legalmente a efetivação do trabalho dos diversos profissionais que atuam no campo socioeducativo, entre eles o pedagogo.

De acordo com Caliman (2011), a atuação pedagógica no âmbito socioeducativo envolve ações que visam à socialização e à promoção do desenvolvimento dos indivíduos, especialmente aqueles que enfrentaram dificuldades na socialização e na satisfação de suas necessidades essenciais, portanto, essa atuação é caracterizada como uma ciência prática, social e educacional, que busca suprir as demandas específicas de determinados setores da sociedade.

Para compreender a atuação do educador social, é necessário analisar os diferentes ambientes sociais e os elementos que estão presentes em sua área de atuação. É evidente que a população brasileira, especialmente aqueles pertencentes às classes menos privilegiadas, enfrenta exclusão social e deficiência, o que dificulta uma vida digna e prejudica sua participação saudável na sociedade. Além disso, é perceptível que, de forma geral, a sociedade não está cuidando da captura dos aspectos humanitários que envolvem nossa realidade (SOUZA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021).

Portanto, a atuação pedagógica no âmbito socioeducativo engloba ações que visam à socialização, ao desenvolvimento e à inclusão dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, de modo, que essa atuação envolve a atender as demandas específicas do público-alvo atendido e suas espec, de ficidades.

Cabe destacar, ainda, as solicitações apresentadas pelo Projeto de Lei nº 5.346, de 03 de junho de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e define no art. 2ª como campo de atuação dos educadores e educadoras, conforme segue:

> I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
> II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
> III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
> IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
> V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
> VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;
> VII - o enfrentamento à dependência de drogas;
> VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade;
> IX - a promoção da educação ambiental;
> X – a promoção da cidadania;
> XI - a promoção da arte-educação;
> XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;
> XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;
> XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer (BRASIL, 2009)[29].

[29] Legislação disponível para consulta em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788&filename=PL%205346/2009.

O Educador Social atua em ações sociais, enfrentando desafios ligados ao poder público e promovendo melhorias sociais, assim, suas competências e habilidades têm impacto positivo, sendo pessoas criativas e engajadas, sendo assim, o contexto é relevante, e os recursos utilizados se tornam investimento formativo (MACHADO, 2012).

Nota-se que as atividades de educação social vêm sendo exercidas no decorrer de muitos séculos da história das sociedades. Entretanto, os fenômenos que implicavam na vida urbana moderna surgiram, consequentes da elevação da população que vivem nas ruas de formas diferentes, assim, a sua prática passou a ter maior relevância na sociedade moderna (MACHADO, 2012).

Sobre o assunto, Garrido (2011) esclarece que no Brasil há urgência em estabelecer competência efetiva na rede de proteção para os direitos sociais, combatendo a desigualdade social, pois, o campo de atuação do educador social é amplo e abrangente, mas não há formação específica e falta reconhecimento legal para a educação social, de modo, que ela busca incluir grupos autonomamente na sociedade, presentes em diferentes áreas, porém, a identidade do educador social não é definida pela falta de regulamentação governamental (GARRIDO, 2011).

Destarte, a atuação do pedagogo no âmbito socioeducativo envolve diversas responsabilidades e desafios, o que inclui planejar e implementar atividades que estimulem a aprendizagem, a reflexão crítica e a construção de valores éticos. Além disso, ele desempenha função preventiva e terapêutica, usando estratégias pedagógicas para despertar e transformar indivíduos, nesse sentido, o papel do pedagogo é garantir acesso à educação e promover atividades profissionalizantes para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, no entanto, o fato de a pedagogia ser uma área multidisciplinar que busca desconstruir e reconstruir o sujeito por meio de intervenção pedagógica, colaborando para superar dificuldades no contexto social, através da pedagogia da proximidade (SOUZA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021).

De acordo com Souza, Araújo e Araújo (2021) as medidas socioeducativas são sancionatórias e visam responsabilizar judicialmente os adolescentes, mas também têm uma natureza sociopedagógica, buscando garantir direitos e promover a formação da cidadania por meio de ações educativas, assim, a prática pedagógica é

dinâmica e ligada ao processo social, nesse sentido, a pedagogia investiga fatores que influenciam a formação humana, buscando objetivos sociopolíticos e intervenções organizacionais e metodológicas. Segundo Freire (2001, p. 31), “[...] um professor pensante revela aos alunos a capacidade de intervir e conhecer o mundo como seres históricos”.

As atividades sociopedagógicas ocorrem em espaços comuns, como escolas, seguindo um planejamento, portanto, a intervenção em sala de aula visa a reflexão dos jovens infratores sobre seus atos e a compreensão da complexidade dos problemas, como influência dos amigos, uso de drogas, pobreza e desigualdade social, que os tornam vulneráveis, contudo, o desemprego e a informalidade agravam a situação, levando a baixa renda e à ruptura dos vínculos sociais numa sociedade competitiva e individualista (FRANCO, 2023).

Nessa direção, compreende-se que a educação é libertadora por der a chave para o trabalho do pedagogo no contexto socioeducativo. Um ves que essa abordagem de educação oferece novas perspectivas e visão de mundo aos adolescentes, sendo uma educação voltada à transformação, por “[...] entender a educação como uma situação em que o objeto cognoscível medeia sujeitos cognoscentes, seu poder transformador fica evidente” (FREIRE, 2006, p. 98 *apud* SOUZA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021). Assim, compreende-se que

O pedagogo também é responsável por criar estratégias de intervenção que ajudem na ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, pois, buscando oferecer apoio e orientação, estimulando a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos jovens, além disso, o pedagogo trabalha em parceria com outros profissionais, como assistentes sociais, psicólogos e educadores sociais, para proporcionar um atendimento integrado e efetivo.

A atuação do pedagogo no âmbito socioeducativo requer sensibilidade para lidar com situações complexas e desafiadoras, portanto, é necessário compreender as realidades e contextos dos jovens em medida socioeducativa, levando em consideração suas vivências, dificuldades e potencialidades, nesse viés, o pedagogo deve busca promover a inclusão, a ressignificação de valores e a construção de projetos de vida mais positivos, visando o fortalecimento da cidadania e a prevenção da reincidência criminal (NERI, 2012).

Destarte, o pedagogo atua no âmbito socioeducativo com o objetivo de oferecer uma educação inclusiva e transformadora, voltada ao atendimento das necessidades básica dos adolescentes em medidas socioeducativas, sendo essencial destacar que para ser ealizad por meio do trabalho conjunto, do pedagogo com os demais profissionais que atuam nesse âmbito. Essa é uma atuação que envolve um compromisso social relevante voltada a um público que necessita de uma atenção imediata do Estado, da sociedade civil, e de forma imediata dos profissionais envolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo a compreensão da importância da atuação pedagógica no âmbito socioeducativo, abordando a pedagogia social e a educação social no contexto atual. Além disso, destacou-se a interação dos pedagogos com outros profissionais que contribuem para esse processo de educação social.

A pedagogia social constitui-se num campo amplo e esta investigação permitiu compreender que esse campo de atuação do pedagogo envolve práticas educativas fora do contexto escolar, desenvolvidas no contexto da educação não-formal, visando o atendimento de crianças e adolescentes em medidas socioeducativas.

É fundamental ressaltar que o pedagogo não atua de forma isolada ou arbitrária. O trabalho está fundamentado em um arcabouço legal e. além disso, deve estar embasado numa competência teórico-prática construída em sua formação acadêmica. Ele, ainda precisa estabelecer uma correlação com outros profissionais que compartilham o mesmo propósito, como psicólogos e agentes sociais, para promover uma educação social de qualidade.

Em relação à atuação pedagógica no campo socioeducativo, conclui-se que essa atuação ocorre por meio de diversas ações e práticas integradoras socioeducativas. É essencial que o pedagogo se reconheça como um profissional da educação social e seja capaz de trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Políticas públicas, educação e diversidade:** uma compreensão científica do real. Editora Científica. 2019.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2006.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outas providências. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. MDS. CNAS. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 nov. 2009.

BRASIL. MEC. SECADI. DPEDHUC. CGDH. **Nota Técnica nº 38/2013**. Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SDH. **Resolução CONANDA nº 46, de 29 de outubro de 1996**. Regulamenta a execução da medida socioeducativa de internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SDH. **Resolução CONANDA nº 160, de 18 de novembro de 2013**. Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito. In: SILVA, R. *et al.* (Org.). **Pedagogia Social:** Contribuições para uma Teoria Geral da Educação
Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CARVALHO, Núbia Aparecida Carlos de. QUEIROZ, Daniela de. FERNANDES, Maria José. SANTOS, Diene Teixeira dos. SOARES, Wesley Gonçalves. FELIPE, Cristiane Alves de Almeida. As contribuições de Paulo Freire frente à pedagogia social. **SIPE - I Simpósio de Pesquisa Funorte Januária** – Hmanidades. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de janeiro: Zahar, 1986.

FRANCO, Suzana Diniz Brunes. **Pedagogia social e práticas docentes diante de alunos em vulnerabilidade social.** Dissertação de Mestrado – FEUFF. Niterói/RJ, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2001.

GARRIDO, N. C.; CARO, S. M. P.; EVANGELISTA, F.. A Formação Profissional do Educador Social no Nível Médio: uma proposta em discussão. In: GARRIDO, N. C.; CARO, S. M. P.; EVANGELISTA, F. [et al.] (Orgs). Pedagogia Social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua.** São Paulo: Cortez, 2001.

KUHENE, Maurício. **Lei de execução penal anotada**. 11. ed. rev. e atual. Curitiba: Jaruá, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159p.38-62 jan./mar. 2016.

MARTINS, Camila Moreira Landin. **A pedagogia social e a atuação de profissionais nos CRAS do município de Pinhais**: uma análise direcionada à educação popular. FAPI: Pinhais, 2018.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: Diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sociocomunitária. **Revista de Ciências da educação**, Americana, n. 18, p. 99-122, 2008.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia social no Brasil**: políticas, teorias e práticas em construção. Disponível em: https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo_-Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

MACHADO, Evelcy Monteiro. As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. **Revista Diálogos**. Brasília, v.18, n.1, 2012.

MORAIS, Maíra de Azevedo. **Ações em uma equipe multiprofissional:** o atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Trabalho de Conclusão de Curso. Belo Horizonte/MG, 2019.

NERI, Aline Patrícia. **A eficácia das medidas socioeducativas aplicadas ao jovem infrator**.
Barbacena, 2012.

OLIVEIRA, Karen Amaral do Nascimento. SANTOS CRUZ, José Anderson. BARROS JÚNIOR, Antônio Walter Ribeiro de. MATTOS, Michelle Beatriz Godoy de. VOLPATO, Sandra Mara. O trabalho do pedagogo nas entidades sociais: análise das ações pedagógicas integradas às políticas públicas de assistência social. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.227-247, 2017.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. **O Menor Infrator e a Eficácia das Medidas Socioeducativa**. Trabalho de Conclusão de Curso. Sousa/PB, 2003.

SOUZA, Bárbara Campos Gines Lorena de. ARAÚJO, Jânio Alexandre de. ARAÚJO, Maria Janine Alexandre de. O pedagogo no sistema socioeducativo do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente - CIAD/NATAL. **CONAPESC – VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**. Natal, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. ed 24. Cortez Editora, 2017. Disponível em: <https://www.meulivro.biz/metodologia/1759/metodologia-do-trabalho-cientifico-severino-24-ed-pdf/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Raquel Soares dos Santos[30]

[30] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: maria.soares@sousaoluis.com.br.

Márcia Alves de Carvalho Machado[31]

RESUMO:

A música na educação infantil desperta o lúdico, traz benefícios para a socialização, auxilia na alfabetização e também ajuda a lidar com os próprios sentimentos. Despertar e desenvolver o gosto musical nas crianças é um dos objetivos primordiais para implantar o desejo e estimular esse recurso em sala de aula. Um exemplo bem claro disso são as cantigas de rodas, que favorecem o senso rítmico e o prazer em ouvir a música contribuindo para um desenvolvimento motor, criativo e artístico nos pequeninos. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo discutir essa temática. O objetivo desta pesquisa foi discutir a importância da música na educação infantil. E, como objetivos específicos: a) apresentar uma relação do desenvolvimento infantil com a musicalização e b) Destacar a relevância da música como recurso pedagógico na educação infantil. Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, caracterizada pela pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa biblográfica, a qual utiliza contribuições de diversos autores sobre a temática da musicalização na educação. Assim, considera-se que, a presente pesquisa demonstrou que a música é um elemento importante no desenvolvimento de crianças pequenas e que proporciona o prazer da expressão e por meio de estratégias pedagógicas que inserem a musicalização a aprendizagem se dá de maneira agradável e prazerosa de aprender, tornando essa aprendizagem significativa para a criança.

Palavras-Chave: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento; Habilidades.

ABSTRACT:

Music in early childhood education awakens the playful, brings benefits to socialization, assists in literacy and also helps to deal with one's own feelings. Awakening and developing musical taste in children is one of the primary objectives to implant the desire and stimulate this resource in the classroom. A very clear example of this are the nursery rhymes, which favor the rhythmic sense and the pleasure in listening to the music contributing to a motor, creative and artistic development in the little ones. Therefore, this research aims to discuss this theme. The approach of this article refers to the importance of music in early childhood education, both with regard to the cognitive development of the child and its influence in the classroom. And, as specific objectives: a) to present a relationship of child development with musicalization and b) To highlight the relevance of music as a pedagogical resource in early childhood education. This was an investigation, regarding the objectives, characterized by descriptive research, using the procedure of biblographic research, which uses contributions from several authors on the theme of musicalization in education. Thus, it is considered that the present research demonstrated that music is an important element in the development of young children and that it provides the pleasure of expression and through pedagogical strategies that insert musicalization learning takes place in a pleasant and pleasant way to learn, making this learning significant for the child.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Development; Skills.

[31] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho de conclusão no curso de Pedagogia recai sobre a importância da música na educação infanil, o interesse partiu no decorrer das experiências vivenciadas na graduação, em que foi perceptível a relevância de tal temática.

A música é um conhecimento que deve ser despertado de imediato na educação infantil. Esse conhecimento musical ajudará no desenvolvimento cognitivo e no despertar da criança pelo gosto musical, bem como a utilização de novos recursos para adaptação de movimentos corporais aos diferentes ritmos.

Assim, a música utilizada como recurso didático torna-se um meio pedagógico para estimular e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças, proporcionando a identificação e o contato cultural, além de influenciar na formação desde a infância até a fase adulta. Um exemplo bem claro dessa influência da música na educação infantil são as cantigas de roda, pois além de trabalhar a coordenação motora, estimula a memória, criatividade e socialização entre a criança e o meio em que vive. Para Brougère (2004), a música é uma linguagem privilegiada para a infância, pois permite que as crianças se expressem e se comuniquem de forma lúdica e prazerosa, favorecendo o seu desenvolvimento social e emocional.

Pelo exposto, compreende-se que a presença da música na vida humana é indiscutível. Acompanhou a história da humanidade, ao longo cumprindo as mais diversas funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todos os tempos, ou seja, é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. E, principalmente nos tempos atuais, ela deve ser como uma das importantes formas de comunicação e outra para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, buscando processar do crescimento infantil com conhecimento lúdico e maneira criativa (SANTOS, Etal, 2016).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a musicalização na educação infantil deve ser uma prática presente em todas as etapas da educação básica. Como destaca a BNCC, a musicalização “[...] é uma das linguagens artísticas que compõem o repertório cultural a ser oferecido às crianças, por meio de práticas sistemáticas e do contato com obras musicais diversas”. O documento ainda ressalta

que a musicalização deve estar voltada para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da criatividade e do repertório cultural das crianças.

O objetivo desta pesquisa foi discutir a importância da música na educação infantil. E, como objetivos específicos: a) apresentar uma relação do desenvolvimento infantil com a musicalização e b) Destacar a relevância da música como recurso pedagógico na educação infantil.

Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, caracterizada pela pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa biblográfica, a qual utiliza contribuições de diversos autores sobre a temática da musicalização na educação (GIL, 2019) e tem como caracteristica a identificação e análise de dados escritos a partir em literaturas como livros, artigos de períodicos etc. (GONÇALVES, 2019). Quanto à natureza dos dados, a investigação delineou-se pela pesquisa qualitativa.

2 A CRIANÇA E A MUSICALIZAÇÃO

Ouvir música, cantarolar uma música, participar de jogos em roda, aprender a fazer brinquedos sonoros, algumas atividades que podem ajudar a criança a desenvolver o sentido da música, permitindo-lhe experimentar elementos desta linguagem.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, o cérebro tem uma parte responsável pelo domínio musical que normalmente é mais ativa. Portanto, é mais provável ser estimulado por mesmo que a criança não tenha contato com a música formal, ela pode ser levada a descobri-la através da música que ouve dentro de sua casa ou em outros lugares. Aproveitando esta fase, os pais têm oportunidade de os seus filhos adquirirem o gosto pela música, oferecendo-lhes brinquedos musicais, CD's, DVD's etc. Os pais podem ser grandes influenciadores na música de seus filhos, por isso é muito importante que eles participem dessa fase de descoberta (CONCEIÇÃO; ANDRADE, 2023).

Pelo exposto, compreende-se que são os primeiros anos de vida que a criança inicia seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, como também de estímulo às percepções, da própria língua materna e do reconhecimento dos sons.

Com base nas informações fornecidas pelo Referencial Nacional para

Educação Infantil, podemos dizer que a presença da música no cotidiano da vida e da criança constitui o início de um processo intuitivo. Compreendendo o fascínio que as canções folclóricas exercem sobre as crianças, os adultos cantam canções de embalar, melodias de brincadeiras cantadas com cantigas de roda, cantigas de roda, etc (CONCEIÇÃO; ANDRADE, 2023).

Desta forma, encantados com o que ouvem, procuram, entre a experiência incial de palavras mal pronunciadas, imitar. Esses momentos de descontração possibilitam criar vínculos com os adultos do que com a música, em mais do que desenvolvimento cognitivo e emocional. Pois, à medida que cresce, a criança memoriza um repertório maior de canções e tem um registro dos desenhos melódicos e rítmicos que usa frequentemente nas canções que inventa. É frequente que, tocando sozinha, invente canções e comece a cantar com mais precisão de entonação e reprodução de ritmos simples orientados.

No poder aquisitivo de aprendizagem da criança, a mesma descobre novas aptidões, gostos, descobertas, e é por meio de atividades lúdicas ou até mesmo brincaderias que ela desenvolve a curiosidade referene aos novos sons que ela escuta.

Depreende-se do entendimento de July (2003, p. 116)que a

> [...] criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

A música é também um poderoso meio de integração social, permite a interação entre os aspectos estéticos sensíveis, afetivos, cognitivos, bem como a promoção da comunicação social. A cada momento, a criança experimenta a alternância entre atuar e cantar e ouvir. Aprender a ouvir o outro, a perceber a consonância ou dissonância do todo e a encontrar a forma adequada de se relacionar com ele; esse é o grande aprendizado que ela pode fazer através da música.

Pode-se dizer que a criança que exercita coletivamente, inúmeras vezes a mesma música ou instrumental com o intuito de aprimorá-la, pratica a vontade social e busca em conjunto, a harmonia do todo. Aprender, no contexto geral, no seu próprio ritmo, contribui, com prazer e alegria para crescer entre outros indivíduos na

sociedade (CONCEIÇÃO; ANDRADE, 2017).

De acordo com Carvalho (1997) a música, concretamente, trata-se de tornar um indivíduo sensível ao fenômeno sonoro, ao despertar nele, ao mesmo tempo, respostas de natureza musical. Em termos práticos, é a pré-escola da música. É a música que age para a música. Com a escolha e desenvolvimento de métodos, respondemos musicalmente às experiências das crianças, através da participação criativa e de seu improviso.

Improvisar é criar instantaneamente, guiado por certos critérios. Se, para falar improvisado, é necessário ter em mente o assunto, dominar um vocabulário, mesmo pequeno, bem como uma certa gramática, algo está acontecendo com a música (ALENCAR, 2003, p. 57 *apud* SANTOS, et al., 2016.).

Desta forma, conforme Santos et al., (2016) o que caracteriza a produção musical das crianças nesta fase é a produção do som e as qualidades de altura, duração, intensidade e timbre e não a criação de temas ou precisamente definidos. A expressão musical das crianças nesta fase caracteriza-se pela ênfase colocada nos aspetos intuitivos e afetivos, bem como na exploração de materiais sonoros. As crianças integram a música em suas outras atividades lúdicas: elas cantam enquanto brincam, acompanham os movimentos de seus carros com sons, dançam e dramatizam diferentes sons, criando uma personalidade e significados simbólicos para objetos sonoros ou instrumentos musicais e seus musicais.

É com essa percepção musical que se aflora e a criança começa a observar todos os tipos de sons em sua volta, seja em seu âmbio familiar ou outros que seus pais a levem, como por exemplo, praças, ruas e até mesmo no colégio ao ouvir o som do alarme para troca de horário.

Na faixa etária de quatro a seis anos, as crianças já podem compor pequenas canções com música. É ainda difícil criar estruturas definidas, que a criança crie uma estrutura que entretanto sofre a cada nova interpretação (SANTOS, et al., 2016). O contato com a música é apreciação, ou seja, não tocar um instrumento, mas simplesmente ouvir com atenção apropriada, estímulos cerebrais também são intensos e relevantes. Ao mesmo tempo que a música permite esta diversidade de estímulos, ela pode, pelo seu carácter relaxante, estimular o conhecimento (FERREIRA, 2005).

Praticar com música, seja através da aprendizagem de instrumentos ou através da apreciação ativa , melhora a aprendizagem cognitiva, raciocínio lógico, memória, raciocínio espacial e abstrato. Outro campo de desenvolvimento é aquele que lida com a afetividade humana. Muitas vezes desconhecido da nossa sociedade técnica, é nele que se fazem sentir os efeitos da prática musical, independentemente de pesquisa e experimentação (SANTOS, et al., 2016).

Uns dos métodos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, principalmente na edução infantil é a musicalização, e a linguagem musical, pois, partindo dos materiais a serem utilizados, para que o aluno reconheça os sons dos objetos, é necessário, apresentar ao discente que ele consegue tocar e retirar som de onde ele imaginar.

Conforme Santos et al., (2016, p. 5),

> A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para reconhecimento cientifico.

Assim, a música traz efeitos muito significativos no amadurecimento social da criança. É com o repertório musical que o indivíduo começa como membro de um determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista do amadurecimento individual, ou seja, aprendizagem por regras sociais. Quando uma criança brinca em roda, por exemplo, ela tem que viver, de forma lúdica, situações de perda, escolha, decepção e dúvidas. Diante disso, os estudos e as informações das reflexões sobre o trabalho educativo com esse recurso.

3 A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na contemporaneidade, muito se discute sobre as transformações sociais de valores que formam o cenário atual da história. Os valores estão intimamente ligados à construção humana, aos acontecimentos históricos e sociais, bem como à essência das pessoas. É sabido que na sociedade contemporânea a educação é um desafio crescente, dado o número crescente de problemas que nós enfrentamos no mundo

de hoje. Entre esses desafios está a formação de cidadãos éticos morais, preocupados em mudar a história e a localidade em que vivem. Para lidar com o problema colocado, são necessárias novas técnicas de ensino, oferecendo uma educação que inclua cultura e inovação, como forma de estimular a e curiosidade dos alunos para desenvolver um senso de cidadania.

A música é uma linguagem feita de sons e ritmos, com a capacidade de envolver as pessoas e assim fazer aflorar sentimentos. A maioria das crianças se sente mais feliz quando ouve música. Por isso, na educação infantil são utilizadas atividades que envolvam música, dando muito mais prazer às crianças, pois é um momento de lazer para elas (CONCEIÇÃO; ANDRADE, 2023).

“A realização musical implica tanto em gesto como em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros” (BRASIL,1998, p.61).

Na educação infantil, quando os professores incentivam as crianças a atividades baseadas na música, as crianças absorvem a atmosfera musical que esse momento se torna agradável para elas somente se elas tocarem, pois as batidas das músicas os fazem se mover, os trazendo proporcionando diversão.

Normalmente, no dia a dia, é importante que os membros da família forneçam objetos ou brinquedos para que a criança perceba os sons ao seu redor. Mas, é fundamental que o professor utilize métodos que a criança desenvolva o interesse pela música.

A educação musical visa desenvolver na criança uma atitude face a este tipo de expressão artística, permitindo-lhe expressar a sua beleza e captar outros sentimentos inerentes à criação artística. A prática de atividades musicais em creches ajudará a desenvolver a linguagem oral, a conhecer novas para se relacionar cada vez mais com seus colegas, professores e a aprender assuntos importantes para a idade em forma divertida e prazerosa, incentivando também os professores a terem um contato mais afetivo com seus alunos (CONCEIÇÃO; ANDRADE, 2023).

Conforme Santos et al., (2016) a experiência musical antes para aprender o código convencional muito importante. Num trabalho pedagógico, a música é compreendida como um processo contínuo de construção que consiste em perceber,

sentir, imitar, criar e refletir.

Brito (2003) designa a música como um movimento engajado em criativos. A autora procura aproximar educadores que não tenham experiência na área para que reconheçam sua importância na integralidade dos pré-escolares. Primeiramente, a autora conceitua som e silêncio como opostos complementares, que possuem qualidades como duração, intensidade, timbre e densidade. Como há uma grande variedade, deve-se atentar para a importância da ecologia acústica, equilibrando-se contra a exposição excessiva a diversos estímulos sonoros que comprometem a qualidade de vida. Dependendo da época e da cultura, a linguagem musical é interpretada.

A música é uma linguagem, porque é um sistema de signos e, nele, um jogo dinâmico de relações presentes que simboliza, nas microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Essa linguagem é definida pela criação de formas baseadas em opostos e existe em diferentes tipos de tom e ruído. Além disso, diferentes modos de jogo coexistem dentro de uma sala (SANTOS et al., 2016).

O jogo da expressão musical, que representa o jogo simbólico dos cinco aos dez anos, e o do que é a preocupação em organizar a música, de suas formas, a partir dos seis ou sete anos, quando começa a respeitar as regras do jogo, como cantar. Assim, a expressão musical das crianças segue uma trajetória que vai do impreciso ao preciso.

Entre os dois e os três anos, podem variar a intensidade, explorar e produzir sons de diferentes durações, sem serem guiados por um pulso. Aos quatro anos, fazendo música, entrando em contato com as coisas que lhe dizem respeito. Nós ainda não nos preocupamos em especificar a duração, a criança não conhecendo as noções de melodia, ritmo e harmonia em sua forma tradicional. Aproximando-se da cena com um jogo de regras, ele sistematiza e organiza o conhecimento. Finalmente, aos cinco ou seis anos, a criança pode usar suas escalas, cujas regras lhe interessam. No entanto, deve-se considerar que cada criança é única (HOWARD. 1994).

A música é uma linguagem cujo conhecimento advém de experiências e reflexões orientadas. Todos devem ser capazes de tocar um através das metodologias envolvendo as canções valorizadas pelo processo construtivo.

Na escola, a linguagem musical deve considerar o trabalho vocal, executar e

criar canções; brinquedos cantantes e rítmicos; jogos que combinam som, movimento e dança; jogos de improvisação; histórias sonoras; fazer e executar arranjos; construção de instrumentos e objetos sonoros; gravação e notação; ouvindo som e música, reflexões sobre a escrita e a produção. Também é necessário reunir diferentes fontes, de um grande acervo com crianças. Assim, a criança pode sentir-se envolvida no processo de criação e reproduzir a trajetória humana na busca pela construção de seus instrumentos. No trabalho com a voz, o educador deve ser a referencia. Um grande vínculo emocional se desenvolve por cantar com crianças.

Desta forma, a escola tem procurado melhorar constantemente os padrões de ensino com o objetivo de desenvolver conhecimentos mais eficazes e eficientes para os alunos. Assim, é preciso inovar nossa prática educativa para produzir uma aprendizagem significativa. Cabe ao professor competente a aprendizagem significativa, orientando o aluno constantemente a se expressar de forma fundamentada, exercitando o questionamento da realidade e a formulação de pesquisas em parte do diário.

Portanto, é relevante que os profissionais utilizem, em suas aulas, o máximo de recursos possíveis e atividades diferenciadas para facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Dentre os muitos métodos de trabalho relevantes para o processo, a música desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, além disso, vários temas podem ser introduzidos no ambiente escolar, promovendo discussões relevantes que irão resultar em aprendizagens significativas, transformações qualitativas, investindo na construção de uma sociedade que valorize a vida e a dignidade (CARNEIRO, 2019).

A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental na escola, pois muitas inovações são revolucionárias na educação, no entanto, algumas escolas ainda resistem às inovações e não incentivam as brincadeiras entre as crianças. É importante entender que o lúdico pode a identidade da criança na construção de sua história, para ela uma aprendizagem significativa e coerente. Nesta perspectiva, a música pode integrar aulas e diversão, pois para além do seu conteúdo emocional, permite acalmar, bem como enriquecer o conhecimento do aluno em vários aspetos.

A respeito dessa possibilidade, Hummes (2004, p. 22) diz que,

> A música pode contribuir para a formação global do aluno,

> desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura'.

A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental na escola, pois muitas inovações são revolucionárias na educação, no entanto, algumas escolas ainda resistem às inovações e não incentivam as brincadeiras entre as crianças. É importante entender que o lúdico pode a identidade da criança na construção de sua história, para ela uma aprendizagem significativa e coerente. Nesta perspectiva, a música pode integrar aulas e diversão, pois para além do seu conteúdo emocional, permite acalmar, bem como enriquecer o conhecimento do aluno em vários aspetos.

Diante disso, Carneiro (2019, p. 18), afirma que,

> [...] faz-se necessário o uso da música no contexto escolar para estimular o convívio social e desenvolver a integração das crianças, além do desenvolvimento de habilidades inerentes a aprendizagem infantil, pois a criança vive em constante comunicação com o meio no qual está inserida, abraçando e instruindo-se de experiências e conferindo definições para as novas informações, as quais se submetem, conforme destaca.

O processo de ensino-aprendizagem contribui na construão de novos pensamentos, e é partindo da utilização de novos métodos educacionais que a criança se desenvole, principalmente quando se trata de métodos que trabalham com a música, a sua percepçao e relevância, pois, é nesta perpectiva que a criança desenvolve suas habilidades.

Uma das maneiras de se trabalhar a música com a criança é por meio de métodos interdisciplinares em que envolvam a música, já que o processo de aprendizagem na educação infantil deve-se ser aprensentada de diversas maneiras, seja por meio de brincaderias ou até mesmo uma produção científica de instrumentos musicais com o uso de material reciclável. Fazendo com que a criança relacione o conteúdo da aula de maneira lúdica, aos conceitos apresentados a elas.

Desta forma, é viável planejar os saberes e desejos no âmbito institucional. Sendo relevante a ampliação de conhecimentos, ofertando diversas experiências nos

anos iniciais, ouvindo a dantesca classificação de gêneros musicais. Explorando habilidades iniciais como o reconhecimento de um estilo musical, seus ritmos, como podem ser dançados, etc.

Como já mencionado anteriormente, a música pode estar nas atividades da aula como recurso didático contribui para melhorar o aprendizado, pois, entre outros aspectos, os musicais representam eventos e agregam muito a o porquê eles apresentam fatos de natureza natural, cultural, econômica e política que podem servir de base para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. E pode ativar conceitos relevantes para o conhecimento infantil através da melodia, começando pelas cantigas de roda, ativando assim apenas o sistema de receptores acústicos, mas também os da fala.

Cabe mencionar que para um uso adequado da música em sala de aula, é importante que o professor aprofunde nas necessidades de uso da linguagem musical, do que no público com onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, também é necessário que o educador esteja atento às indicações propostas no Referencial Curricular para com a música a fim de encontrar subsídios para um trabalho mais efetivo.

Na perpsectiva de Santos et al, 2016, podemos considerar que a música é uma ferramenta para os educadores que procuram renovar e a sua metodologia de forma lúdica e criativa, desenvolvendo a criatividade da criança na vertente educativa, que promove, de forma forma lúdica e construtiva, uma melhoria significativa nas suas competências motivacionais. Ainda par ao autor, todo processo na educação da primeira infância requer cuidados, pois se trata da formação da criança, para que aconteça de forma suave e lúdica, devemos usar ferramentas que nos levem a um bom retorno sobre a aprendizagem das crianças, e é uma ferramenta valiosa, mas é necessário conhecer o conteúdo, enriquecendo assim sua metodologia. Mas o professor que utilizar a música em sua metodologia perceberá a importância da música, pois verificará o resultado através das crianças, que percebendo, aprendem brincando, o que fica quando trabalhando com crianças da educação infantil.

A musicalização na educação infantil é uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como afirmou o educador suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), “a música é uma educação

sensorial". Ou seja, por meio da música, as crianças podem desenvolver habilidades como percepção sonora, coordenação motora, memória, criatividade e expressão.

Além disso, a musicalização contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis e conscientes. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro e de se expressar de maneira mais autêntica e emocional é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Freire (1992) afirma que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar. Portanto, a musicalização na educação infantil também pode contribuir para a formação de futuros profissionais da área musical.

Percebe-se que as atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para as crianças melhorarem suas habilidades motoras, controlando seus músculos, como também, o educando quando desenvolvem as suas aptidões na música, aprendem e despertam o gosto pela leitura e escrita. Diante disso, ressaltamos que os professores da educação infantil devem trabalhar conteúdos por meio da música, pois ela vai facilitar o processo cognitivo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa observamos a relevância da música na escola, em todas as idades, mas, em especial, na educação infantil. O trabalho com música é um fator de motivação para os alunos, com ela desenvolvemos o campo da interação social e do raciocínio. No âmbito educacional, a música permite o acesso a novas culturas, na sociedade e a participação das crianças na produção da linguagem nesse contexto.

Para aos professores, é visto que sejam criativos, trabalhem suas metodologias e lembrem-se de utilizar músicas de acordo com a faixa etária das crianças. Com poucos recursos, muita vontade e empenho, é possível obter bons resultados, afinal o que mais importa é a forma como os materiais utilizados contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, acreditando que uma aprendizagem efetiva, ocorre melhor quando cada indivíduo desempenha seu papel com responsabilidade e ética profissional.

Desta forma, vemos o verdadeiro valor da música na educação infantil, sem dúvida é uma parceria que dá certo. Quando se trabalha com música em sala de aula, cria-se um ambiente mais leve, mais alegre, permitindo que a criança se expresse, brinque e desenvolva seu vocabulário, desenvolvendo o processo de aprendizagem tanto em escrita e leitura.

Assim, considera-se que, a presente pesquisa demonstrou que a música é um elemento importante no desenvolvimento de crianças pequenas e que proporciona o prazer da expressão e por meio de estratégias pedagógicas que insirem a musicalização a aprendizagem se dá de maneira agradável e prazerosa de aprender, tornando essa aprendizagem significativa para a criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

CARVALHO, M. F. **Pré-escola da música:** musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. – 2019, 28 p. Disponível em:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19994/1/PDF%20-%20Francilene%20Pereira%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 29 de abr. 2023.

CONCEIÇÃO, G. K. R.; ANDRADE, J. E. S. **A importância da musicalidade no desenvolvimento da criança na educação infantil.** – 2023. Disponível em:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-musicalidade-no-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 29 de abr. 2023.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**, 4 Ed., São Paulo, contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo:

Atlas, 2019.

GOLCALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2019.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**, tradução de SILVA, Abreu Neto; São Paulo; Summus,1994.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música.** Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. set. 2004.

IAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia: tradução:** Maria Alice Magalhães D´Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. BRASIL, Ministério da educação e cultura. Secretária do ensino fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Volume 3, Brasília, MEC/ SEF.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical:** conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7. 2003.

SANTOS, A. S. A. Et al,. **A importância da música na educação infantil.** FSFL, -2016. Disponível em:< https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Perfil Magda Becker Soares**. [Entrevista concedida a] Itamar Rigueira Junior. Diversa-Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: ano 12, número 20, abr. 2013.

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Noemy Marcolino Santos[32]
Márcia Alves de Carvalho Machado[33]

RESUMO:
O objetivo deste estudo é compreender a importância da literatura infantil como recurso didático para a prática alfabetizadora. E como objetivos específicos: Caracterizar e diferenciar os processos de alfabetização e letramento, destacando o uso da literatura infantil; Identificar na BNCC as orientações para o uso da literatura infantil no ensino fundamental, em particular do 1.º ao 3.º ano; Apresentar as estratégias metodológicas que utilizam a literatura infantil na alfabetização e no letramento. Para a construção deste trabalho foi utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o uso da literatura infantil é uma estratégia fundamental para que o processo de alfabetização e letramento suceda. Essa estratégia deve ser usada pelo professor com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos, com o foco não apenas em ler e escrever, mas em aprender interpretar os códigos, ou seja, as palavras em si, fazendo com que sua formação seja significativa e motivadora.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Literatura Infantil.

ABSTRACT:
The objective of this study is to understand the importance of children's literature as a didact resource for literacy practice. And as specific objectives: Characterize and differentiate literacy and literacy processes, highlighting the use of children's literature; identifier at the BNCC as guidelines for the use of children's literature in elementary school, in particular from 1st to 3rd year; To present the methodological strategies that use children's literature in literacy and literacy. For the construction of this work, the methodology of bibliographic research. It is concluded that the use of children's literature is a strategy fundamental for the process of literacy and literacy to succeed. This strategy must be used by the teacher with the aim of promoting student learning, with a focus on not only in reading and writing, but in learning to interpret the codes, that is, the words in themselves, making their education meaningful and motivated.

Keywords: Literacy. literacy. Children's literature.

[32] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: Noemy.marcolino@sousaoluis.com.br.
[33] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Uma das finalidades da educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, é a formação do educando para o exercício da cidadania. Assim, este processo é iniciado antes mesmo da alfabetização, isto é, sob a perspectiva do letramento, é sucessivamente usada em situações de práticas sociais, que objetivam romper com a visão de conquista sistemática da leitura das palavras quando a criança ainda não se encontra no tempo de aprender a ler e escrever (CAMARGO; SILVA, 2020).

Ao longo do seu crescimento, a criança progride de acordo com o que vivencia e observa o mundo ao seu redor. Na perspectiva de Cardoso (2019), a literatura infantil é uma forma de conhecer histórias, culturas e tradições, o que beneficia dessemelhantes experimentações e assim a criança absorve o aprendido, e quando se adiciona isso à imaginação, o conhecimento se completa.

Nesse contexto, o uso da literatura, especialmente a infantil, propicia uma exploração brincante, porém, com conteúdo munido de conhecimentos a serem aprendidos. Sendo assim, para Souza e Rezende (2020), a literatura infantil é um recurso didático que pode ser empregada com a finalidade de fortalecimento da linguagem, compreensão da escrita, explorando a imaginação de forma lúdica e prazerosa levando ao aprendizado significativo.

A literatura infantil no processo de alfabetização se constitui como um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento e aprendizado do aluno. O uso da literatura infantil como recurso didático para a alfabetização e o letramento do educando propicia um mundo de imaginação, expressão, arte, raciocínio e a construção do senso crítico do aluno. É necessário que o professor de que a promoção da literatura ele pode ampliar o vocabulário, aperfeiçoar a escrita e formar um aluno leitor, despertando nele o gosto pela leitura. Diante do exposto, questiona-se: de que modo utilizar a literatura infantil como recurso didático potencializador na alfabetização e no letramento?

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender a importância da literatura infantil como recurso didático nos processos de alfabetização e letramento. E como objetivos específicos: Caracterizar e diferenciar os processos de alfabetização e

letramento, destacando o uso da literatura infantil; Identificar na BNCC as orientações para o uso da literatura infantil no ensino fundamental, em particular do 1.º ao 3.º ano; Apresentar as estratégias metodológicas que utilizam a literatura infantil na alfabetização e no letramento.

A literatura infantil faz parte do dia a dia do aluno na escola em sala de aula do aluno. No entanto, por vezes, ela é inserida como uma estratégia obrigatória e monótona, o que termina por causar um desinteresse do aluno, entendendo-a como uma tarefa tediosa. Isso acaba sendo desinteressante para o aluno que acaba por enxergar algo que deveria ser estimulante como tedioso. Porém, a literatura infantil usada de forma criativa e lúdica, pode se converter num recurso potencializador para aprendizagem. Esta pesquisa justificou-se pela relevância em apresentar aos pedagogos as possibilidades do uso da literatura infantil para aprendizagem significativa do aluno nos processos de alfabetização e de letramento.

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, que de acordo com Gil (2017), permite o pesquisador realizar a análise dos dados coletados, buscando conceitos, princípios, relações e significados das coisas. A motivação do trabalho decorreu de indagações sobre como mostrar que a literatura infantil pode ser uma valiosa estratégia no processo de alfabetização resultando não apenas que o aluno aprenda a ler e escrever, como, também a se expressar melhor e ser criativo.

2 CARACTERIZAÇÃO E DIFERENÇAS DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O USO DA LITERATURA INFANTIL

O processo de alfabetização já não é mais um método que tem como base a memorização para se aprender a ler e escrever. Pode-se dizer que a alfabetização é compreendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, no qual o aluno precisa construir um conhecimento que seja real, ele necessita não apenas saber o que é escrita, como também precisa entender de que maneira ela representa a linguagem de forma gráfica (SILVA, 2021).

Ainda de acordo com Silva (2021), a alfabetização é o processo de obtenção da tecnologia da escrita, ou seja, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades

necessárias para a prática de leitura e da escrita; as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita.

As crianças mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, convivem cercadas de situações de leitura e escrita que colaboram para o melhoramento de seu processo de letramento, como, por exemplo, a convivência com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, placas, dentre outros, fazendo com que o indivíduo se familiarize com o texto escrito e determine uma sequência de relações, construindo hipóteses e buscando entender o significado (DANIEL; LOPES; FARAGO, 2020).

Pode-se compreender então que estar alfabetizado não é condição para ser letrado, ou seja, para participar de práticas sociais de escrita, já que o letramento está centralizado no uso social da escrita. Então, letramento é algo que vai além de ler e escrever; é o resultado ou condição que conquista um grupo social ou uma pessoa consequência de ter se apropriado da escrita, assim, para ser letrada não precisa necessariamente saber ler e escrever, a criança basta estar em contato com as práticas sociais da escrita, como, por exemplo, ouvir histórias, brincar de escrever, etc (SOARES, 2009)

Nesse contexto, alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza fundamentalmente diferente; portanto, são interdependentes e mesmo intrínsecos. Enquanto a alfabetização é enxergada como um processo que sucede a partir da interação entre o adulto letrado e a criança; o letramento é visto como o estado ou condição de quem não somente sabe ler e escrever, porém, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2009)

Uma das técnicas mais eficazes para facilitar o processo de letramento é a leitura compartilhada, que pode colaborar para aumentar a visão de mundo, incentivar o funcionamento da escrita, a relação fala/escrita, conhecer a individualidade entre os diferentes tipos de texto, entre outras probabilidades. É neste momento que a literatura pode elucidar essa possibilidade, através de várias situações práticas, sem ainda saber ler, na qual os alunos podem recontar histórias em linguagem literária, desenhar aspectos marcantes da história e debater sobre eles (SANTOS; SILVÈRIO; SANTOS, 2021)

Dessa forma, a utilização da literatura infantil é muito importante para o ensino, especialmente no ensino fundamental e com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 ORIENTAÇÕES DA BNCC PARA O USO DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das fases e modalidades da educação básica; estipula ainda a cada secretaria de estado englobar conteúdo do currículo mínimo da escola, podendo ser acrescentadas particularidades de cada região, sem deixar de lado os direitos dos alunos (BRASIL, 2018).

Levando em consideração os eixos estruturantes da educação infantil (interações e brincadeiras), deve garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, para que tenham condições de aprender a se desenvolver. Para isso a BNCC constitui cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 25).

Na BNCC o ensino fundamental está estruturado em cinco áreas do conhecimento, sendo que cada área tem seu papel na formação integral do educando do ensino fundamental tanto nos anos iniciais como nos anos finais; que considera as suas peculiaridades e suas singularidades para cada etapa de escolarização (LIMA, 2022).

As competências específicas propiciam a articulação horizontal entre as áreas atravessando os componentes curriculares, e a articulação vertical, que é a progressão entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades referentes a dessemelhantes objetos de conhecimento para assegurar o desenvolvimento das

competências intrínsecas que são organizadas em unidades temáticas (CUNHA; MONTOITO, 2021).

Ao referir-se sobre o contato com textos literários, a BNCC, ratifica que essa intencionalidade consiste na organização e profissionalidade, pelo educador, de experiências que oportunizem às crianças a si e ao outro e de conhecer e entender as relações com a natureza. Efetivamente, essa é a função essencial da literatura, contudo, quando essa função é traduzida nas práticas dos cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nota-se falta de critério, já que não se determina como o professor deve agir para levar a leitura ao aluno com a finalidade de despertar a curiosidade pelo livro (BRASIL, 2018).

Destaca-se que na BNCC o estimulo quanto ao uso dos texto literários é orientado antes dos anos iniciais do ensino fundamental. A base trata desse contato já nos campos de experiências ,a serem trabalhados na educação infantil, para que as crianças se habituem com livros de inúmeros gêneros, saibam discernir entre ilustrações e escrita e aprendam a direção e o método correto de escrita, refazendo assim, a literatura em uma perspectiva pragmática, visto que salienta a necessidade de conhecer os gêneros literários, especialmente, classifica-los, ler para poder escrever e alcançar um saber sobre a escrita; evidentemente que leitura e escrita estão interrelacionadas, o problema sucede quando a leitura literário surge como uma função meramente instrumental (CUNHA; MONTOITO, 2021).

> Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 43).

As orientações sobre a produção de diversificados gêneros textuais que predomina na BNCC ilustram a dimensão instrumental da leitura. O tempo que o professor vai investir para direcionar os alunos para produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-ziner*, etc, para depois ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é característico na leitura do texto literário, com o propósito de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de incentivar a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo (LIMA, 2022).

Os múltiplos modos da leitura literária não só aproximam as expectativas entre o professor e o aluno perante o texto, mas também porque indicam a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola que a leitura literária não tem somente um caminho e que o diálogo da leitura pode ser começado de várias formas (BARBOSA, 2021).

Ainda de acordo com Barbosa (2021); essa percepção de uma leitura multimodal e multissemiótica do texto literário mostra o quanto a leitura literária em sala de aula não só deve estar atrelada ao propósito de se cumprir a leitura de determinados livros em um ano, ou a métodos avaliativos. Não que seja relevante avaliar o progresso de formação leitora dos alunos, uma vez que é impossível evitar uma escolarização da leitura, mas, que outras formas de leituras podem estar presentes no texto escrito e como estas colaboram para aumentar ou até mesmo criar outros sentidos. Quando parte para a leitura da literatura infantil e juvenil, a ilustração e todos os seus aspectos temporais, espaciais formas e narrativos se tornam imprescindíveis.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS QUE UTILIZAM A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

Os livros literários, são recursos que ajudam na aprendizagem da língua escrita, no entendimento da linguagem, uso e significação das palavras, sonoridade, organização das frases e ideias dentre outros aspectos componentes da linguagem. Porém, ao emprega-los com alunos, em primeiro lugar, é relevante que o educador explore a dimensão lúdica, isto é, o aspecto prazeroso, literário e mágico dos textos, então, nesse momento, a brincadeira efetivada antes, durante ou após uma leitura de textos literários é uma excelente maneira de convidar a criança para ficar livre para ensaiar novas combinações de ideias, de comportamentos e expressões, desenvolvendo iniciativa, imaginação e interesse. Ferreira (2021, p.16) ao falar de jogos e brincadeiras e o desenvolvimento da criança, afirma que:

> Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participar das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes desse prazer. A criança consegue conjugar seu

> modo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação a outra (FERREIRA, 2021, p.16).

Sendo assim, práticas pedagógicas são um bom começo para despertar o aluno no universo literário beneficiando a participação ativa do aluno ao desempenhar com a turma atividades como: a contação de histórias, a dramatização, o faz-de-conta, a caracterização de personagens de um final diferente, sem medo de errar, no qual tudo é possível. Ao realizar atividades lúdicas com o livro didático, a criança exercita a ação da leitura, sem obrigação ou imposição, sentindo-se envolvida e comprometida com o que está fazendo, encontrando resultados possíveis e confortáveis para lidar com situações problema (CASTRO; CERDAS, 2018).

Conforme Santos e Fonseca (2017), as atividades lúdicas podem apresentar aos alunos inúmeras situações, as quais os auxiliam a conhecer suas habilidades, limitações e exercitar o diálogo. Propiciando a eles uma ação não passiva: suplantando a realidade de ficar somente sentado implica em mobilização e ação, sendo que eles podem construir, descobrir, pesquisar, avaliar, comparar, ousar, testar, aventurar, etc. , essas ações podem conduzir a distinguir uma visão mais ampla daquilo que experimentam, isto é, são atividades que, unidas ao mundo mágico dos livros, contribuem com o desenvolvimento do aprendizado, da criatividade e da imaginação.

Incentivada pela brincadeira, a criatividade, reconhecida e apoiada por parte dos adultos, pais e professores, oportuniza a condição para o bom desenvolvimento da autoestima positiva, aumento da autodeterminação e autoconfiança. Assim, essas atividades lúdicas podem incitar o interesse para a leitura da obra, evidenciando-se a contação de história como um instrumento lúdico e prazeroso na sala de aula (CASTRO; CERDAS, 2018).

De acordo com Ferreira (2021), as obras literárias infantis são como uma amostra de palavras e emoções que transporta o aluno ao crescimento intelectual, de sua individualidade, contentando suas obrigações e aumentando sua competência crítica. Ainda para o autor, na contação de histórias é necessário preparação e desenvolvimento de algumas habilidades por parte do educador como, por exemplo, a “hora do conto” que pode ser um momento mágico e desejado pelas crianças, selecionar com cuidado a história; examinar o quadro de interesses; preparar as

crianças incentivando-as com uma conversa introdutória; mostrar o livro; falar do autor, do ilustrador, da editora, da coleção; ler ou contar de memória com expressividade; intercalar, quando for necessário, com músicas; prender a atenção utilizando um tom de voz agradável; diversificar a voz dos personagens; criar um suspense com a voz; alternar a história com perguntas para que as crianças organizem hipóteses sobre como continua e termina a história; mostrar as gravuras dos livros ou acompanhar a leitura com fantoches, slides, ilustrações avulsas; ao final deixar um momento para conversar a respeito da experiência, incentivar os comentários, deixar que as crianças expressem suas emoções, dentre outras.

Uma atividade lúdica entre tantas outras é a brincadeira de fantasiar um final diferente para a história. Esse tipo de brincadeira acarreta a criatividade e pensamento crítico da criança, conferindo-lhe autonomia de pensamento, uma vez que ao ofertar ao aluno o encorajamento de criar um final diferente, o professor está lhe concedendo a probabilidade de autoria e para os alunos de séries iniciais, essa atividade, pode ser a construção de um texto falado ou escrito por ele com o auxílio do professor, na qual ambas as alternativas empregam a linguagem para passar a ideia desejada (SANTOS, 2017).

Desta maneira, essas atividades citadas, entre tantas outras prováveis, é relevante observar que o elemento fundamental para o êxito delas é referido à sensibilidade do educador para selecioná-las para que os elementos da história possam ser manobrados pelos alunos e para existir melhor assimilação, maior reflexão, tomada de posições, e caso ele se desenvolva em grupo, uma troca de opiniões e impressões. O professor, ao avaliar atividades pedagógicas que reconheçam a ludicidade desse recurso, tem maiores possibilidades de melhorar o desenvolvimento integral, interesse e curiosidade dos novos leitores para o universo trazido pelas letras (FERREIRA, 2021).

Diante disso, a literatura infantil é compreendida como uma atividade que além de educar, diverte, ensina e forma a criança para a vida em sociedade através de atividades prazerosas extraídas direto dos livros de literatura, como, (contos, fábulas, lendas, gravuras, fantoches, dobraduras etc.).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o processo de alfabetização e letramento de uma criança nem sempre acontece de um modo fácil e prazeroso, já que alguns encontram dificuldades em compreender o sistema de leitura e escrita, contudo, é possível por intermédio do uso de recursos distintos, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses recursos pode-se citar os gêneros literários, que propiciam à criança acessar o mundo da cultura escrita, aprender a gostar de ler, ouvir e formar-se leitora. A literatura infantil é um recurso pedagógico imprescindível no processo ensino-aprendizagem e essa, se trabalhada apropriadamente pelo docente, beneficia a aquisição da leitura e da escrita.

No processo de alfabetização e letramento, a leitura pode ser um grande aliado do professor, sendo um grande incentivador e motivador da aprendizagem, uma vez que tem a capacidade de torna-la mais rica e prazerosa, viabilizando à criança momentos em que se tem a probabilidade de explorar sua criatividade e imaginação.

Na sala de aula, utiliza-se histórias infantis, para que dessa forma a criança possa não somente conhecê-las e escutá-las, mas também, para se possível, participar da história, ou seja, podendo criar um final diferente, podendo desenhar os personagens que mais lhe chamou a atenção, ou ainda podendo criar uma história análoga a contada.

É necessário que desde cedo a criança seja apresentada ao mundo da leitura e das histórias infantis, então, é de responsabilidade da escola e, principalmente do professor, oportunizar momentos de ludicidade na qual ensino e aprendizagem estejam aliados para que a criança consiga expressar sua criatividade, expresse o que sente, projete seu próprio mundo formando cidadãos.

Diante disso, pode-se dizer que as histórias provocam o interesse e a curiosidade das crianças pelo aprendizado, já que a literatura é uma arte que vem ao encontro do desenvolvimento e a emoção das crianças, sendo narrada de uma forma em que elas inconscientemente compreendam trazendo exemplos e oferecendo soluções temporárias para as suas dificuldades encontradas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Josivânia da Costa. A literatura infantil na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Repositório Institucional da UFPB**, jun.2021. Disponível em: http://ufpb.br/ Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 24 abr. 2023.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana; SILVA Mari Jaqueline Pinto. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista Espacios**, vol.41, n.9, 2020. Disponível em: http://revistaespacios.com/ Acesso em: 23 mar. 2023.

CARDOSO, Ana Paula Di Bernardi. A importância da literatura no desenvolvimento das crianças na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v.11, n.1, 2019. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/ Acesso em: 23 mar. 2023.

CASTRO, Marcelo Macedo Correa e; CERDAS, Rejane Amorim. O conceito de letramento e as práticas de alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v.13, n.27, 2018. Disponível em: http://revistas.ufrj.br/. Acesso em: 02 mai. 2023.

CUNHA, Aline Vieira da; MONTEIRO, Rafael. A construção do conceito de número por meio da literatura infantil segundo as proposições da BNCC. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, vol.10, n.9, 2021. Disponível em: http://rsdjournal.org/ Acesso em: 24 abr. 2023.

DANIEL, Letícia Chuani; LOPES, Évili dos Passos; FARO, Alessandra Corrêa. A importância da literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento. **Revista Educação**, v.10, n.3, jan./jun.2020. Disponível em: http://amazonaws.com/ Acesso em: 10 abr. 2023.

FERREIRA, Leilane Silva. A mediação da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita. **Repositório Institucional da UFAL**, jan.2021. Disponível em: http://repositorio.ufal.br/ Acesso em: 02 mai. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. Atlas, 2017.
LIMA, Delimar Pereira de. Base nacional comum curricular e literatura infantil e juvenil. **Revista Trem de Letras**, v.9, n.2, 2022. Disponível em: http://publicacoes.unifal.mg.edu.br/ Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTOS, Ana Karla Oliveira dos; FONSECA, Maria do Socorro Santos da. **A literatura infantil no despertar da leitura na turma do 1.º ano/9 da escola municipal de ensino infantil e fundamental Ozeci Barros de Queiroz, no município de São João de Pirabas/ PA**. 2017. Disponível em: http://balta.ufra.edu.br/ Acesso em: 02 mai. 2023.

SANTOS, Márcia Regina Feitosa; SILVÉRIO, Aline de França; SANTOS, Fátima Alves. Literatura infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas

potencialidades. **Revista de Estudos em Educação**, v.7, n.2, 2021. Disponível em: http://revista.ueg.br/ Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Elizabeth do Nascimento. O uso da literatura infantil na alfabetização e letramento de crianças do município de São Luís Gonzaga do Maranhão- Brasil. **Repositório Comum**, jul.2021. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/ Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Débora Brenda de; REZENDE Nerci Maria. A literatura infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. **Revista Multidebater**, v.4, n.2, jun.2020. Disponível em: http://faculdadeitop.edu.br/ Acesso em: 23 mar. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REALIDADE DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERGIPE

Renata Marcelo Menezes de Paula [34]
Márcia Alves de Carvalho Machado[35]
Anderson de Araújo Reis [36]

RESUMO:
O Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe (CREESE) desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência através da avaliação biopsicossocial. A avaliação biopsicossocial é uma abordagem de avaliação que considera diferentes aspectos do indivíduo, levando em conta tanto os aspectos biológicos (bio) quanto os psicológicos e sociais (psicossocial). Assim, esta investigação teve como objetivo geral Reconhecer a Importância da Avaliação Biopsicossocial no processo de inclusão educacional na Rede Estadual de Sergipe, com foco no Centro de Referência de Educação Especial (CREESE). Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, delineada pela pesquisa descritiva, co uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo. Constatou-se que a avaliação biopsicossocial do CREESE contribui para a elaboração de planos de atendimento educacional especializado individualizados e efetivos, além de orientar e capacitar os professores e a equipe escolar para uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade. Conclui-se que a avaliação biopsicossocial é um instrumento fundamental para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola regular, promovendo uma educação de qualidade e uma sociedade mais inclusiva e igualitária.
Palavras-Chave: Alunos com deficiência; Avaliação biopsicossocial; Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe; Educação especial; Inclusão escolar.

ABSTRACT:
The Sergipe Special Education Reference Center (CREESE) plays an important role in promoting the educational inclusion of students with disabilities through biopsychosocial assessment. Biopsychosocial assessment is an evaluation approach that takes into account different aspects of the individual, considering both biological (bio) and psychological and social (psychosocial) aspects. Thus, this investigation aimed to recognize the importance of biopsychosocial assessment in the process of educational inclusion in the Sergipe State Network, with a focus on the Special Education Reference Center (CREESE). It was an investigation, in terms of objectives, designed by descriptive research, using the procedures of bibliographic and field research. It was found that CREESE's biopsychosocial assessment contributes to the development of individualized and effective specialized educational support plans, as well as guiding and empowering teachers and the school team for inclusive and quality pedagogical practice. It is concluded that biopsychosocial assessment is a

[34] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: reeh.menezes3@gmail.com.
[35] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.
[36] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, co-orientador do TCC. E-mail: anderson.araujo.reis@hotmail.com

fundamental tool to ensure the access and permanence of students with disabilities in regular schools, promoting quality education and a more inclusive and egalitarian society.
Keywords: Students with disabilities; Biopsychosocial assessment; Sergipe Special Education Reference Center; Special education; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se na área da Pedagogia, tendo como campo específico a educação especial. O foco principal da pesquisa recaiu no procedimento técnico da – avaliação biopsicossocial, realizada pelo Centro de Referência de Educação Especial do estado de Sergipe (CREESE). A motivação desta pesquisa se deu pela experiencia de trabalho da pesquisadora no contexto da Educação Especial, a qual proporciona, diariamente, a possibilidade de desenvolvimento pessoal no sentido de perceber que os desafios impostos na prática docente são degraus para o desenvolvimento profissional.

A educação especial é uma importante modalidade na educação básica que visa promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Desde a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a educação especial tem sido alvo de constantes discussões e transformações no contexto educacional brasileiro. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 2006, reforça a necessidade de garantir o acesso à educação inclusiva para todos os indivíduos, independentemente de suas limitações.

A educação inclusiva é um tema cada vez mais relevante na atualidade, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva busca garantir a inclusão escolar e social de todos os alunos, por meio de uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a equidade.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva também propõe a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas, com o objetivo de promover a participação ativa dos alunos com deficiência na vida escolar e social. Bersch(2017, p.2) afirma que a Tecnologia

Assistiva “deve ser entendida como um auxílio que que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência"

A avaliação na perspectiva inclusiva é um aspecto fundamental da educação especial, que visa garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a um processo de avaliação justo e adequado às suas necessidades. Nessa perspectiva, a avaliação deve levar em consideração as diferentes formas de aprendizagem e as dificuldades específicas apresentadas por cada aluno, a fim de identificar seus pontos fortes e fracos, fornecendo o suporte necessário para seu desenvolvimento.

A avaliação inclusiva é abordada por Oliveira (2015), ao considerar as práticas educativas, como uma avaliação que deve considerar as necessidades e características individuais dos estudantes, promovendo a equidade e a aprendizagem significativa para todos.

A Lei n° 13.146 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tem o objetivo de garantir a plena participação e inclusão de PcD na sociedade.

Os artigos 27, 28 e 29 da referida lei tratam especificamente sobre o direito à educação das PcD. O artigo 27 estabelece que as PcD têm direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior.

O artigo 28 prevê que as escolas devem garantir a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que atendam às necessidades específicas das PcD. Esses recursos podem incluir desde adaptações arquitetônicas até equipamentos e dispositivos específicos que facilitem o aprendizado e a comunicação.

Já o artigo 29 determina que as escolas devem promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência, garantindo a participação dessas pessoas em todos os aspectos da vida escolar, incluindo aulas, atividades extracurriculares, recreação, interação com os demais alunos e professores, entre outros.

Esses artigos são extremamente importantes para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência e para promover a inclusão dessas pessoas na sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão da PcD é um avanço significativo na garantia

dos direitos dessa parcela da população, e seu cumprimento é fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, a lei estabelece que a educação deve garantir a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência. Para isso, é necessária uma avaliação biopsicossocial para identificar as necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência.

O Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe (CREESE) adota uma abordagem biopsicossocial na avaliação dos alunos com deficiência. Essa abordagem considera não apenas as condições biológicas e médicas da pessoa, mas também os fatores psicológicos e sociais que afetam seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, questiona-se: quais aspectos qualificam a avaliação biopsicossocial realizada pelo Centro de Referência de Educação Especial do estado de Sergipe CREESE?

A avaliação biopsicossocial é uma oportunidade de identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, é essencial para auxiliar no processo de aprendizagem e acompanhar seu desenvolvimento seja ele educacional, cognitivo, biológico, físico, psicológico, social “[...] avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar [...]” (BRASIL, 2015).

O objetivo geral desse artigo foi reconhecer a importância da avaliação biopsicossocial no processo de inclusão educacional na Rede Estadual de Sergipe. E os objetivos específicos: a) Compreender sobre o procedimento técnico da avaliação biopsicossocial e sua importância para inclusão das pessoas com deficiência na educação; b) Caracterizar o trabalho do CREESE Sergipe, destacando as atribuições da Equipe Multidisciplinar no processo da avaliação da deficiência e c) Descrever como é realizada a avaliação biopsicossocial na Instituição.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade em dar a conhecer aos profissionais da educação e a sociedade em geral a existência do procedimento técnico de avaliação da deficiência, que visa apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola e, em particular, como a Rede Estadual de ensino de Sergipe desenvolve essa avaliação?

Tratou-se de uma investigação, quanto aos objetivos, delineada pela pesquisa descritiva que é um tipo de pesquisa científica que busca descrever e analisar um fenômeno ou realidade sem interferir nele. Utilizou-se, ainda, os procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo[37]. Diante da natureza dos dados, a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, essa abordagem utiliza técnicas de coleta de dados que permitem uma compreensão mais aprofundada dos aspectos subjetivos, culturais e sociais que influenciam os fenômenos estudados.

Na pesquisa de campo, entendida por Gonçalves (2019) como aquela que exige um encontro mais direto do pesquisador, realizou-se visitas exploratórias ao CREESE para compreender as finalidades, funcionamento do órgão e, entender o processo da avaliação biopsicossocial dos alunos da rede pública de ensino.

2 ASPECTOS QUE QUALIFICAM A AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERGIPE

O Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe (CREESE) [38]– ver figura 1 da fachada do setor, é um Centro que oferece serviços de educação especial para pessoas com deficiência em todo território de Sergipe, no nordeste brasileiro. Ele é uma referência no estado e atua na formação de professores, no atendimento especializado e na promoção da inclusão social das PcD.

[37] Esta pesquisa atende ao disposto na Portaria n.º 510, de 07 de abril de 2016, quanto às normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

[38] O CREESE,está situado na Rua Dom Bosco, 1207, Bairro Suíssa – Aracaju/SE – Tel. (79) 3211-1918 | (79) 3211-1620 | 99988-3033.

Figura 1 – Fachada do CREESE

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O CREESE tem como objetivo principal avaliar os alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino que apresentam barreiras no processo de aprendizagem e visam promover a inclusão escolar e social. Ele oferece atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas diferentes etapas e modalidades de ensino. (SERGIPE)

Além disso, o CREESE também oferece serviços de formação continuada para professores da rede regular de ensino, com o objetivo de capacitá-los para atuar com alunos com deficiência em sala de aula. São realizados cursos, seminários e oficinas pedagógicas, que têm como foco a inclusão educacional e a valorização da diversidade humana.

Outra importante iniciativa do CREESE é a oferta de serviços especializados de saúde, como atendimentos com fonoaudiólogos e psicólogos que contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos alunos com deficiência.

O CREESE também atua na articulação e coordenação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em Sergipe, em parceria com outras instituições e órgãos públicos. Ele é responsável pela disseminação de informações sobre a

educação inclusiva, contribuindo para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e à inclusão social das PcD.

Em suma, o CREESE é uma instituição de grande importância para a promoção da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência em Sergipe, oferecendo serviços especializados, formação continuada e articulação de políticas públicas na área da educação inclusiva.

O CREESE adota uma abordagem biopsicossocial na avaliação dos alunos com deficiência. Essa abordagem considera não apenas as condições biológicas e médicas da pessoa, mas também os fatores psicológicos e sociais que afetam seu desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação biopsicossocial realizada pelo CREESE tem como objetivo identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e traçar um plano de intervenção pedagógica e terapêutica adequado às suas especificidades. Ela é realizada por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da saúde, educação e assistência social.

A avaliação biopsicossocial envolve a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de avaliação, que contemplam diferentes aspectos da pessoa com deficiência, como suas habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e sociais. A equipe multidisciplinar do CREESE é composta por Assistente Social, Psicólogo, Psicopedagogo e Fonoaudiólogo.

É importante destacar que a avaliação biopsicossocial realizada pelo CREESE é contínua e progressiva, buscando acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo e identificar suas necessidades em cada fase da vida escolar. Além disso, ela é realizada de forma participativa, envolvendo a família e o próprio aluno no processo de avaliação e definição do plano de intervenção pedagógica e terapêutica.

Os serviços ofertados pelo Centro estendem-se aos 75 municípios do território sergipano em regime de colaboração no tocante à formação e orientação com vistas à criação da equipe multidisciplinar de cada rede pública municipal. Todas as diretrizes de organização e funcionamento estão descritas na portaria nº 3320/2020, de 31 de agosto de 2020.

Verificou-se em visitas exploratórias, em contato com o Diretor do CREESE, o objetivo, finalidade e serviços ofertados pelo setor. Os serviços ofertados contribuem para a formação e orientação das equipes multidisciplinares dos municípios do Estado de Sergipe, com direção ao alinhamento do fluxo e responsabilidade de cada um na avaliação biopsicossocial de seus alunos, baseada em estratégias e procedimentos capazes de desenvolver processos de avaliação efetivos que respondam às demandas educacionais e sociais. O Direito ressaltou que é importante que a busca pela formação que vise a melhoria da qualidade dos serviços e reflexões em face das especificidades do trabalho inclusivo.

Alguns pontos importantes foram esclarecidos sobre as finalidades do CREESE e a prestação do serviço realizado para a população. Assim, o objetivo do setor é

> [...] é estreitar nossas relações e nos conectarmos mais com as demandas inerentes aos desdobramentos do relatório biopsicossocial. A importância desse momento é justamente o entendimento que vem a ser a avaliação, que ultrapassa uma avaliação diagnóstica, do saber ou não saber se aquele aluno tem deficiência, mas sim trazer suportes pedagógicos e metodológicos para que o aluno seja melhor incluído, então se trabalha a inclusão com equidade, na qual a escola oferta a suas aulas a partir daquilo de que o aluno precisa (SERGIPE, 2023b).

Em suma, a avaliação biopsicossocial adotada pelo CREESE objetiva identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e traçar um plano de intervenção pedagógica e terapêutica adequado às suas especificidades, considerando não apenas as condições biológicas, mas também os fatores psicológicos e sociais que afetam seu desenvolvimento e aprendizagem.

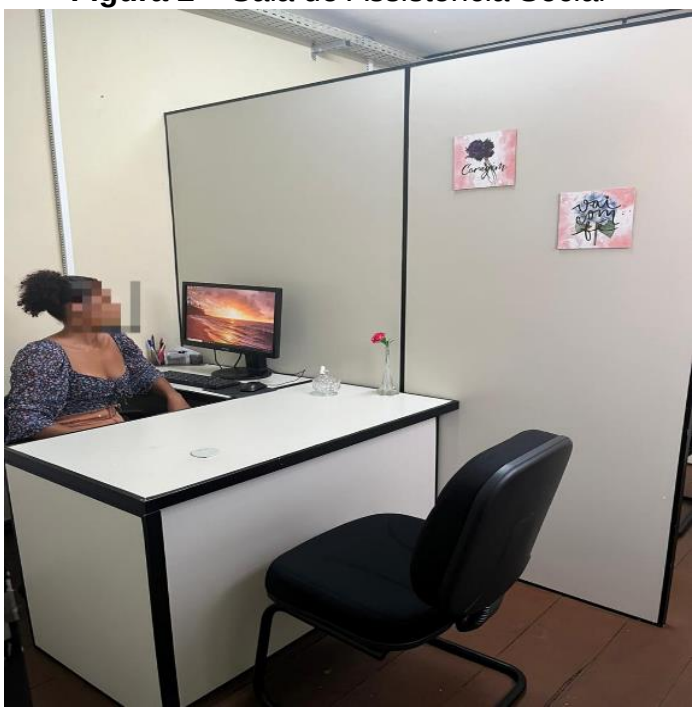
3 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO CREESE E SUAS ATRIBUIÇÕES

Na perspectiva da direção do CEERSE a avaliação traz o olhar do acompanhar e do identificar, a partir do trabalho de uma equipe multidisciplinar. O setor dispõe de Serviço Social, Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, que vai se debruçar na identificação do aluno e transcrever suas necessidades. Esse trabalho

proporciona uma qualidade de atendimento especializado e qualidade do atendimento inclusivo.

O papel da **assistente social** – ver figura 2, na avaliação biopsicossocial é essencial, uma vez que essa profissional tem uma formação que privilegia o olhar sobre a pessoa em sua totalidade, considerando seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais.

Figura 2 – Sala de Assistência Social



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na avaliação biopsicossocial, a assistente social tem o papel de identificar as condições socioeconômicas, culturais e históricas do indivíduo, a partir de um trabalho de escuta qualificada e de análise da situação em que a pessoa se encontra. A partir daí, é possível compreender as condições que impactam no seu desenvolvimento, suas potencialidades, suas fragilidades e suas necessidades, em diferentes contextos e situações.

A assistente social também tem o papel de identificar as políticas públicas e os serviços disponíveis que podem ser acessados pelo indivíduo, contribuindo para sua inclusão social e para a garantia de seus direitos. Dessa forma, a avaliação

biopsicossocial é uma ferramenta importante para a atuação da assistente social, possibilitando um trabalho mais integrado e articulado com outras áreas profissionais e com as políticas públicas disponíveis.

De acordo com o art. 3º da Portaria nº 3320/2020/GS/SEDUC, de 31 de agosto de 2020, as atividades de assistência social serão desenvolvidas de forma efetiva no esclarecimento, orientações referentes aos direitos sociais, ao respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, mediante acolhimento do aluno e família, cabendo a esse profissional

> I - Realizar entrevista social com os pais e/ou responsável legal dos alunos para elaboração do relatório biopsicossocial;
> II - Elaborar agenda de alunos para avaliação psicológica, psicopedagógica e fonoaudiológica;
> III - Realizar visita domiciliar, quando necessário;
> IV - Prestar assistência técnica aos municípios sergipanos no que diz espeito à formação de sua equipe multidisciplinar, por meio de regime de colaboração e
> V - Promover e participar de formação continuada. (SERGIPE, 2020, p. 3).

No CREESE o **psicólogo** compõe a equipe multidisciplinar – ver figura 3, que tem como público-alvo alunos que apresentem dificuldades no processo escolar, relacionadas tanto à aprendizagem quanto ao comportamento. Portanto, o foco de sua avaliação é a interface entre os processos psíquicos e cognitivos e sua interferência no desempenho escolar.

Figura 3 – Sala de avaliação psicológica

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A psicologia é fundamental na avaliação biopsicossocial, uma vez que essa abordagem considera a pessoa em sua totalidade, contemplando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. O profissional pode contribuir para a avaliação biopsicossocial por meio de diferentes técnicas, como entrevistas, testes psicológicos, observação, entre outros. Além disso, pode auxiliar na identificação de possíveis transtornos mentais, distúrbios emocionais, habilidades e dificuldades do indivíduo, favorecendo uma compreensão mais ampla e aprofundada de sua realidade.

Dessa forma, a psicologia contribui de maneira significativa para a avaliação biopsicossocial, permitindo uma análise mais completa e integrada da pessoa, de seus contextos e necessidades, e contribuindo para o desenvolvimento de ações que visem a promoção de sua qualidade de vida e bem-estar.

A Portaria nº 3320/2020/GS/SEDUC define a no art. 5° a atividade do psicólogo , que objetiva a investigação de fatores que interferem na aprendizagem do aluno, relacionados aos processos psíquicos e cognitivos, cabendo ao profissional. Assim, o profissional tem a função de

> I - Avaliar o aluno com dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento, investigando os processos psicoemocionais e cognitivos relacionados, a partir de testes psicológicos e outros recursos aplicáveis à avaliação;
> II - Emitir parecer, estabelecendo a hipótese diagnóstica do aluno e/ou identificar os principais obstáculos psicológicos ao seu bom desempenho escolar;
> III - Encaminhar para serviços de avaliação complementar ou terapias necessárias ao caso;
> IV - Orientar o aluno e/ou responsável legal acerca do quadro apresentado e da conduta sugerida;
> V - Prestar assistência técnica aos municípios sergipanos no que diz respeito à formação de sua equipe multidisciplinar, por meio de regime de colaboração e
> V - Promover e participar de formação continuada. (SERGIPE, 2020, p. 3)

A avaliação biopsicossocial busca identificar as habilidades, dificuldades e potencialidades do indivíduo, bem como as possíveis causas que influenciam esses aspectos. Nesse sentido, a psicopedagoga é indispensável, pois é a profissional que

pode avaliar as habilidades cognitivas, a forma de aprendizagem e a relação com o conhecimento do aluno.

A psicopedagogia tem como objetivo o estudo dos processos de aprendizagem e abrange a compreensão e intervenção de fenômenos que interfere na aprendizagem do aluno. Viando o trabalho com a aprendizagem, a equipe conta o profissional psicopedagogo em sua estrutura.

Vale ressaltar a importância das matrizes de identidade, família e escola, na avaliação e intervenção nos processos de aprendizagem. A avaliação dos aspectos psicopedagógicos é uma ação que permite observar e compreender os fenômenos da aprendizagem, especificamente as causas que estariam provocando desafios nesse processo, assim como, possibilitando ao profissional identificar conexões objetivas e subjetivas do fazer pedagógico, permitindo descrever através de relatório de avaliação indicativos referente ao desenvolvimento e potencialidades do aluno, observando as características inerentes a aprendizagem, valorizando as especificidades e particularidades considerando o tempo, ritmo e forma de aprender.

O **psicopedagogo** no processo de avaliação do CREESE – ver figura 4, atua de forma interdisciplinar nas técnicas, recursos, procedimentos avaliativos, na análise dos resultados e nas intervenções dos encaminhamentos necessários para cada aluno.

Figura 4 – Sala de avaliação psicopedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.2023

De acordo com a Portaria nº 3320/2020/GS/SEDUC, art. 4º, parágrafo único, verifica-se que a atividade do psicopedagogo está alinhada aos processos de desenvolvimento e potencialidades do aluno, especificidades e particularidades relacionadas ao tempo, ritmo e forma de aprender, cabendo ao profissional

> I - Emitir relatório psicopedagógico na avaliação do desenvolvimento cognitivo, dificuldades e especificidades do aluno, usando como parâmetros faixa etária,ano escolar e nível intelectual;
> II - Realizar análise do prontuário do aluno a ser avaliado,como forma de conhecer sua história, seu contexto sócio familiar e sua atuação no ambiente escolar;
> III - Observar aspectos da história de formação do aluno desde o período gestacional, seu desenvolvimento neuropsicomotor e sua estimulação no ambiente familiar;
> IV - Orientar, a partir de relatório, sugestões com base nos aspectos das dimensões de acessibilidade e
> V - Prestar assistência técnica aos municípios sergipanos no que diz respeito à formação de sua equipe multidisciplinar, por meio de regime de colaboração. (SERGIPE, 2020, p. 2).

O **fonoaudiólogo** é um profissional que desempenha um papel importante no processo de avaliação biopsicossocial – ver figura 5, especialmente no que se refere à análise das habilidades de comunicação e linguagem.

Figura 5- Sala de avaliação Fonoaudiológica.

Fonte: Elaborado pela autora.2023.

Contribui com uma avaliação direcionada aos aspectos da linguagem (oral e escrita) e do processamento auditivo, a fonoaudiologia se coloca como parte essencial na integração multiprofissional que se compromete na busca diagnóstica dos alunos os quais são avaliados.

Verifica-se pelo art.4° , parágrafo quarto, da Portaria nº 3320/2020/GS/SEDUC é definida a atividade do fonoaudiólogo que abrange os aspectos da linguagem oral e escrita do estudante e do processamento auditivo, cabendo ao profissional:

> I - Avaliar o aluno com deficiência ou com queixa de aprendizagem que esteja associada à comunicação;
> II - Emitir parecer fonoaudiólogo;
> III -. Emitir parecer diagnóstico, quando possível;
> IV - Encaminhar o estudante para serviços de avaliação complementar ou terapias necessárias ao caso;
> V - Orientar aos pais e/ou responsável legal do aluno, sobre o possível diagnóstico ou conduta quanto ao caso. (SERGIPE, 2020, p. 3)

4 PROCESSO DE AVALIAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL NO CREESE

O processo de avaliação tem início com uma entrevista com o aluno ou com seus familiares, buscando identificar aspectos relacionados à história de vida, às habilidades, às dificuldades e às potencialidades. A partir daí, são realizadas diferentes avaliações específicas, dependendo das necessidades e particularidades de cada pessoa.

A partir da avaliação biopsicossocial, são elaborados planos de atendimento individualizados, com intervenções específicas para as necessidades de cada pessoa, buscando promover sua inclusão social, autonomia e qualidade de vida. Além disso, são realizados encaminhamentos para serviços especializados, quando necessário, visando o atendimento integral e completo das necessidades de cada pessoa.

Verificou-se no setor que a tramitação do processo de avaliação biopsicossocial obedece ao instituído na Portaria nº 3320/2020/GS/SEDUC. O art. 5º define que “[a] avaliação diagnóstica biopsicossocial de estudantes da Rede Pública Estadual, público-alvo, originar-se-à na escola, através de requerimento dirigido ao CREESE, por meio digital” (SERGIPE, 2020, p. 4). O mesmo artigo, orienta que a

avaliação biopsicossocial no processo de inclusão educacional na Rede Estadual de Sergipe, especificamente no CREESE, segue procedimento de avaliação específico a ser registrado em documentos próprios, a exemplo do Formulário de Caracterização Avaliação Biopsicossocial (ver anexo A).

De acordo com o artigo, o requerimento para a caracterização biopsicossocial deve ser preenchido pela escola e enviado para a respectiva Diretoria de Educação, que, por sua vez, encaminha para o CREESE por meio do endereço de e-mail: caracterizacao.creese@seduc.se.gov.br. A equipe pedagógica do CREESE realiza uma triagem dos requisitos necessários para a avaliação e emite um relatório avaliativo.

É importante ressaltar que os encaminhamentos solicitados pelo CREESE não são impedimentos para a conclusão da avaliação diagnóstica biopsicossocial pela equipe multidisciplinar. Quando a caracterização biopsicossocial estiver em acordo, o CREESE solicitará à escola, via e-mail, as providências junto à família para agendar o início do processo de avaliação biopsicossocial.

Após o atendimento ao estudante em todas as etapas, o CREESE emite um relatório conclusivo da avaliação biopsicossocial e o envia à respectiva Diretoria de Educação, no prazo de até 15 dias após o último atendimento. A Diretoria de Educação repassa o relatório à escola demandante para providências junto à equipe pedagógica e, se necessário, solicita orientações à DIEESP, serviço de acompanhamento e monitoramento do processo pedagógico e avaliativo dos alunos.

Eventuais casos omissos ou excepcionais, assim como situações não previstas na Portaria, são analisados e resolvidos pela Equipe Gestora do CREESE/DASE/SEDUC, em conjunto com a Equipe Gestora do DASE/SEDUC, mediante deliberação do Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura.

Através da descrição detalhada dos procedimentos e etapas envolvidos no processo de avaliação biopsicossocial no CREESE de Sergipe, fica evidente o compromisso e a importância atribuídos à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Essa abordagem multidisciplinar, que envolve a equipe pedagógica, as Diretorias de Educação e o suporte da DIEESP, visa garantir que cada estudante receba a atenção e os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento e participação no ambiente escolar. A implementação dessas diretrizes, respaldadas

pela legislação vigente, reforça o compromisso do Estado em promover uma educação inclusiva e acessível a todos, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação biopsicossocial é uma prática fundamental para a garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade os alunos com deficiência. Nesse sentido, o CREESE tem um papel essencial na promoção da inclusão escolar do estado de Sergipe, oferecendo uma avaliação multidisciplinar que considera as particularidades e necessidades individuais de cada aluno.

Destacou-se nesta investigação a contribuição de cada profissional que atua na equipe multiprofissional do CREESE, que inclui assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. O setor realiza uma avaliação biopsicossocial que leva em conta diversos fatores que podem influenciar no processo educacional do aluno, tais como sua saúde, capacidades cognitivas e emocionais, habilidades de comunicação e interação social, entre outros.

Dessa forma, a avaliação biopsicossocial do CREESE contribui para a elaboração de planos de atendimento educacional especializado individualizados e efetivos, além de orientar e capacitar os professores e a equipe escolar para uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade. Assim, pode-se afirmar que a avaliação biopsicossocial é um instrumento fundamental para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola regular, promovendo uma educação de qualidade e uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica. Campinas: Alínea,** 2019

OLIVEIRA, Susana Lúcia de. Avaliação inclusiva: considerações sobre a prática avaliativa na perspectiva inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p.43-56, jan./abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2006). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** resolução da assembleia geral da ONU 61/106.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de monitoramento do plano de ação 2021.** Disponível em: https://www.seduc.se.gov.br/page/#/item/38/1624. Acesso em: 11 de maio de 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria nº 3320/2020, de 31 de agosto de 2020.** Estabelece diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Sergipe. Diário Oficial do Estado de Sergipe, Aracaju, 1º de setembro de 2020. Disponível em: https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/04c6dfc9-0bfc-4d72-b617-5ba8b2e7a7e1. Acesso em: 11 mai. 2023.

ANEXO A - FORMULÁRIO E CARATRIZAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL

CARACTERIZAÇÃO BIOPSICOSSOCIAL

Escola:	
Cidade:	DRE:
Telefone da escola:	
E-mail da escola:	
Nome do aluno(a):	
Data de Nascimento_____|_____|_____	Idade: Sexo:
Pai:	
Mãe:	
Responsável legal:	
Telefone do Responsável do aluno:	
Ano\Série do aluno:	Turno:
O aluno possui relatório? SIM ( ) NÃO ( ) Qual:	
O aluno frequenta sala de recursos? SIM ( ) NÃO ( )	
Data do preenchimento da caracterização:	

ORIENTAÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DA CARACTERIZAÇÃO

É muito importante que informe tudo que sabe sobre o aluno. As informações irão conduzir, inicialmente, o processo avaliativo.

No quesito queixa/motivo, procure relatar os pontos que mais lhe chamam a atenção e que interferem no processo de inclusão/aprendizagem. Será necessário tirar um tempo para analisar e observar o comportamento do seu aluno, o ritmo de assimilação e quais canais de aprendizagem mais facilitam seu desempenho. Como ele se comporta no recreio, interagindo com seus pares, com figuras de autoridade, frente as regras e limites.

Também é importante o contato com seus professores atuais e quando possível, os anteriores, com a equipe escolar, e com seu responsável legal.

Por fim, após observar, analisar e conhecer as particularidades e especificidades, demandas e potencialidades do aluno, você poderá preencher a caracterização biopsicossocial.

Leia e responda os itens com atenção, cada quesito tem as orientações que norteiam o que deve ser preenchido.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandy Vivian Menezes de Oliveira[39]
Márcia Alves de Carvalho Machado[40]

RESUMO:
Este trabalho teve como objetivo geral discutir a promoção da valorização cultural e da diversidade na educação infantil. E, como objetivos específicos: a) Compreender a relevância da valorização da cultura na construção do ser social e b) Identificar na Base Nacional Comum Curricular a relação da cultura com a educação infantil, com fins a compreensão do trabalho pedagógico com a valorização da cultura e da diversidade nesta etapa. Delineou-se metodologicamente quanto os objetivos pela pesquisa explicativa, utilizando o procedimento a pesquisa bibliográfica. Percebeu-se ao dar destaque ao conhecimento mediado e produzido na educação básica, que se faz necessário incorporar mais conteúdo, desde a educação infantil, que trabalhe a identidade do aluno, para que a criança entenda suas particularidades e as diferenças em aos outros, sendo o fator primordial para tornar o sujeito culturalizado. Conclui-se que é preciso potencializar as particularidades das crianças desde a educação infantil, inclusive no que diz respeito a sua cultura vivenciada em seu grupo social, colocando um olhar diferenciado na sua individualidade. Este trabalho, mediado pela prática pedagógica viabilizará a formação da sua identidade cultural.

Palavras-Chave: Cultura; Diversidade; Construção do ser social; Educação infantil. BNCC.

ABSTRACT:
The general objective of this work was to discuss the promotion of cultural appreciation and diversity in early childhood education. And, as specific objectives: a) Understand the importance of valuing culture in the construction of the social being and b) Identify in the National Common Curriculum Base the relationship between culture and early childhood education, with fine understanding of the pedagogical work with the valuation of culture and diversity in this stage. Methodologically, the objectives were outlined by the explanatory research, using the bibliographical research procedure. It was noticed when highlighting the knowledge mediated and produced in basic education, that it is necessary to incorporate more content, from early childhood education, that works on the student's identity, so that the child understands his particularities and the differences in others, being the primordial factor to make the subject culturalized. It is concluded that it is necessary to enhance the particularities of children from early childhood education, including with regard to their culture experienced in their social group, placing a different look on their individuality. This

[39] Licencianda em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França. Email: sandy.vivian@sousaoluis.com.br.
[40] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

work, mediated by pedagogical practice, will enable the formation of their cultural identity.

Keywords: Culture; Diversity; Construction of the social being; Child education. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, tem como objeto a valorização da cultura na etapa da educação infantil. A cultura consolida a história do sujeito, por meio de vivências no ambiente social. Portanto, a necessidade de destacá-la nas práticas sociais diárias, valorizando-a e dando a conhecê-la desde a inserção dos sujeitos na sociedade é imprescindível. A educação infantil como um dos espaços no qual acontece a inserção social, deve estimular e promover o trabalho voltado a valorização da cultura e da diversidade, possibilitando que a criança construa a sua identidade.

A primeira infância, que corresponde a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, é a fase de desenvolvimento de saberes, a criança partilha e vivência novas experiências. Cada criança possui suas particularidades, ao se relacionar com outras pessoas, estará por conhecer outros costumes, sendo assim, a escola um espaço de interação social propício para conhecer-se e relacionar-se com o outro. Entretanto, observa-se que, ainda, é preciso promover a valorização cultural em sala de aula para essa faixa etária.

A cultura está presente em todos os momentos da vida, sendo um campo relevante como pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre as competências gerais da educação básica verifica-se a necessidade de "[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." (BRASIL 2017. p. 9). Por tanto, à necessidade de valorizar momentos com abordagens culturais e experiências nas diversidades.

Este trabalho teve por objetivo geral discutir a promoção da valorização cultural e da diversidade na educação infantil. E como objetivos específicos: a) Compreender

a relevância da valorização da cultura na construção do ser social e b) Identificar na BNCC a relação da cultura com a educação infantil, com finas a compreensão do trabalho pedagógico com a valorização da cultura e da diversidade nesta etapa.

Fundamenta-se a relevância da pesquisa, ao se constatar que a cultura é patrimônio social da humanidade. Assim, acredita-se ser de extrema valia para o desenvolvimento da criança, na perspectiva de um futuro cidadão, promover uma educação voltada ao conhecimento sobre cultura e ao respeito das diferenças.

Esta pesquisa considerou como base teórica as orientações da BNCC (BRASIL 2017) quanto as aprendizagens na educação infantil, Sarmento (2009) sobre olhar a criança como objeto de conhecimento em si mesmo e a partir dela, e, ainda, Vieira, Farias e Miranda (2020) acerca da integração da criança ao ambiente cultural por meio interação social.

O referido trabalho, delineou-se metodologicamente quanto aos objetivos pela pesquisa explicativa. Este tipo de pesquisa para Gonçalves (2019) “[...] pretende identificar os fatores que contribuem ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno”. Assim, pretendeu-se explicar as razões da importância do ser valorizar a cultura desde a fase escolar inicial da criança. Na metodologia, utilizou, ainda, como procedimento a pesquisa bibliográfica. Em relação à natureza de dados tratou-se de uma pesquisa qualitativa, entende-se por interpretá-lo estudando o ambiente natural da temática, buscando entender a significância dela.

2 RELEVÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL

Todas as pessoas constroem desde a infância suas crenças, vindo de um ambiente social, seja ele em um círculo familiar ou entre amigos. Por esse, pode ser compreendido que a cultura é um estado de natureza que perpassa milhares de anos e gerações, contribuindo na absorção de conhecimentos e crenças de um determinado grupo cultural.

Tudo que contém história, pode ser compreendido como cultura. O sujeito é produtor desse exercício na rotina diária, através das relações com outros pares,

articulando comportamentos, convicções e preceitos. A vida humana é composta por conhecimentos que são transmitidos de geração, podendo haver conversações por meio de outros grupos sociais, dessa forma pode ser considerado que a cultura é contida por trocas de ideias, crenças e valores, entre pessoas de diferentes comunidades, o ambiente social é um fator determinante ao comportamento do indivíduo, este age de acordo com o meio, seja ele um âmbito profissional ou informal, seus comportamentos podem se igualar, variar ou serem distintos, agindo de forma diversificada. Entendo que dessa maneira o comportamento por intervenção da comunicação é um fator inevitável, pois será na comunicação com o outro que poderá ser percebido a propriedade do homem na sua esfera culturalista, colocando-a em evidência e discutindo o valor dela, causando ou não conflitos, sabendo que o ecossistema social[41] é diverso, e conflituoso.

> O determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. São explicações existentes desde a Antiguidade, do tipo das formuladas por Pollio, Ibn Khaldun, Bodin e outros[...]" (LARAIA 2001).

O local em que se está inserido, sendo ele formal ou informal, conduzirá o formato de confraternizar-se. Em caso de locais profissionais, sendo seguido as diretrizes impostas pela instituição seja ela pública ou privada, que na sua maioria conta com um regime opressor, gerando nos contribuintes uma única maneira de agir e pensar, prendendo-se ao enquadramento social, onde o chefe da instituição impõe regras no local e o servo resulta em segui-las dentro e fora dele, por costume ou persuasão, sabendo também que a influência pode partir de outras propriedades, como igrejas, politicas, escolas, pessoas públicas, encontros entre amigos.

Entende-se que com as mudanças no ecossistema, ocorrerá efeitos no comportamento do indivíduo, fator esse que desencadeia séries de conflitos, sabendo que todos possuem diferenças e discordância, como afirma: "[...] nenhum ordem social é baseada em verdades inatas, uma mudança no ambiente resulta numa mudança no comportamento" (HARRIS, 1969 *apud* LARAIA, 2001).

[41] Entendesse por ecossistema social "[...] um conjunto dinâmico de relações, serviços mútuos e interdependências que maximiza a probabilidade de sobrevivência dos seus integrantes." (LEAO, 2018).

Consequentemente, o convívio social gera influências nas escolhas e na forma de agir, as ações do indivíduo estarão em torno das ideias de outras pessoas, seu entrosamento com o outro contribui na construção deste, assimilando o que já se sabe, com as informações recebidas pelo outro. Contudo, os diálogos sociais podem alterar seus pensamentos ou em casos resulta em conservá-los, acreditando que apenas as suas convicções são entendidas como únicas. Mesmo que a ideia central criada por esse, já tenha sido de outras pessoas, ou seja, dos seus antepassados que criaram uma conduta moral e crença em uma ideologia, passando assim de geração em geração.

Visto que atualmente tem sido bem mais rápido e prático a forma de entrosamento, pois a tecnologia vem avançando e transformando esses modos, por meio de plataformas digitais as informações estão acessíveis, assim como as interatividades através das redes sociais, em que as pessoas comunicam-se de imediato, entre outras possibilidades e recursos disponíveis, sendo possível elencar, variadas formas de explorar a diversidade cultural, estando tudo mais acessível. No entanto, está acessibilidade para muitos é desconhecida, em função das classes de pobreza e extrema pobreza, que não dispõe de condições sociais para recursos básicos tampouco para absorção desses elementos, ocorrendo apenas trocas pessoais de forma convencional.

As pessoas mediante relações sociais, constroem suas histórias a cada momento vivido, assim a cultura é desenvolvida e inserida na vida. Dessa forma, pode-se afirmar que essa é essencial para que o ser possa autoconhecer-se, faz parte da sua identidade, tudo que está inserido historicamente nas suas vivências, nas transmissões de conhecimentos por meio do seus familiares e no meio social em que está inserido. Compreendendo que é necessário e de extrema importância apropriar-se dos cunhos de sua cultura, para entender quais os seus valores e visões, pois este tem relação com a construção da identidade do ser. Cada humano possui suas características físicas, opiniões e hábitos, esse dará a sua natureza social, percebendo seu lugar, sua identidade e sua cultura, sendo autor do seu próprio enredo.

Para entender a cultura é necessário compreender a própria, experimentar das suas crenças, entendê-las e experimentá-las, todos os seres ao longo da vida

desenvolvem historicamente aspectos culturais, as trocas familiares e entre colegas, exprime o comportamento dessa ação. Assim, a pessoa ao interpretar seus pertencimentos, vivendo cada momento edificara seus valores, sendo possível perceber que não existe um ser não cultural, visto que todos possuem vivências.

O desenvolvimento cultural constrói significativas reflexões acerca do indivíduo social, sendo aquele que transforma a vida, engenha identidades, emerge pensamentos, distingue grupos, compõem histórias, por auxílio das suas vivências e ações. Em vista disso, é um elemento facultativo para a formação cidadã, compreendendo que todo homem tem suas especificidades, interesses e valores distintos, cada um exprime o que é necessário para si e beneficia-se do que suas convicções escolhem do meio social, sendo um ser classificador ou podendo ser influenciável, quando absorve tudo que lhe é dito ou imposto, sem sequer questioná-las.

Os cunhos culturais despertam no outro uma vivacidade de sentimentos, transformando as atividades do cotidiano na sua identidade, exercendo constantemente narrativas da sua cultura. Entendendo que o ser expressa emoções que relaciona-se a forma na qual foi instruída, com o passar do tempo resultará em externar da mesma maneira.

Destarte, é possível entender o real significado da identidade cultural para o homem, este garante que sua história tenha integridade, relevância e entendimento, a partir das suas responsabilidades em aflora-las, ser afamada e valorizada. Essa permitirá um crescimento pessoal e coletivo, portanto todos pertencem a um sistema cultural, seja quaisquer relações afetivas ou profissionais, resultando que a cultura é a história de vida do ser humano.

3 CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC

A BNCC orienta a organização curricular da educação, dando noção as formas de ensino. A cultura e os aspectos que a envolvem estão presentes nos diversos componentes curriculares que compõem a educação básica.

O intuito da educação infantil é garantir que a criança possa ter acesso ao desenvolvimento sensorial e cognitivo desde a primeira infância, reforçando a necessidade desse desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. O estímulo à socialização com outros grupos sociais fora do âmbito familiar é pensado desde cedo, na perspectiva da criança relacionar-se e ir conhecendo outros costumes, propondo um acompanhamento da formação do indivíduo em suas primeiras fases da vida.

As instituições de educação infantil atuam como um auxílio familiar na formação social da criança, por meio de atividades onde a diversidade cultural seja trabalhada, explorando o exercício da compreensão e o papel da cidadania. Segundo a BNCC, "[...] a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL 2017, p. 37)

A possibilidade de assegurar que a cultura seja desenvolvida e atribuída de forma em que as crianças sejam respeitadas e valorizadas, tendo cada uma delas como o centro das atividades, é uma ideia da BNCC alinhado ao currículo do estado e ao planejamento da instituição escolar. Compreendendo que o documento que norteia a educação básica nacional, tem por intuito desenvolver e conduzir a aprendizagem de forma significativa para cada ser, respeitando as particularidades, mediante as suas direções o professor produzirá aulas em torno de temáticas que possam enriquecer o consciente do discente.

Atuando como gerador de temáticas nocivas e elementares no ensino básico, desprendendo o profissional da didática de ensino tradicional, o documento visa englobar temáticas de categorias distintas em uma pedagogia com o olhar voltado em desenvolver dinâmico, leve e significativo. Tendo um olhar na modelagem do ensinar, acreditando que pode ser explorado os tipos de atividades com desenvolvimento de práticas, visando o explorar do entendimento de forma diversificada, propondo um conhecimento pleno. Garantido que os discentes possam emergir de aprendizados diversos, respeitando o seu tempo e espaço.

As instituições de ensino atribuem o documento como base elementar do planejamento de ensino na educação dos seus alunos, sabendo que este colabora com o enriquecimento do aprendente, percorrendo caminhos essenciais nas atividades, facilitando o entendimento das temáticas abordadas. O professor como

orientador da formação não só profissional, como também do social, garante através das suas aulas momentos enriquecedores, onde a preservação dos seus vínculos culturais estão assegurados, preservados e respeitados.

O documento possui articulações em que trata-se de caracterizações para um norte das atividades com mais especificidades, elevando o entendimento de assuntos relevantes para o social e dando sentidos às temáticas, como o intuito, a ação, o resultado, o que e como poderá ser avaliado, amplificando o aprendizado. Por intermédio dos campos de experiências é possível interagir com as especificidades das crianças.

> [...] Os **campos de experiências** constituem um arranjo curricular que **acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes**, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL 2017, p. 40) (grifos nossos).

Por meio deles, a criança será estimulada à socialização, na qual suas vivências diárias estejam sempre em evidência, se desenvolvendo sempre de acordo com as suas necessidades, com a intencionalidade de provocar a aprendizagem fluída, não havendo a necessidade de impor o seu exercício, assim ela se sentirá bem, onde seu tempo e espaço são respeitados, as reações e ações, serão avaliadas com atenção conforme a situação, propondo um conhecer paliativo.

Por meio da educação a história também é preservada, a vida em meio às transformações, e trabalha com os fatos ocorridos anteriormente, alcança todas as populações, crianças, jovens e adultos, independente da sua classe social, crenças e ambiente em que está inserido. A escola propicia meios e recursos para se trabalhar da melhor forma as práticas culturais e, assim, a valorização da cultural, na busca por eliminar preconceitos e /ou julgamento.

As relações nas primeiras fases da vida são significativas, com a convivência diária a criança torna-se um ser sociável, sendo possível experienciar as variadas práticas sociais e a partir da interação com o outro ela exprime seus sentimentos e emoções. Na educação infantil, é um espaço onde, com cuidado, esses sentimos e emoções são trabalhado, de forma a envolver a criança em uma rotina proativa e colaborativacom fins ao seu desenvolvimento.

A BNCC compreende as necessidades de inserir temas em torno da cultura e da diversidade, celebrando ações em que estejam em evidência. Na educação infantil esses elementos são formadores, pois garante ao aluno um alcance nas relações sociais com outras crianças, partilhando da aprendizagem e percebendo que existem diferenças entre as pessoas, todos possuem características, pensamentos e opiniões, dissemelhantes. Formando desde as primeiras fases da vida cidadãos conscientes, absterso de preconceitos, entendendo a importância da diversidade.

As narrativas no contexto do documento colaboram com o entendimento enlaçando-a a evolução da educação, sabendo que com o passar do tempo as configurações sociais estão sofrendo alterações constantes, o avanço tecnológico seria um desses fatores globais, assim o ensino também acaba por ter que adaptar-se, sendo necessário documentos que conduza os educadores de acordo com o tempo.

Por tanto, a educação infantil tem o intuito base de educar e cuidar segundo o documento norteador, o que se refere ao contexto social será apresentada as situações e os conflitos de conivência com o outro diferente dele mais cedo, a partir das interações nas brincadeira, nos jogos e na atividades do cotidiano, podendo esse aprender as diferenças e a conviver com elas, respeitando uns aos outros.

Dessa maneira, a abordagem dirigida a crianças bem pequenas, compreende em transformar um momento de aprendizado a uma interação divertida e descontraída, transmitindo uma completa relação de segurança e confiança em si, com uma troca significativa em sala de aula entre os pares, fazendo que conheça suas particularidades e respeitando o outros, despindo do preconceito social.

4 CULTURA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Constantes momentos marcam a vida de cada indivíduo, promovendo estágios de descobertas, vivências, práticas e consequentemente a formação de sua história. A criança perpassa por todo um conjunto de fases, que garante segurança a sua vivacidade, sendo capaz de produzir suas narrativas futuras, por meio do envolvimento da sua linhagem e do que foi aprendido durante o tempo.

A primeira infância compreende a fase da vida em que há descobertas, tudo é novo, existem surpresas e emoções desconhecidas, as interações fomentam essa práxis. O convívio social nessa fase permite um explorar do se conhecer pro meio de manifestações diárias, suas ânsias devem ser estimuladas e incentivadas para o amadurecimento saudável para construção do ser social. Colaborando com esses momentos, o educador orienta em inúmeros movimentos diante do desenvolvimento da criança, incentivando a progressão em busca de que ela se perceba e se torne a autora de sua própria história.

Observando que na infância a criança está em desenvolvimento, a condução torna-se cautelosa e desafiadora, tanto no contexto familiar, como também no ambiente escolar, sendo assim, é importante que a família e a escola estejam unidas a favor da formação do aluno. Quando isto acontece, o ser desenvolve-se de maneira plena, construindo autoconfiança e encorajamento, para que ela se sinta segura e ajudada. A aproximação escola e família coopera com a dinâmica do docente, pois conhecendo a conjunção familiar do indivíduo o professor terá a possibilidade de trabalhar com a criança e suas particularidades, envolvendo-o em um ecossistema coeso com seus hábitos.

As instituições de ensino têm o papel de formar os estudantes para o futuro. Assim, a educação infantil sendo o início dessa formação, tem por intuito promover atividades de forma lúdica, facilitando e viabilizando esse processo. A diversidade e a cultura, é uma das temáticas substanciais nessa fase, as contribuições realizadas em aula permite que a criança possa conhecer-se, perceber características diferentes ou semelhantes a do outro, isso ocorrerá devido a realização e exercícios pedagógicos, onde a partilha permite o envolvimento com colegas, aprendendo desde os primeiros estágios da vida a conviver em sociedade.

> [...] a importância da brincadeira de papéis na escola da infância, das práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade, do desenho como expressão da criança, da contação de histórias dramatizadas e do lugar da oralidade [...]. (BISSOLI, AGUIAR, SILVA 2021).

Dessa forma, o professor necessita incrementar em sua ensinagem estratégias nas quais a criança possa percorrer os cenários explorando-os,

percebendo as formas adequadas de trabalhar com crianças bem pequenas. A ludicidade é uma aliada da infância por estimulá-los, como supracitado, os tipos de atividades que são relevantes para trabalhar a cultura e a interação dela com os pequenos, sendo atingido uma compreensão significativa.

A forma em que será conduzida também é um fator relevante, visto que a diversidade é uma questão social que aborda várias situações. O professor ao observar as características em que a criança está inserida, exprimindo das suas vivências a essência culturais, para assim interagir de forma cautelosa e coesa, sem que haja conflitos no convívio, transmitindo segurança nas trocas diárias. Elemento chave para desenvolver atividades relacionadas à diversidade, conhecer o aluno e elaborar práticas em que esse possa perceber-se.

A promoção de atividades em que haja interação com as manifestações de cunho cultural, colocando-os em situações voltadas a cultura popular, apresentações da diversidade sociocultural, levando-os a contextualizar as vivências culturais do seu cotidiano. Trabalhando temáticas que possam contribuir com a formação cidadã, na busca de torná-los pessoas críticas, responsáveis e conscientes. Desenvolvendo, assim, “[...] uma Educação Infantil crítica, que conceba as crianças como sujeitos ativos, participantes do processo social de formação de sua personalidade e de suas capacidades psíquicas. (BISSOLI, AGUIAR, SILVA, 2021, p. 412)

A educação infantil necessita de um olhar atento às formas de ensino de acordo com o tempo, pois os pequenos estão adeptos às evoluções ocorridas no mundo, os educadores devem manter-se atualizados, estando atentos aos recursos e objetos avançados. Assim, o contexto cultural e suas estruturas também estarão incluídas nesse trabalho pedagógico. Essas estruturas são marcantes na vida da criança, dessa forma é percebido que tudo em todo tempo marca a sua identidade e construção como pessoa, é a sua história, do grupo em que se insere, no qual vive situações sociais, isso é cultura.

A partir dessa construção cognitiva na educação infantil, por meio de uma didática pertinente, a criança é levada a compreender as interações que ocorrem com ela e com os demais, percebendo que podem existir também diferentes culturas e contextos sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças culturais e sociais, exercitando o respeito entre ela e os outros.

Trabalhar a cultura na educação é de suma relevância para que a criança compreenda seu modo de viver, as afinidades e diferenças em relação ao outro, o pertencimento a história familiar e do grupo, a fim de que sejam preservadas suas raízes. Por tanto, a escola deve estar atenta para integrar conhecimento sobre cultura, promovendo a interação entre seus alunos e permitindo que sejam conhecedores da sua identidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a cultura é um elemento imprescindível para a construção da identidade do ser humano, faz-se necessário entender sua importância e contribuições na formação social. Desde a primeira infância o ser produz cultura, portanto a colaboração para garantir a produção deve ser conduzida de forma segura e individualizada.

A educação infantil proporciona um ambiente integrador, porém possui a preocupação de ilustrar temáticas, ocorrendo assim uma sobrecarga nos conteúdos diários. Dando destaque ao conhecimento mediado e produzido na educação básica, percebe-se que se faz necessário incorporar mais conteúdo, desde a educação infantil, que trabalhe a identidade do aluno, para que a criança entenda suas particularidades e as diferenças em relação as outras, sendo o fator primordial para tornar o sujeito culturalizado. Nessa perspectiva, é possível trabalhar diversas temáticas voltadas à valorização cultural de acordo com a idade.

Conclui-se que é preciso potencializar as particularidades das crianças desde a educação infantil, inclusive no que diz respeito a sua cultura vivenciada em seu grupo social, colocando um olhar diferenciado na sua individualidade como possibilidade de fazê-la conhecer-se e compreender suas origens e a dos demais, garantindo a ela conhecer-se de modo que não seja imposto e sim aprendido. Este trabalho, mediado pela prática pedagógica viabilizará a formação da sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ARENHART. Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** São Paulo: Vozes, 2017.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 mar. 2023.

BIDINOTTO, Tatiana. **A cultura popular ressignificando a vivência educativa na educação infantil.** Disponivel em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64362/R%20-%20D%20-%20TATIANA%20DA%20SILVA%20BIDINOTTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2023.

BISSOLI, AGUIAR, SILVA, Michelle d. F. Sinara N. de L. Andréa D. B. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: co**nversando com professoras e professores. Alagoas: UFAL, 2021.

GONSALVES, Elis Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. 6 ed. Campinas: Alínea, 2012.

COSTA. MELO. Sinara. Suely. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Paraná: CRV, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEAO, Felipe. **Ecossistema social:** uma proposta arquitetônica. Disponivel em: https://designculture.com.br/ecossistema-social-uma-proposta-arquitetonica/#:~:text=Um%20ecossistema%20social%20%C3%A9%20um,de%20sobreviv%C3%AAncia%20dos%20seus%20integrantes. Acesso em: 29 mai. 2023

MARQUES. MENDES. Candu. Lu. **A cultura popular gerando ideias na educação infantil:** itinerário pedagógico. São Paulo: ÔZé, 2012.

NOVA ESCOLA. **Diversidade histórico-cultural na educação infantil:** como trabalhar? Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21188/diversidade-historico-cultural-na-educacao-infantil-como-trabalhar?gclid=Cj0KCQiAjbagBhD3ARIsANRrqEswUCaPm7wizxN0aU2h13JhDOLC7Ut5RO4brviyQw0sKiYg_C-R6WAaAk3JEALw_wcB. Acesso em: 10 mar. 2023

PRADO, Patrícia. **Educação e culturas infantis.** 2ºed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

REIS. BORGES. Magali. Roberta. **Educação infantil:** arte, cultura e sociedade**.** Paraná: CRV, 2016.

SARMENTO, Manuel. **Estudos da infância e sociedade contemporânea.** Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf . Acesso em: 10 mar. 2023.

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suiani Rafaela Santos da Purificação[42]
Márcia Alves de Carvalho Machado[43]

RESUMO:
Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a possibilidade da inserção da língua brasileira de sinais na educação infantil, considerando a legislação educacional vigente e as orientações da BNCC. E, como objetivos específicos: Identificar na legislação educacional brasileira a garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação especial e verificar na Base Nacional, quanto às orientações para educação infantil, a possibilidade de inserção de Libras nesta etapa. Tratou-se de uma pesquisa quanto ao objetivo descritivo e explicativa, desenvolvida por meio da abordagem qualitativa. Constatou-se que a legislação educacional brasileira garante o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação especial e que a BNCC ao normatizar conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno e do respeito às suas particularidades, torna possível a inserção de Libras nesta etapa de ensino. Conclui-se que os avanços em termos legais para a garantia da educação inclusiva propiciou um novo olhar para as pessoas com deficiências, mas há muitos desafios ainda a serem superados nesse campo para que de fato a inclusão seja efetivada na educação.
Palavras-Chave: Educação para todos; Libras; Educaão Infantil; BNCC; Educação Inclusiva.

ABSTRACT:
The general objective of this research is to analyze the possibility of inserting Brazilian sign language in early childhood education, considering current educational legislation and BNCC guidelines. And, as specific objectives: To identify in the Brazilian educational legislation the guarantee of the right of children from 0 to 6 years old to special education and to verify in the National Base, regarding the guidelines for early childhood education, the possibility of inserting Libras in this stage. It was a research regarding the descriptive and explanatory objective, developed through a qualitative approach. It was found that the Brazilian educational legislation guarantees the right of children from 0 to 6 years of age to special education and that the BNCC, by standardizing a set of essential learning that all students, from the perspective of the integral development of the student and respect for their particularities, makes possible the inclusion of Libras in this teaching stage. It is concluded that advances in legal terms to guarantee inclusive education provided a new look at people with disabilities, but there are still many challenges to be overcome in this field so that inclusion is actually implemented in education.
Keywords: Education for all; Libras; Child education; BNCC; Inclusive education

[42] Licencianda em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França. Email: suiani.rafaela@sousaoluis.com.br.
[43] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso em Pedagogia situa-se no campo da educação inclusiva, tendo como foco a inclusão da comunidade surda, além de descrever a possibilidade da inserção da língua brasileira de sinais na educação infantil na perspectiva de tornar visível os desafios enfrentados por essa comunidade no âmbito educacional.

É fato que a educação inclusiva nos últimos anos, vem avançando e possibilitando a garantia do direito das crianças com deficiência à aprendizagem escolar. Com isso, as escolas adaptam-se com recursos de acessibilidade, como rampas, banheiros acessíveis, salas de recursos multifuncionais, a metodologia de ensino, formando professores para o processo de ensino-aprendizagem do aluno de acordo com suas particularidades.

Nos estudos e pesquisas analisadas percebe-se a importância da inclusão escolar, que deve garantir a igualdade de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de todos os alunos, porém, entende-se que para as crianças com deficiência auditiva ainda persistem diversos desafios no ambiente escolar para que haja realmente a inclusão.

Diante dessas considerações, considerando que no Brasil a língua brasileira de sinais (Libras) é a segunda língua oficial do país, questiona-se: por que as redes de ensino no Brasil não ofertam componente curricular de Libras? Como ter uma escola inclusiva sem que haja a exclusão?

Na perspectiva da educação inclusiva todos os alunos, independente de necessidades específicas, devem ser inseridos na escola. No entanto, não basta construir instalações acessíveis, é necessário estruturar a escola com recursos e profissionais especializados a fim de que atendam as particularidades dos alunos, sejam elas; visual, auditiva, social ou cognitiva.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a possibilidade da inserção da língua brasileira de sinais na educação infantil, considerando a legislação educacional vigente e as orientações da BNCC. E como objetivos específicos: a) Identificar na legislação educacional brasileira a garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação especial e b) Verificar na Base Nacional Comum Curricular, quanto às

orientações para educação infantil, a possibilidade de inserção de Libras nesta etapa.

Justifica-se esta pesquisa pela atenção que merece ser dada à inclusão na escola das crianças com deficiência, em especial nesse trabalho às crianças surdas. Ainda que existam avanços relativos à inclusão e à acessibilidade na educação brasileira, os desafios encontrados por pessoas com deficiência ainda são muitos. Entre esses desafios entende-se a necessidade de professores e as crianças comunicarem-se e, assim, interagirem, com as crianças surdas.

A base teórica considera a legislação educacional atual, as orientações da BNCC, aprovada em dezembro de 2017, além das contribuições de Gesser (2009) quanto à Libras, Segala e Kojima (2019) em relação à Imagem do pensamento relativo à Libras e Thoma (2015), sobre surdez.

Trata-se de uma pesquisa quanto aos objetivos descritiva e explicativa, desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, que para Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

O intuito do trabalho é dar visibilidade aos desafios enfrentados na comunicação com a comunidade surda no âmbito escolar, a fim de levar ao pensamento crítico, que resulte em mais avanços na educação inclusiva.

2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS COM DEFICIÊNCIA

A legislação educacional brasileira é um conjunto de leis abrangentes que visa regular e assegurar a estruturação aos direitos e aos deveres do cidadão e do estado. No sentido da organização, o funcionamento da educação, a formação dos profissionais que atuam nessa área.

A educação é um direito de todos e está prevista na Constituição Federal de 1988 conforme o art. 205, sendo “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. (BRASIL, 1988).

Perante a lei existe a obrigatoriedade da matrícula na educação básica das crianças a partir de 4 anos de idade. Porém, o processo educativo inicia-se com a etapa da educação infantil, na qual a criança tem o direito a vivência no ambiente escolar desde o seu nascimento até os 5 anos. conforme art. 208, inciso IV da Constituição, visando não somente o apoio aos pais e responsáveis para que possam exercer suas atividades laborais, mas também para desenvolver habilidades, garantir o direito a aprender, socializar e interagir para um desenvolvimento gradativo e integral.

A pessoa com deficiência tem o direito à educação da creche ao nível superior sem exceções, seja em escolas privadas ou públicas. As instituições têm que oferecer condições desde a infraestrutura a garantia da aprendizagem, ou seja, precisam ofertar um ambiente acessível, recursos de acessibilidades, um ambiente inclusivo e respeitoso, e professores capacitados para efetivação do seu direito.

A Plataforma Observa, tem por objetivo buscar apoiar a incidência sobre os processos de formulação e implementação das políticas públicas voltadas à primeira infância, nesse compreende a intenção de garantir a prioridade voltadas ao atendimento dos direitos da criança. Nele é visível informações mais transparentes, com um recurso metodológico, indicando uma medida sobre a evolução do aspecto observado, mantendo a sociedade informada no que desrespeito ao direito das crianças na primeira infância no país.

> O Observatório do Marco Legal da Primeira Infância (Observa) é uma iniciativa da Rede Nacional Primeira Infância – RNPI e da ANDI – Comunicação e Direitos, entidade que desempenha a função de secretária executiva da rede para o período 2018-2021. Formada em 2007, a RNPI é a principal articulação de alcance nacional a ter como missão o fomento de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade. Sua composição é democrática e plural, acolhendo hoje mais de 200 instituições de diferentes dimensões e perfis. (MPI OBSERVA, 2023).

Visando investigar os indicadores pelo Observa, ao que se refere a proporção de matrículas de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades, as crianças matriculadas passam a ter um direcionamento à aprendizagem, à participação ativa na sociedade, à interação, entre outros. Considerando o fato de ser desafiador, diante da realidade das escolas, muitas sem

estruturas física e humana adequadas, nas quais muitas crianças acabam não frequentando e, com isso, acaba ocasionando o atraso no seu desenvolvimento.

Verifica-se que muitas vezes a frequência da criança só se dá por ser obrigatória e, mesmo com a obrigatoriedade, muitas deixam de se matricular e frequentar a escola, ou seja, a educação básica deveria iniciar desde o seu nascimento mas não existe estrutura compatível para que esse direito seja efetivado.

Nesse sentido, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano nacional de Educação, relativo a 2022, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constatou que para o atingimento da Meta 1[44] do Plano

> [...] é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Permanece a necessidade de políticas para estimular os municípios a atender com prioridade, em creches, as crianças do grupo de renda mais baixa, em virtude da maior demanda neste grupo.

O Relatório também afirma que na educação infantil os efeitos da pandemia podem ser ainda mais significativos, embora os dados desse público não tenham sido coletados pelo IBGE nos anos de 2020-2021, constatou-se que "[o] indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chega, em 2019, a 27,3 p.p., muito acima, portanto, do que estabelece a Estratégia 1.2 do PNE (10,0 p.p.)." (BRASIL, 2022, p. 13).

A educação básica também necessita de profissionais aptos a assumir o papel mediador de conhecimento, tendo em vista os desafios a serem enfrentados, compreendendo de forma geral quais habilidades os alunos devem desenvolver diante das suas particularidades, com o intuito de estimular o desenvolvimento integral do aluno. Observa-se que para ocorrer essa estimulação, necessita-se que a instituição ofereça uma estrutura de qualidade, recursos e salas acessíveis. E entre outros fatores que implicam para uma educação básica significante, porém a

[44] A Meta 1 do PNE 2014-2024 era universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

depender da maneira que vem avançando, com um olhar atento a cada especificidade, a estimulação pode ocorrer de forma plena.

Sendo assim, a obrigatoriedade na educação básica a partir dos 4 anos, necessita da ajuda do Estado para que haja estruturas física e humana adequadas, a fim de acolher as crianças desde o nascimento. É necessário, nessa estrutura humana, agentes responsáveis para garantir o acesso às instituições e acompanhar de perto o desenvolvimento, sendo profissionais qualificados para auxiliar cada criança de acordo com suas particularidades.

3 BNCC E A INSERÇÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador, obrigatório, que define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A BNCC organiza a educação infantil em três etapas, definindo conhecimentos, competências e habilidades que tem o intuito de atingir um aprendizado de forma íntegra e gradativa do aluno. De forma separada, de acordo com as idades: 1) Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 2) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 3) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a fim que seja realizado um trabalho de cuidar e educativo conforme as suas faixas etárias e particularidades.

A Base, oferta um projeto voltado para comunidade surda, o soletrando com as mãos, que é uma competição entre os alunos para a memorização e exploração das palavras, que são sorteadas para a estimulação dos alunos na língua brasileira de sinais, ela ocorre a cada trimestre durante o projeto onde é sorteado os grupos e tem que aprender as palavras durante esse período.

Diante deste projeto, é possível analisar um mecanismo para ser abordado ou inclusive a implantação de uma metodologia do ensino de Libras na educação infantil, visto que quando a estimulação é iniciada desde a primeira fase, ainda bebê, as crianças começam a ser instigadas para o desenvolvimento de suas habilidades, asseguradas os seis direitos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Com isso, implementando Libras no âmbito escolar desde a educação infantil, a forma de aprendizagem seria baseada no conviver dos alunos ouvintes/surdos, o brincar onde é peceptivel na educação a evolução que as crianças tende a aprender, o participar dando o espaço para os alunos serem protagonistas, explorar que é o conhecer o outro e suas particularidades, expressar que é uma das habilidades na língua de brasileira de sinais e o conhecer-se é onde se entende o real sentido da inclusão, ocorrendo uma educação para todos, sem exceções.

Goldfeld (1997, p. 160) já destacava os aspectos positivos do bilinguismo na educação infantil, afirmando que a

> [...] melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso da linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e a sua própria família.

É perceptível que quando se trata da comunidade surda há uma problemática diante a educação e comunicação. Sendo que, se já houvesse uma vivência, consciência e a integração, ocorreria um significativo desenvolvimento cognitivo na comunicação do surdo com o ouvinte de forma natural neste processo da aprendizagem, evadindo da necessidade que o surdo tem de aprender ou de se adaptar a modalidade oral, para se ter uma relação interpessoal. Sabendo que muitos surdos já enfrentam a dificuldade no ambiente familiar, pelo fato do espaço ser de pessoas ouvintes. No Brasil, segundo o site, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), “[...] cerca de 5% da população é surda e parte dela usa a Libras como auxílio para comunicação. De acordo com dados do IBGE, esse número representa 10 milhões de pessoas, sendo que 2,7 milhões não ouvem nada” (ALESP, 2023).

Ciente, que a linguagem é um ponto chave, porém, não é o único objetivo a ser ajustado no ambiente educacional e interpessoal entre ouvinte e surdo, tem uma problemática na comunidade surda a ser analisada, mesmo diante do grande avanço e projetos que têm sido aprovados a favor inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) na busca pela melhoria do acesso à educação,

> 2- Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

Visando a garantia e o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais e com deficiências, a Declaração refere-se à inclusão na educação, na perspectiva de uma escola inclusiva, que deve ofertar um ambiente que viabilize a inclusão, com a proposta de intensificar a ideia da educação para todos, enfatizando a necessidade de estruturas que devem ser adequadas e projetadas com acessibilidade. O ambiente no qual se desenvolve a educação inclusiva deve ser confortável, com salas de recursos para o melhor desenvolvimento do aluno, de acordo com suas particularidades e necessidades. E os profissionais devem ser capacitados e estarem em constante formação, com fins a um trabalho pedagógico que resulte na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Tem uma frase no livro do Pequeno Príncipe, que é, Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, 2015), essa reflexão traz a percepção da importância da inclusão, sob o olhar que se deve ter as pessoas com deficiência e necessidades especiais, essas crianças têm dificuldades em construir vínculos, em socializar, por isso, deve-se cativar, incluir, incentivar e auxiliar no processo dessas relações no ambiente escolar e social. Mediações são importantes e eficazes para o entendimento e aceitação das diferenças neste processo de construção social e educacional.

Tendo em vista esses aspectos, é perceptível que vem ocorrendo um grande avanço na educação inclusiva, porém, identificar-se uma problemática na BNCC, diante de todo o progresso que vem ocorrendo na atualidade, ainda assim, a Base nacional não contempla libras na educação infantil, ocasionando um atraso no desenvolvimento, na aprendizagem, na inclusão e na aceitação da comunidade surda âmbito escolar e na sociedade. Diante disso, vale ressaltar que a lei refere-se a uma educação para todos, contudo, diante dos aspectos, é notório que há uma dificuldade na inserção da comunidade surda na educação e na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se no decorrer desta pesquisa, a partir da legislação em vigor para educação inclusiva e de estudos tendo essa temática como foco, evidenciar a possibilidade da inserção da língua brasileira de sinais na educação infantil.

Constatou-se que a legislação educacional brasileira garante o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação especial e que a BNCC ao articular-se a essas legislações, ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender ao longo da Educação Básica, propicia pela perspectiva do desenvolvimento integral do aluno e do respeito às suas particularidades, torna plausível a inserção de Libras nesta etapa de ensino.

Foi possível observar que os avanços em termos legais para a garantia da educação inclusiva propiciou um novo olhar para as pessoas com deficiências, ocasionando em uma desconstrução de como esse público era tratado há décadas passadas.

Destaca-se que embora tenham se implementado políticas públicas visando a educação inclusiva nas escolas regulares, com o intuito de ofertar uma educação para todos, em razão da obrigatoriedade legal, há muitos desafios ainda a serem superados nesse campo para que de fato a educação inclusiva seja efetivada e que seu objetivo fim seja alcançado, a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Concluindo esta pesquisa, ressaltando o avanço da educação inclusiva no ambiente escolar e no meio social, apesar das dificuldades que ainda se encontra e problemas enfrentados. A educação inclusiva, atualmente, é portadora de uma evolução significativa, que contribui com a conscientização pela busca da inclusão para todos, tornando uma sociedade com menos exclusão e com mais equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, MEC: 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Dia Internacional da Linguagem de Sinais procura promover a inclusão de pessoas surdas.** Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas. Acesso em:

05 mai. 2023.

AZEVEDO, Luciene Ferreira; ALENCAR, Rosy Mikaely Gomes. A importância do ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para educação infantil e formação dos professores das séries iniciais **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 5648-5671, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-384. Acesso em: 22 mar. 2023.
BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso: 05 mai. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

FENNER, Priscila**. Libras na educação infantil: a importância para as crianças**. Disponível em: https://www.handtalk.me/br/blog/libras-educacao-infantil.. Acesso em: 22 mar. 2023.

GESSER, Audrei. LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

IMEP EDUCACIONAL. **Libras**. Disponível em: <https://imepeducacional.com.br/tag/libras/>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

KOJIMA, Catarina Kiguti; SEGALA, Sueli Ramalho. **Dicionário de Língua de Sinais:** a imagem do pensamento. São Paulo: Escala, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: Grupo GEN, 2013. E-book. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/. Acesso em: 16 abr. 2023.

NEUROSABER. **A importância do processo de aprendizagem na educação infantil.** Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 15 mar. 2023.

OBSERVATÓRIO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA. Disponível em: <https://rnpiobserva.org.br>. Acesso em: 05 mai. 2023.

OLDFELD, M. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. [s.l.] São Paulo, Sp Plexus, 2002. Acesso: 05 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; BRAUNA, Mayara Priscila; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar. Acesso em: 03 mar. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Valéria Moura Santos[45]
Márcia Alves de Carvalho Machado[46]

RESUMO:
O presente estudo teve por objetivo geral analisar o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. E como objetivos específicos tem-se: a a) conceituar e contextualizar o uso da gamificação no âmbito educacional; b) descrever as contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem; c) analisar os desafios do professor no uso da gamificação na sala de aula. Este estudo justifica-se em razão da importância do conhecimento sobre gamificação como recurso pedagógico, pois a metodologia do jogo na educação é uma forma do aluno aprender interagindo. Metodologicamente. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa descritiva, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Mediante a natureza dos dados, tratou-se de uma pesquisa qualitativa. Conclui-se, a gamificação pode se constituir num recurso valioso para tornar o aprendizado mais envolvente e efetivo, no entanto, deve haver abordagens cuidadosas e planejadas, assim, a gamificação pode estimular o interesse, a participação e o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e prazerosa.

Palavras Chaves: Gamificação; Contribuições; Processo ensino-aprendizagem. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT:
The present study had the general objective of analyzing the use of gamification as a pedagogical tool in the teaching-learning process. And as specific objectives we have: a) conceptualize and contextualize the use of gamification in the educational field; b) describe the contributions of gamification in the teaching-learning process; c) analyze the teacher's challenges in the use of gamification in the classroom. This study is justified by the importance of knowledge about gamification as a pedagogical resource, as the game methodology in education is a way for students to learn by interacting. Methodologically. Methodologically, it was a descriptive research, using the literature search procedure. Due to the nature of the data, it was a qualitative research. In conclusion, gamification can be a valuable resource to make learning more engaging and effective, however, there must be careful and planned approaches, so gamification can stimulate children's interest, participation and development, providing a more meaningful and enjoyable educational experience.

Keywords: Gamification; Contributions; Teaching-learning process. Meaningful learning.

[45] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França. E-mail: valeria.moura@sousaoluis.com.br.
[46] Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, regente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como foco a área da Pedagogia e abordou a temática da gamificação no processo de ensino-aprendizagem. A motivação para a realização do estudo surgiu a partir de duas experiências distintas. A primeira delas foi a observação da ausência de recursos digitais nas atividades escolares de um aluno do ensino fundamental. A segunda experiência ocorreu durante a participação da licencianda em uma oficina sobre jogos e brincadeiras, na qual ela se identificou com a forma como alguns jogos foram apresentados como recursos pedagógicos.

Essas experiências despertaram a percepção de uma lacuna no uso de recursos tecnológicos digitais na alfabetização por parte dos professores. Com base nessa constatação, a pesquisa busca explorar o potencial da gamificação como um recurso para engajar e motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Tal constatação direcionou à problematização do porquê o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é pouco utilizada em sala de aula. Isto tanto durante as aulas presenciais regulares, quanto para o período de aulas remotas, que supomos contribuiria de várias formas para a intensificação do uso de dispositivos como smartfone, computador e tablets, com a intenção de continuar com as aulas mesmo após o país ter adotado medidas restritivas de distanciamentos sociais no ano de 2020, devido a Covid-19[47].

É evidente que a aprendizagem deve ser integrada à vida cotidiana do aluno, e incluir jogos digitais é uma maneira de incorporar as atividades diárias das crianças e adolescentes no processo educativo. Isso pode ser observado com a implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, que sugere o uso das tecnologias contemporâneas na educação. Reconhece-se que o uso de recursos digitais no ensino pode promover um uso consciente e dinâmico por parte dos alunos em qualquer faixa etária (LEE, 2016).

Incorporar o uso de recursos tecnológicos no currículo escolar é uma maneira de promover dinâmicas de aprendizagem em uma sala de aula ativa e participativa. Levando em consideração que os nativos digitais já possuem conhecimentos prévios sobre esses recursos, como os jogos que oferecem diversas opções de *download*

[47] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (Disponível em https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus). Essa infeção fez com que p mundo vivenciasse uma pandemia entre os anos de 2020 a 2023.

gratuitas para diferentes dispositivos, dessa forma, ao utilizar esses recursos, é possível aproveitar o conhecimento e familiaridade dos alunos com a tecnologia, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente (PIMENTEL, 2018).

De acordo com Selau (2021), com a introdução das tecnologias digitais na escola, espera-se que ela se torne parte de uma cibercultura ou cultura digital, na qual tanto alunos quanto professores e equipe diretiva estejam envolvidos digitalmente, não apenas como receptores passivos de informações. Nesse sentido, tem-se a seguinte problemática: como a gamificação impacta os processos e aprendizagem de alunos das séries iniciais do ensino fundamental?

O presente estudo teve por objetivo geral analisar o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. E como objetivos específicos tem-se: a) conceituar e contextualizar o uso da gamificação no âmbito educacional; b) descrever as contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem; c) analisar os desafios do professor no uso da gamificação na sala de aula.

Justifica-se a realização do presente estudo, em razão da importância do conhecimento da gamificação como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, pois a metodologia do jogo na educação é uma forma do aluno aprender interagindo. Na base teórica tem-se Fadel *et al*., (2014), Miranda *et al.,* (2021), Prazeres e Oliveira (2017), Gadelha Júnior (2021), dentre outros.

Metodologicamente, quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa natureza descritiva, nesse sentido, a característica descritiva desta pesquisa é reforçada por Vergara (2013, p. 27), ao explicar que “[...] este tipo de pesquisa levanta características, próprias e adjacentes do problema e da população investigada”. Quanto aos procedimentos, fez uso da pesquisa bibliográfica. Mediante a natureza dos dados, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que pode ser caraterizada por trabalhar, “[...] predominantemente, com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 5). Nesse sentido, pesquisa preocupou-se em analisar o uso da gratificação na educação a partir das contribuições de estudiosos que se debruçaram sobre essa temática.

Na sequência, apresenta-se nas próximas seções a relação da gamificação com o contexto educacional, as contribuições dela para o campo educacional e os desafios enfrentado pelos professores para sua aplicação no processo e ensino-aprendizagem.

2 A GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O termo "gamificação" foi atribuído ao desenvolvedor de jogos Nick Pelling em 2002, de acordo com a literatura, o mesmo define esse conceito como um fenômeno que define interfaces entre jogos e dispositivos eletrônicos, que facilita a utilização de tecnologias interativas e recreativas presentes nos jogos, nesse sentido, a gamificação envolve diversos significados, mas em sua essência, refere-se à aplicação dos recursos de *design* de *games* em contextos não relacionados a jogos, objetivando a motivação do usuário a interagir na atividade e manter sua atenção (GADELHA JÚNIOR, 2021).

As práticas de gamificação aplicam elementos de jogos, simulações e brincadeiras na educação, direcionando as ações dos alunos para alcançar um objetivo desejado e dar sentido às experiências de aprendizagem (ZICHERMANN, 2010 *apud* GADELHA JÚNIOR, 2021).

Segundo Deterding *et al.* (2011), a gamificação despertou interesse acadêmico na educação desde o início do século XXI. Como metodologia ativa de aprendizagem, baseada na lógica dos jogos, enfatiza a motivação e participação ativa dos alunos. A incorporação de jogos em sala de aula é valorizada por seu caráter lúdico, motivando os alunos e tornando o processo de ensino-aprendizagem eficazes.

O uso de games na educação não é apenas transformar tarefas em jogos, mas sim incorporar elementos do jogo na tarefa. É usar elementos e estratégias de jogos para engajar os alunos, motivando-os emocionalmente e alcançando os objetivos de aprendizagem. Em resumo, a gamificação na educação é a integração de elementos e estratégias dos jogos para promover o engajamento dos alunos e alcançar os objetivos de aprendizagem (PRAZERES; OLIVEIRA, 2017).

Compreende-se pelo exposto que a gamificação na educação é uma abordagem que utiliza elementos e mecânicas de jogos para promover o engajamento, a motivação e o aprendizado dos alunos, verifica-se que as práticas

gamificadas pode ser uma ferramenta poderosa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, envolvente e significativo.

Segundo Torres e Lázaro (2015 *apud* PRAZERES; OLIVEIRA, 2017), o uso dos *games* na educação visa levar os alunos a aprenderem a aprender por conta própria, engajando-se na aprendizagem da mesma forma que fazem ao jogar videogames, por sua própria satisfeita e não apenas por recompensas de notas boas ou punições por notas ruins.

De acordo com Vianna *et al.* (2013 *apud* FADEL *et al.,* 2014), a gamificação busca despertar emoções positivas e aproveitar habilidades, vinculando recompensas virtuais ou físicas à execução de tarefas específicas, por essa razão, ela é aplicada em situações e circunstâncias que exigiram a criação ou adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo.

A utilização de games no processo educativo estimula o comportamento em atividades e beneficia a motivação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, essa estratégia cria um ambiente de aprendizagem único e eficaz na retenção da atenção dos alunos, assim, segundo Simões, Redondo e Vilas (2013), em contexto educacional os aspectos dos jogos, como: repetição, ciclos rápidos de resposta, dificuldade crescente, caminhos diversos, reconhecimento e recompensa, se tornam relevantes para a aprendizagem.

A gamificação utiliza elementos e mecânicas de jogos como fatores motivacionais, incentivando as pessoas a pensar de forma sistemática e resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes. O objetivo é promover a motivação e o engajamento de um público específico (FADEL *et al.,* 2014).

A utilização de *games* no processo educativo envolve emocionalmente o indivíduo por meio de tarefas prazerosas e desafiadoras, criando um ambiente propício ao engajamento. O sucesso da estratégia depende da relação entre o indivíduo, o ambiente de trabalho e outras pessoas, sendo medida pelo engajamento. Ambientes que interagem positivamente com as emoções favorecem o crescimento desse engajamento (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011)

Diante do exposto, verifica-se que nas práticas gamificadas os alunos podem se sentir mais motivados a participar ativamente das atividades, uma vez que os elementos lúdicos e competitivos despertam o interesse e a curiosidade. Os jogos também oferecem oportunidades para os alunos experimentarem desafios, tomarem

decisões e receberem feedback imediato, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Na gamificação, os elementos devem abordar motivações intrínsecas e extrínsecas para o engajamento, tendo em vista, que nos jogos as motivações intrínsecas são inspiradas nas mecânicas, dinâmicas e estéticas, portanto, o sucesso da utilização de *games* depende de mecânicas para aprimoradas o sistema e influencia a dinâmica e a estética, relacionadas à motivação do indivíduo (FADEL *et al.,* 2014).

O Ministério da Cultura reconhece os jogos como produto audiovisual, e o Ministério da Educação apoia ambientes gamificados, como a plataforma "*Geekgames*", para preparação do ENEM por meio de desafios, com base nesses resultados do *Geekgame*s levaram o MEC a considerar a gamificação em exames como o PISA e a Prova Brasil, que avaliam habilidades dos alunos em matemática, leitura e ciências (ALVES; MINHO; CRUZ, 2014).

As práticas gamificadas usam as mecânicas dos jogos em ambientes não relacionados a jogos, criando espaços de aprendizagem baseados em desafio, prazer e entretenimento. Esses espaços de aprendizagem abrangem cenários escolares e não escolares, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras (ALVES; MINHO; CRUZ, 2014).

A utilização de *games* no processo educacional tem potencial para engajar e motivar os alunos, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais que impactam o aprendizado, no ambiente educacional, a gamificação motiva comportamentos como: competitividade, socialização, busca por recompensas e sensação de vitória para motivar os alunos (PINTO, 2019).

Destarte, que as práticas gamificadas permitem a personalização do processo de aprendizagem, adaptando os desafios e recompensas de acordo com as necessidades e níveis de habilidade de cada aluno. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual cada aluno pode seguir em seu próprio ritmo.

A implementação de práticas gamificadas na educação exige análise teórica, avaliação de experiências existentes e interação dos professores com jogos, isso constrói significados, possibilita avaliação crítica e identificação dos momentos adequados para sua introdução na escola, pois, as práticas gamificadas e a tecnologia não são soluções mágicas para melhorar a educação, sendo, preciso investir em

infraestrutura, treinamento e formação continuada dos professores para promover práticas inovadoras e que satisfaça os desejos dos alunos e professores, que são fundamentais na construção da educação (ALVES; MINHO; CRUZ, 2014).

As práticas gamificadas são abordagens educacionais que melhoram o desempenho e a retenção do conhecimento em várias áreas de aprendizagem, assim, segundo Spence (*et al.,* 2012), essa abordagem é avaliável em termos de resultados e aplicável em práticas educacionais, onde os alunos são motivados a enfrentar desafios sem perceber que estão aprendendo, o que contribui para a criação de conhecimento.

A gamificação está diretamente relacionada ao conhecimento, pois possibilita uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Isso ocorre através de experiências vivenciais proporcionadas por jogos e por práticas interativas que motivam e envolvem os alunos, sendo, assim, essa abordagem é considerada uma excelente oportunidade para a introdução de novas práticas educacionais, utilizando elementos dos jogos (SILVA; SARTORI; CATAPAN, 2014).

Evidencia-se, pelo exposto, que a gamificação tem se mostrado uma abordagem promissora no contexto educacional, trazendo elementos dos jogos para o ambiente de aprendizagem, pois essa estratégia busca engajar os alunos de forma mais efetiva, dessa forma, torna o processo de ensino-aprendizagem interativos, no entanto, é importante ressaltar que a gamificação não deve ser vista como uma solução única para todos os desafios educacionais, ela deve ser integrada de forma estratégica ao currículo e estar clara nos objetivos pedagógicos, nesse sentido, o professor tem a função de facilitador e mediador do processo de aprendizagem.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os jogos têm sido reconhecidos como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo diversas contribuições significativas, cabe frisar que uma das principais contribuições dos jogos é o engajamento dos alunos, pois, os jogos são naturalmente envolventes e motivadores, o que pode aumentar a participação e o interesse dos alunos nas atividades educacionais, ou seja, eles

proporcionam um ambiente lúdico e desafiador, estimulando a curiosidade e a busca pelo conhecimento (MARTINS, 2015).

Além disso, os jogos promovem a aprendizagem ativa, ao interagir com os jogos, os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento, haja vista, que os alunos são desafiados a resolver problemas, tomar decisões e enfrentar obstáculos, o que estimula o pensamento crítico, a tomada de decisões e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (SILVA; SARTORI; CATAPAN, 2014).

Os *games* também permitem a prática e a aplicação do conhecimento de forma contextualizada, pois, eles fornecem cenários simulados que refletem situações da vida real, permitindo que os alunos experimentem e apliquem os conceitos aprendidos em um contexto prático, isso facilita a transferência do aprendizado para situações reais, tornando-o mais significativo e duradouro (SILVA; SARTORI; CATAPAN, 2014).

Além disso, os jogos oferecem *feedback* imediato e personalizado, pois, os alunos recebem feedback instantâneo sobre seu desempenho no jogo, o que os ajuda a monitorar seu progresso, identificar áreas de melhoria e ajustar suas estratégias de aprendizagem, cabre frisar, que esse *feedback* personalizado permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo e sejam direcionados de acordo com suas necessidades individuais (PINTO, 2019).

No contexto da gamificação, o feedback pode ser fornecido de diversas maneiras, como pontuações, níveis, medalhas, conquistas, classificações e comentários personalizados. Essas formas de feedback são projetadas para fortalecer o comportamento desejado, motivar os alunos a alcançarem seus objetivos e permitir que eles monitorem seu próprio progresso.

Outra contribuição dos jogos é a promoção da colaboração e do trabalho em equipe, pois, muitos jogos são projetados para serem jogados em grupos, o que incentiva a interação e a cooperação entre os alunos, desse modo, eles aprendem a comunicar, negociar, resolver problemas em conjunto e a valorizar a contribuição de cada membro do grupo (PINTO, 2019).

Diante do exposto, evidencia-se que os jogos podem ajudar a tornar a aprendizagem mais memorável e prazerosa, ou seja, através de elementos como narrativas envolventes, desafios emocionantes e recompensas, os jogos despertam emoções positivas nos alunos, criando experiências de aprendizagem memoráveis.

Isso pode contribuir para o aumento da motivação, do interesse e do prazer em aprender.

De acordo com Miranda *et al.* (2021) a gamificação oferece diversas vantagens, como competição saudável, *feedback* em tempo real, aumento do engajamento, motivação e estímulo. Segundo Prazeres e Oliveira (2017), as práticas gamificadas na educação oferecem diversas vantagens, incluindo a criação de uma aprendizagem interativa, a motivação dos alunos, a promoção de mudanças de comportamento e a simulação de um ambiente semelhante ao mundo real, onde os alunos podem praticar habilidades, atitudes e reflexão de forma contínua, preparando-os para a vida real.

Cabe salientar, o feedback na gamificação também pode ser usado como uma ferramenta de instrução, fornecendo orientações e dicas para os alunos melhorarem seu desempenho. Ele pode direcionar os alunos para áreas em que precisam de mais atenção, oferecendo sugestões sobre como superar desafios ou fornece exemplos de respostas corretas.

A gamificação na educação, segundo Sainz (2015 *apud* PRAZERES; OLIVEIRA, 2017), é uma ferramenta adicional que desperta o interesse dos alunos pela aprendizagem, principalmente quando aplicada de forma interativa na disciplina de matemática, tornando-a divertida. Essa abordagem beneficia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, independentemente da idade ou nível de aprendizado, pois é adaptada ao seu público-alvo.

A gamificação tem se mostrado uma abordagem promissora no contexto educacional, proporcionando uma nova maneira de engajar e motivar os alunos no processo de aprendizagem, portanto, trata-se da aplicação de elementos e mecânicas de jogos em ambientes educativos, com o objetivo de tornar as atividades mais envolventes, desafiadoras e realizadas (MARTINS, 2015).

Ao utilizar a gamificação, os educadores têm a oportunidade de transformar a sala de aula em um ambiente lúdico, onde os alunos podem aprender de forma mais ativa e participativa, pois, através de desafios, recompensas, níveis de progressão e competições saudáveis, os estudantes são estimulados a se envolverem de maneira mais intensa com os conteúdos e as tarefas propostas (MOTA; SCOTT, 2014).

Ao aplicar a gamificação, os educadores utilizam mecânicas, como recompensas, desafios, rankings e narrativas, para criar um ambiente lúdico e

estimulante, nesse sentido, isso permite que os alunos se envolvam ativamente nas atividades, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira mais natural e prazerosa (MOTA; SCOTT, 2014).

Ao adotar a gamificação, os professores podem transformar as atividades educacionais em desafios e aventuras, incorporando elementos como pontos, níveis, recompensas e competições. Esses elementos incentivam a participação ativa dos alunos, estimulam a superação de obstáculos e reforçam o engajamento ao proporcionar uma sensação de progresso e conquistas.

Uma das vantagens da gamificação é sua capacidade de personalização, de modo, que os jogos educacionais podem ser adaptados de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem e estilo de aprendizado, desse modo, promove uma experiência individualizada, permitindo que cada aluno avance em seu próprio ritmo e explore conteúdos de maneira mais significativa (MIRANDA *et al.,* 2021).

Além disso, a gamificação promove o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e tomada de decisões, portanto, os jogos educacionais oferecem desafios que encorajam os alunos a aplicar seus conhecimentos de forma prática e criativa, incentivando o aprendizado autônomo e a autonomia (MIRANDA *et al.,* 2021).

Ao introduzir elementos como pontos, níveis, recompensas e desafios, a gamificação busca criar uma atmosfera lúdica e estimulante, na qual os alunos são encorajados a participar ativamente, explorar o conteúdo e desenvolver habilidades de forma mais divertida e significativa, salienta-se, que essa abordagem vai além do modelo tradicional de ensino baseado em palestras e tarefas repetitivas, oferece uma experiência de aprendizagem mais imersiva e interativa (GADELHA JÚNIOR, 2021).

Assim, compreende-se que a gamificação na sala de aula também pode promover a colaboração entre os alunos, incentivando a cooperação e o trabalho em equipe. Por meio de atividades que envolvem jogos cooperativos, os alunos podem desenvolver habilidades sociais, como comunicação, resolução de problemas em grupo e compartilhamento de conhecimentos.

Uma das principais vantagens da gamificação é o estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas, pois, os alunos são desafiados a enfrentar obstáculos, tomar decisões estratégicas e buscar soluções, o que desenvolve

habilidades cognitivas importantes, além disso, a gamificação promove a colaboração e o trabalho em equipe, permitindo que os alunos interajam e compartilhem conhecimentos de maneira mais efetiva (GADELHA JÚNIOR, 2021).

Outro aspecto relevante da gamificação é a possibilidade de personalização e adaptação às necessidades individuais dos alunos, sendo, assim, através da utilização de plataformas digitais e recursos tecnológicos, é possível criar experiências de aprendizagem personalizada, nas quais cada aluno pode avançar no seu próprio ritmo, de acordo com suas habilidades e interesses específicos, ou seja, isso contribui para uma educação mais inclusiva e centrada no aluno (PRAZERES; OLIVEIRA, 2017).

Outra vantagem da gamificação é sua capacidade de despertar o interesse dos alunos, aumentando sua motivação intrínseca para aprender, pois, ao incorporar elementos de jogos, como narrativas envolventes, personagens cativantes e conquistas desbloqueáveis, os estudantes sentem-se mais engajados e conectados com o processo de aprendizagem, além disso, a gamificação permite uma abordagem mais personalizada, adaptando-se às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, pois, por meio do acompanhamento do progresso individual, os educadores podem identificar as dificuldades específicas de cada aluno e oferecer suporte direcionado, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz (PRAZERES; OLIVEIRA, 2017).

Ao adotar a gamificação, os professores podem transformar as atividades educacionais em desafios e aventuras, incorporando elementos como pontos, níveis, recompensas e competições. Esses elementos incentivam a participação ativa dos alunos, estimulam a superação de obstáculos e reforçam o engajamento ao proporcionar uma sensação de progresso e conquistas.

A gamificação também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas, perseverança e pensamento crítico, assim ao enfrentar desafios e superar obstáculos nos jogos educativos, os alunos aprendem a lidar com os problemas, a buscar soluções criativas e colaborar com seus colegas (FADEL *et al.,* 2014).

No entanto, Fadel *et al.,* (2014) ressalta que a gamificação não deve ser vista como uma solução única para os desafios educacionais, portanto, é necessário um cuidado no planejamento e uma integração adequada com os objetivos curriculares e

pedagógicos, pois, os jogos e elementos gamificados devem ser utilizados como ferramentas complementares, visando potencializar a aprendizagem e promover uma experiência mais significativa para os alunos.

A gamificação deve ser integrada a uma abordagem pedagógica consistente, que considere os objetivos de aprendizagem, os conteúdos curriculares e as necessidades dos alunos, além disso, é fundamental que os professores sejam capacitados e estejam preparados para utilizar adequadamente os elementos gamificados em sala de aula, garantindo uma experiência educacional eficaz e enriquecedora (ALVES, 2014).

Para Alves (2014), ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência lúdica e interativa, a gamificação proporciona uma educação mais dinâmica, personalizada e significativa, com uma implementação cuidadosa e bem intuitiva, a gamificação pode contribuir para a melhoria do sistema educacional e para o sucesso dos alunos em sua jornada de aprendizado.

Com base no exposto, tornam-se evidentes as contribuições dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, pois, incluem o engajamento, a aprendizagem ativa, a prática contextualizada, o feedback personalizado, a colaboração e o trabalho em equipe, além de tornar a aprendizagem mais memorável e prazerosa. Ao aproveitar essas contribuições, os educadores podem potencializar o aprendizado dos alunos e criar experiências educacionais mais significativas e eficazes.

4 OS DESAFIOS PARA O PROFESSOR NO USO GAMIFICAÇÃO

A gamificação na educação tem vantagens e desvantagens, dependendo do seu uso e das metas pedagógicas estabelecidas pelo professor. É importante considerar as características e contextos dos alunos ao propor atividades gamificadas, visando promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos participantes (PINTO, 2019).

Ao criar uma atividade gamificada, o professor precisa conhecer jogos, entender o público-alvo, fornecer recursos adequados e aplicar características dos jogos. É importante ter cautela, pois a gamificação é uma ferramenta recente e há pouca literatura sobre possíveis efeitos negativos devido a planejamento inadequado e má execução (MIRANDA *et al.,* 2021).

De acordo com Toda, Silva e Isotani (2017 *apud* Miranda *et al.,* 2021, p. 5) alertam para alguns desses possíveis efeitos negativos:

> Exploração: quando os conceitos da gamificação são aplicados superficialmente, resultando em entretenimento sem promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
> Danos físicos: em atividades que envolvem alteração dos sentidos dos participantes, podem ocorrer acidentes.
> Danos psicológicos: situações em que alguns elementos da atividade gamificada criam um ambiente desagradável para os envolvidos, como um placar mal planejado que causa desconforto emocional.
> Influência negativa nos traços de personalidade do usuário: em casos em que os elementos aplicados podem encorajar os alunos a serem indiferentes a valores humanos fundamentais.

Destarte, verifica-se que superar esses desafios requer dedicação, capacitação e abertura para experimentar novas abordagens pedagógicas, além disso, com o apoio adequado e a disposição para aprender e se adaptar, requer dedicação, planejamento e formação contínua por parte dos professores, assim, com a devida preparação e apoio, a gamificação pode ser uma estratégia poderosa para melhorar a experiência de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para garantir a efetividade e segurança da gamificação, o professor deve planejar cuidadosamente a atividade, levando em conta o bem-estar físico e psicológico dos alunos, portanto, é fundamental buscar embasamento teórico, trocar experiências com outros educadores e estar aberto a avaliar e adaptar a atividade, assegurando que os benefícios da gamificação sejam alcançados de maneira ética e positiva (MIRANDA *et al.,* 2021).

O desconhecimento da gamificação na educação pode prejudicar os objetivos de ensino-aprendizagem, cabe frisar, que é importante ter uma finalidade pedagógica clara e priorizar a aprendizagem, sendo, relevante a formação do professor e o entendimento teórico da gamificação são essenciais, mas não é necessário ser um especialista, pois, começar com atividades simples e progredir gradualmente é o recomendado, portanto, a abordagem deve ser cuidadosamente planejada e executada para um trabalho pedagógico eficaz (FADEL *et al.,* 2014).

De acordo com Brito (2021), o uso da gamificação no contexto educacional traz consigo alguns desafios para os professores, dentre eles, o fato de os professores necessitarem dominar as ferramentas e recursos da gamificação, cabe frisar, que isso

requer tempo e dedicação para aprender a usar as plataformas e aplicativos de forma eficiente, além de acompanhar as novidades nessa área.

Além disso, a gamificação pode personalizar o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e tenham experiências adaptadas às suas necessidades individuais. Os jogos educacionais podem oferecer *feedback* imediato, permitindo que os alunos compreendam seus erros, corrijam suas respostas e aprimorem suas habilidades.

Outro desafio apontado por Brito (2021) diz respeito ao design de atividades gamificadas, pois, o professor deve criar atividades gamificadas alinhadas aos objetivos de aprendizagem, utilizando elementos de jogos para engajar os alunos e promover uma experiência de aprendizagem significativa, nesse sentido, envolve a seleção adequada de elementos de jogos, como pontos, níveis, desafios e recompensas, para engajar os alunos e promover uma experiência de aprendizagem significativa.

Outra questão desafiadora é a avaliação da aprendizagem, pois, é necessário repensar os métodos de avaliação para acomodar a gamificação, nesse sentido, os professores precisam encontrar maneiras de avaliar o progresso dos alunos de forma justa e precisa, considerando não apenas os resultados finais, mas também o processo de aprendizagem e o engajamento dos alunos durante as atividades gamificadas (BRITO, 2021).

Outro aspecto abordado como desafiante para o docente, se refere ao gerenciamento do tempo e do currículo, pois, a atividades que envolvem a gamificação pode demandar tempo adicional para planejamento e execução das atividades, nesse aspecto, os professores precisam encontrar um equilíbrio entre as atividades gamificadas e o currículo estabelecido, garantindo que os conteúdos essenciais sejam abordados adequadamente (BRITO, 2021).

Outro aspecto, a ser observado como desafiante é a resistência à mudança, pois, nem todos os professores, alunos e administradores estão familiarizados com a gamificação ou acreditam em seus benefícios. Portanto, pode haver resistência inicial à implementação da abordagem.

Brito (2021) destaca ainda como um desafio para o professor no uso da gamificação, a adaptação ao perfil dos alunos, pois, cada turma possui alunos com diferentes interesses, habilidades e estilos de aprendizagem, nesse caso, o professor

deve ser capaz de personalizar as atividades gamificadas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos possam se envolver e se beneficiar do processo de gamificação.

Diante do exposto, evidencia-se que superar esses desafios exige um planejamento cuidadoso, formação adequada dos professores e uma abordagem flexível. Os educadores devem adaptar a gamificação às necessidades e realidade de sua sala de aula, realizando testes, coletando feedback dos alunos e ajustando as estratégias conforme necessário. Com o devido suporte e dedicação, a gamificação pode trazer benefícios duradouros para o ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o uso da gamificação como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. A partir de revisão bibliográfica demonstrou a relevância a gamificação é uma estratégia pedagógica que se adapta à cultura digital, dando a entender que permite ao professor repensar suas práticas e contribuir para a formação integral dos alunos, desenvolve competências e habilidades necessárias para a era digital.

A gamificação é uma abordagem promissora na educação, envolvendo elementos dos jogos para engajar os alunos e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativos, no entanto, é necessário integrá-la estrategicamente ao currículo e definir objetivos pedagógicos claros, nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial como facilitador e mediador nesse processo.

Verificou-se, que os jogos contribuem para o ensino-aprendizagem, pois, promove o engajamento dos alunos, proporciona aprendizagem ativa e prática contextualizada, *feedback* personalizado, colaboração e trabalho em equipe, portanto, essas contribuições tornam a aprendizagem mais memorável e prazerosa, permitindo aos educadores potencializar o aprendizado dos alunos de maneira significativa e eficaz.

A gamificação é benéfica, pois torna o aprendizado mais envolvente e interativo para as crianças. Os jogos aproveitam o interesse natural dos alunos por brincadeiras e promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa

abordagem ajuda as crianças a aprender de forma divertida e prática, abrangendo diversas disciplinas.

Conclui-se, a gamificação pode ser uma ferramenta valiosa para tornar o aprendizado mais envolvente e efetivo, no entanto, deve haver abordagens cuidadosas e planejadas, assim, a gamificação pode estimular o interesse, a participação e o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, 2014.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. MINHO, Marcelle Rose da Silva. DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018

BRITO, Carlos da Silva. Desafios e percepções docentes acerca da gamificação no ensino de matemática a partir de um processo de formação. **Com a Palavra, O Professor,** 6(14), 353. https://doi.org/10.23864/cpp.v6i14.727. 2021.

DETERDING, Sebastian *et al.* From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. In:International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 15., 2011, Tampere/Finland. **Proceedings**... Tampere/Finland: ACM, 2011. p. 9- 15.

FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina. VANZIN, Tarcísio. In.: **Gamificação na educação.** (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

GADELHA JÚNIOR, Severino Tranquelino. **Gamificação como metodologia ativa de aprendizagem da matemática na educação básica:** revisão de literatura. Trabalho de conclusão do curso de especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Patos/ Paraíba, 2021.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 60, p. 107- 146, 2016.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica.** 2 ed. São Paulo: Atlas.. 2017.

MARTINS, Cristina. **Gamificação nas práticas pedagógicas:** um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre/RS, 2015

MIRANDA, Antônio Lucas Frutuoso. PONTES, Jessilene Silva. SANTOS, Valéria Lima dos. SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Gamificação como estratégia didática nos anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência da aplicação da atividade gamificada RPG educativo. **CONEDU** – VII Congresso de Educação. Paraíba, 2021.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. **Educando para inovação e aprendizagem independente.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PELLING, Nick. **The (Short) Prehistory of Gamification,** 2002, Disponível em: http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/theshort-prehistory-of-gamification/. Acesso em: 06 de jun. de 2023.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 6, **Anais...** São Cristóvão, p. 1-15, 2012.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Gamificação na educação, cunhando um conceito. In: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras:** contextos da educação básica e da educação superior. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p.76-87.

PINTO, Duarte Oliveira. **Gamificação na educação:** tudo o que você precisa saber. 2019. Disponível em https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/. Acesso em 05 jun. de 2023.

PRAZERES, Ilson Mendonça Soares. OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Gamificação em sala de aula uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo com o apoio da gamificação.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), Alagoas, 2020.

SAINZ, Carmem I. **Matemáticas através del juego (gamificación).** Logroño: Universidad de La Rioja, 2015.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. SARTORI, Viviane. CATAPAN, Araci Hack Gamificação: uma proposta de engajamento na educação corporativa. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

SPENCE, M. *et al.* "Gamifyng" a library orientation tutorial for improved motivation and learning. ASEE 2012 – **119th ASEE** Annual Conference e exposition. 2012.

TODA, Armando Maciel e SILVA, Alan Pedro da e ISOTANI, Seiji. Desafios para o planejamento e implantação da gamificação no contexto educacional. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2017Tradução. .

Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.79263. Acesso em: 11 jun. 2023.

TORRES, Ana I. LÁZARO, Desiré G**. El proceso de gamificación em El aula:** las matemáticas em educación infantil. Madrid: Grin, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa** em administração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. **MJVPress**: Rio de Janeiro, 2013.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.