



PEDAGOGIA

2024 - ED.01 - VOL. 11

ISSN - 2318-6593



Maiêutica

Revista



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto

89082262 - Indaial/SC

www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

PEDAGOGIA
UNIASSELVI 2024

CEO VITRU EDUCAÇÃO

William Victor Kendrick de Matos Silva

VICE-PRESIDENTE OPERAÇÃO EAD UNIASSELVI

Ricardo Grima Fernandes

REITORA DA UNIASSELVI

Neuzi Schotten

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL UNIASSELVI**

Adriano Luís Fonseca

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA UNIASSELVI**

Márcia de Souza

COMISSÃO EDITORIAL

Estelamaris Reif

Gerson Faustino Rosa

Grazielle Jenske

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Liliani Carolini Thiesen

Luis Augusto Ebert

Maria Cecília Miotto

Pedro Sidnei Zanchett

Roseane Leandra Da Rosa

Táise Ceolin

EDITORES CHEFE

Gerson Faustino Rosa

Luis Augusto Ebert

Pedro Sidnei Zanchett

SUPERVISORES DE PUBLICAÇÃO

Paula Renata dos Santos Ferreira

Eduardo Antunes Anderson

Antonio Eduardo Nicacio

Derick Rantin

Marcelo Sanches Tonolli

REVISÃO

Marcio Kisner

Sarah Mariana Longo Carrenho Cocato

Bruna Da Silva

Carlos Augusto Brito Oliveira

Cristina Maria Costa Wecker

Elias José Lascoski

Dener Kopsch Alves

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Diogo Ribeiro Garcia

Arthur Cantareli Silva

Alan Diego Hordina

REVISÃO FINAL

Neuzi Schotten

PUBLICAÇÃO ON-LINE

Propriedade do Centro Universitário
Leonardo da Vinci

CONSELHO EDITORIAL

Amilton Alves de Souza (Universidade Federal da Bahia – Araçás, BA – Brasil)

Ana Clarisse Alencar Barbosa (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Graciele Alice Carvalho (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Jefferson Campos Lopes (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Luiza Nunes Marques - (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Mônica Maria Baruffi (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Nislândia Santos Evangelista (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

Patrícia Murara Stryhalski (Instituto Federal Catarinense – Ibirama, SC – Brasil)

COORDENAÇÃO DA REVISTA MAIÊUTICA

Ana Clarisse Alencar Barbosa (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

EDITOR DA REVISTA MAIÊUTICA

Ana Clarisse Alencar Barbosa (UNIASSELVI – Indaial, SC – Brasil)

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Convidamos a todos – estudantes, educadores experientes e entusiastas da educação – a se unir a nós nesta jornada pedagógica.

Nesta edição, exploramos temas fundamentais para a formação e o aperfeiçoamento docente. Abordamos desde metodologias inovadoras que transformam a sala de aula até reflexões profundas sobre o papel do educador na construção de um futuro mais inclusivo e igualitário. Nosso objetivo é oferecer uma leitura que não apenas informe, mas também inspire e motive cada um a contribuir de forma significativa para a formação e desenvolvimento dos alunos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Contamos com a colaboração científica dos acadêmicos do curso na modalidade a distância, orientados pelos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, além de contribuições da comunidade externa, docentes e tutoria interna do curso. O nome “Maiêutica” reflete o conceito socrático de trazer as ideias à tona e fazer nascer o conhecimento, promovendo a dialética essencial para a construção da sabedoria humana.

Esperamos que os artigos apresentados nesta edição enriqueçam sua trajetória acadêmica e profissional, contribuindo significativamente para o avanço da educação. **Boa leitura!**

Professora: Ana Clarisse Alencar Barbosa
Coordenação da Revista

SUMÁRIO

8

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

The importance of the psychopedagogue in the face of learning difficulties

Luana Mendes Barbosa Dalazen

25

ASPECTOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES BRASILEIROS

Aspects of school inclusion in teaching practice: A study with brazilian teachers

Carlos Roberto Silva de Araújo

39

COMO A NEUROCIÊNCIA PODE AJUDAR A MELHORAR O DISTANCIAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

How neuroscience can help improve the gap between theory and practice

Valencia Menezes Laudeauzer

Michael Aparecido Fermino dos Santos

Jane Elisabeth Kammer Pinheiro

50

DESEMPAREDANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR E O APRENDER NA NATUREZA

Unwalling early childhood education: playing and learning in nature

Celyne Bianca da Silva Ribas

Gabriely Rayara Alves

Osni Marques Junior

61

EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFORÇO EDUCACIONAL NO AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM FOCO NA CIDADANIA

Comprehensive education: educational reinforcement to help student development with a focus on citizenship

Laiane Cavalcante da Silva Santana

Giselle Cavalcanti Lopes Santana

SUMÁRIO

71

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Learning strategies in intellectual developmental disorder

Fabiane Magalhães Pereira

Rhaflezia Carina S B Krebs

Simone Martins Mello Boldrini

79

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Neuroscience and education: learning strategies

Gardevania Vieira da Silva

Nicolas Moreira Escobar

Luciane Cristine Bianchini Vieira

87

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NÃO VERBAL

The literacy process in children with non-verbal Autism Spectrum Disorder (ASD)

Jéssica Luana Oliveira Alves

Patrícia Freire Vieira da Cunha

Nívea Eunice Julião

Luciane Cristine Bianchini Vieira

95

TELAS DIGITAIS X BRINCAR: A IMPORTÂNCIA DO EQUILÍBRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Digital screens x playing: the importance of balance in early childhood

Joelma Ribeiro dos Santos

Maria Elcilene Monteiro de Lima

Rosilene Sousa da Silva

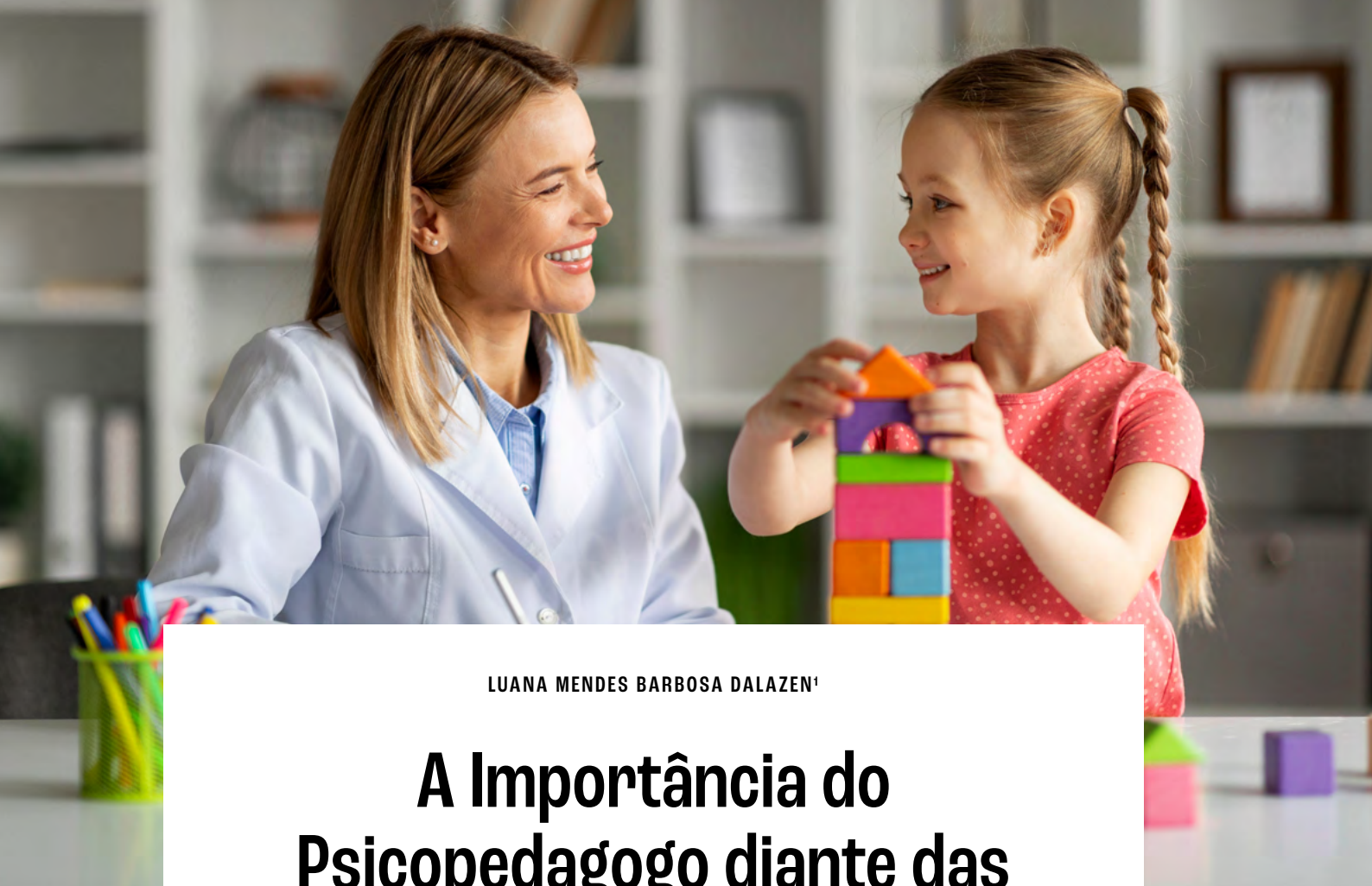
114

VIVÊNCIAS EDUCATIVAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Educational experiences and new technologies

Gabriela Coelho Fernandes

Mônica Maria Baruffi



LUANA MENDES BARBOSA DALAZEN¹

A Importância do Psicopedagogo diante das Dificuldades de Aprendizagem

The importance of the psychopedagogue in the face of learning difficulties

ARTIGO 1

08-24

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci. Erval Seco/RS. luanabdalazen@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como tema A importância do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. A justificativa para a escolha desse tema é de que a pesquisa será de profunda importância, já que, por meio dela, será possível entender como ocorre a aprendizagem da criança que tem dificuldades e, assim, buscar meios e métodos que possam colaborar de forma significativa com o ensino desse aluno, trazendo benefícios a todos os envolvidos. Tendo como objetivo geral compreender as consequências que as dificuldades de aprendizagem causam na vida do aluno e como objetivos específicos analisar como acontece a aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades e buscar formas de facilitar esse processo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e também a pesquisa de campo. Acredito que este estudo teve grande importância tanto para mim como para a escola, a família e, principalmente, para a aluna, ele deixou como contribuição para todos nós, por meio da experiência vivenciada, a certeza de que essa criança naquele momento estava sendo pensada na escola como o centro de um processo que desencadearia na reflexão de todos sobre se realmente estavam fazendo o seu melhor para a aprendizagem dela.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Dificuldades. Psicopedagogia.

Abstract: The theme of this work is: The importance of the psychopedagogue in the face of learning difficulties. The justification for choosing this theme is that the research will be of profound importance, as, through it, it will be possible to understand how learning occurs in children who have difficulties and, thus, seek means and methods that can collaborate in a significant way with the teaching of this student, bringing benefits to everyone involved. The general objective is to understand the consequences that learning difficulties cause in the student's life and the specific objectives are to analyze how learning happens for students who have difficulties and seek ways to facilitate this process. The methodology used was bibliographical research and also field research. I believe that this study was of great importance both for me and for the school, the family and, mainly, for the student, it contributed to all of us, through the experience, the certainty that this child at that moment was being thought of at school as the center of a process that would trigger everyone's reflection on whether they were really doing their best for her learning.

Keywords: Apprenticeship. Difficulties. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema A importância do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. A justificativa para a escolha desse tema é de que a pesquisa será de profunda importância, já que, por meio dela, será possível entender como ocorre a aprendizagem da criança que tem dificuldades e, assim, buscar meios e métodos que possam colaborar de forma significativa com o ensino desse aluno, trazendo benefícios a todos os envolvidos.

Tive como base para este estudo a teoria de diversos autores, como Vygotsky (1993), que diz que todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar. Piaget (1976) afirma que qualquer ação pode se transformar em experiência. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, é importante observar como elas planejam suas ações e fornecer os meios e condições necessários para seu desenvolvimento. Sendo assim, o objetivo geral é compreender as consequências que as dificuldades de aprendizagem causam na vida do aluno e os objetivos específicos analisar como acontece a aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades e buscar formas de facilitar esse processo.

O estudo teve início com a pesquisa bibliográfica, a fim de ter um conhecimento prévio mais aprofundado sobre o tema, para que, após, pudessem ser realizadas a pesquisa de campo com atividades, como a observação e a entrevista e após a intervenção psicopedagógica com a criança a qual não teve sua identidade revelada. Ela tem nove anos, estuda no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. De acordo com o laudo médico apresentado pela família na escola, ela possui diagnóstico compatível ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), associado à cognição limítrofe, dificuldade de aprendizagem, dislexia e discalculia.

É importante ressaltar que na época em que este estudo foi realizado estávamos em plena pandemia do coronavírus e, por isso, as atividades referentes à observação, à entrevista e à intervenção foram realizadas de forma remota.

Esta pesquisa teve grande importância para mim, pois foi o Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação em Psicopedagogia, assim como acredito que tenha sido para a escola, para a família e, principalmente, para a aluna com dificuldades de aprendizagem. Como contribuição da experiência vivenciada, identificou-se a certeza de que essa criança, naquele momento, estava sendo pensada na escola como o centro de um processo que desencadearia na reflexão de todos sobre se realmente estavam fazendo o seu melhor para a aprendizagem dela.

Ao realizar uma intervenção psicopedagógica, instiga-se, mesmo que de forma indireta, a todos para que busquem por melhores metodologias de ensino e por estratégias que visem à realização e desenvolvimento do educando como unidade de medida para os métodos de ensino adotados.

Depois da presente Introdução, será apresentado o Referencial Teórico a respeito do tema, para que possamos nos aprofundar no assunto Dificuldades de Aprendizagem, conhecendo e diferenciando cada uma delas. A seguir, a Metodologia utilizada na pesquisa, assim como os Resultados e Discussão, Considerações Finais e, por último, as Referências que nortearam meu estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Existem diferentes terminologias relacionadas às “dificuldades de aprendizagem”, por exemplo, “desordem de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem”. Para Moysés e Collares (1992), distúrbio de aprendizagem significa anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem.

Para França (1996), a diferença entre os termos dificuldade e distúrbios de aprendizagem é baseada no fato de que a dificuldade está relacionada a problemas pedagógicos e/ou socioculturais, não estando centralizado apenas no aluno, já o termo distúrbio sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas e é mais utilizado pela perspectiva clínica.

Neste estudo, será usado termo “dificuldades de aprendizagem”, o qual está relacionado a situações de “déficit” de aprendizagem, cuja causa seja familiar, pedagógica, psicológica, nutricional, entre outros. Esse termo está focado naquele que não responde ao desenvolvimento que se podia esperar de seu potencial intelectual e por essa situação específica cognitiva de aprendizagem apresenta desempenho abaixo do esperado.

De acordo com Keogh (1989 *apud* Fonseca, 1995, p. 89), “não se consegue ainda, na área de ensino, um consenso na definição das dificuldades de aprendizagem, porque elas têm emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos”. Bos e Vaughn (1989 *apud* Fonseca, 1995) afirmam que, apesar de muitas crianças com dificuldades de aprendizagem mostrarem uma competência social inadequada, ainda não surgiu uma identificação psicopedagógica, no sentido científico, que esteja em comum acordo com os critérios médicos psicopedagógicos do potencial dinâmico de aprendizagem e do comportamento social.

A pessoa com dificuldade de aprendizagem não é e nem deve ser considerada deficiente, apenas num determinado momento mostra não conseguir compreender determinadas coisas, porém em outro momento poderá conseguir. Conforme Castaño (2003), o termo dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizado por certas alterações no processo de desenvolvimento do aprendizado da escrita, leitura e raciocínio lógico matemático, podendo ou não estar associada a comprometimentos da linguagem oral.

Paín (1981 *apud* Rubistein, 1996) considera a dificuldade de aprendizagem como um sintoma que cumpre uma função positiva tão integrativa, como o aprender e que pode ser determinada por fatores específicos do indivíduo, fatores psicógenos ou fatores ambientais. Fernández (1991) ainda considera a dificuldade para aprender como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, em que estão em jogo o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, afirmando, ainda, que a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não está relacionada apenas à individualidade da criança, mas também à sua estrutura familiar.

O fato de a criança apresentar dificuldade de aprendizagem não deve ser considerado um problema isolado, já que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intrapsíquicos relacionados à formação da personalidade da criança, ocasionando também problemas comportamentais. Por isso é preciso proporcionar cuidados especiais a essa criança (Jacob; Loureiro, 1996).

De acordo com Guerra (2002, p. 46-61), dificuldades de aprendizagem se estabelecem quando a criança encontra problemas ao se perceber, perceber o mundo e tentar se relacionar com os outros. Muitas vezes, um bom condicionamento emocional e facilidade de verbalização podem esconder problemas de ordem do aprendizado.

Esses devem ser diagnosticados precocemente a fim de evitar prejuízos maiores, principalmente no processo de alfabetização. Garcia (1998 *apud* Guerra, 2002) define dificuldade de aprendizagem pela presença de um “déficit” no desenvolvimento do raciocínio de reconhecimento e compreensão dos textos escritos.

Entre as dificuldades de aprendizagem mais comuns podemos citar a dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia, discalculia, hiperlexia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A dislexia é a inaptidão para a leitura e escrita, que resulta em dificuldades para processar informações, proveniente da linguagem escrita. Segundo Garcia (1998 *apud* Guerra, 2002), a dislexia refere-se a dificuldades na leitura para processar a informação precedente da linguagem escrita, como consequência de problemas neuropsicológicos dos sistemas funcionais responsáveis por esse processo.

Barros (2002) refere-se à dislexia como a dificuldade para aprender a ler. Considera disléxicas as crianças que não conseguem ler e escrever com a mesma facilidade que as outras que estão no mesmo nível escolar, porém são saudáveis, sem deficiências sensoriais e com inteligência normal. A leitura pode manifestar-se com cortes, repetitiva, sem ritmo, com omissão ou inversão de sílabas, devido à dificuldade na direcionalidade, podendo falhar linhas e até parágrafos.

Os autores Johnson e Myklebust (1983) apontam a existência de dois tipos de dislexia, a dislexia auditiva, que se caracteriza pela dificuldade em distinguir semelhanças e diferenças entre sons, e a dislexia visual, caracterizada pela dificuldade em discriminar visualmente as letras, mesmo não tendo problemas de visão. A incapacidade para lidar com símbolos pode prejudicar outras áreas além da leitura e da escrita, como a matemática.

A disgrafia normalmente vem associada à dislexia, caracteriza-se pela dificuldade da escrita, de fazer o traçado das letras. A criança apresenta um traçado irregular das letras, por não conseguir memorizar a grafia, escreve lentamente e, muitas vezes, faz a junção das letras. Essa dificuldade geralmente está relacionada a problemas neurológicos ou intelectuais. O aluno faz trocas e inversões de letras e, assim, encontra dificuldade para ler, também está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito juntas e desorganização na produção de texto. Algumas crianças com disgrafia podem apresentar a disortografia, amontoando as letras para esconder problemas ortográficos, apresentando dificuldade da expressão escrita, o que afeta a produção de ideias.

Conforme Garcia (1998), existe dois tipos de disgrafia, a motora (discaligrafia), que a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldade na coordenação motora fina, para escrever letras, palavras e números, e a perceptiva, que a criança não consegue relacionar o símbolo com a grafia que representa o som, as palavras e frases.

A disortografia é caracterizada pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral em que há confusão de letra e trocas ortográficas, mas não afeta a qualidade do traçado das letras. Além disso, pode haver dificuldade em recordar a sequência do som das palavras surgindo omissões, adições, inversões, junções e fragmentações nas palavras.

A dislalia trata-se de uma dificuldade na emissão da fala, é a substituição, omissão, distorção ou acréscimo de sons nas palavras faladas. É uma falha na articulação cuja origem pode ser orgânica – a criança não sabe mudar a posição da língua e dos lábios. Segundo Garcia (1998), um dos fatores que podem causar dislalia é, por exemplo, crianças que usam mamadeira, chupeta ou chupam o dedo por muito tempo ou aquelas que mamam no peito por pouco tempo. Esses extremos entre muito e pouco podem contribuir para o desenvolvimento da dislalia.

A discalculia é caracterizada pela dificuldade referente a cálculos e números. A criança com discalculia não identifica os sinais das quatro operações e não sabe usá-los, não entende sequências lógicas e nem enunciado de problemas. A discalculia, segundo Bernardi (2011), trata-se de uma desordem estrutural na área relacionada às habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas nas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação dessas habilidades.

A hiperlexia é uma capacidade que permite que as crianças leiam letras e números, inclusive de cabeça para baixo, é uma habilidade precoce e espontânea de leitura, porém há uma dificuldade na compreensão do que leem, pois se trata de uma leitura mecânica, sem contextualização. A hiper-

lexia pode acontecer muito cedo na vida da criança, ela se sente atraída pelas letras e números e busca pela leitura de forma compulsiva, o que atrapalha na sua concentração e entendimento.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado o transtorno mais comumente diagnosticado na infância e se refere a crianças que possuem atividade excessiva de desatenção com impulsividade, envolve baixos níveis de autorregulação e inibição. Ocorre quando se manifesta uma dificuldade extrema de concentração, a criança demonstra agitação e impaciência, por isso, muitas vezes, é vista como desordenada e bagunceira, ela não consegue se concentrar e muda de atividade rapidamente, raramente termina aquilo que começou. Para Benczik (2006), a característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e hiperatividade mais severo do que aquele observado nas crianças da mesma idade.

Quando se verifica algum desses problemas de aprendizagem na instituição escolar, é necessário que a equipe pedagógica contate os pais para que busquem atendimento médico especializado, a fim de ter um diagnóstico preciso para que, após, sejam tomadas as devidas medidas com relação à aprendizagem da criança. Neste momento, é imprescindível a atuação de um profissional psicopedagogo, o qual realizará uma intervenção com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, além de promover a autonomia e autoestima do educando. Assim, de acordo com Paín (1985, p. 80), “os objetivos básicos do tratamento psicopedagógico são, obviamente, a desaparecimento do sintoma e a possibilidade para o sujeito aprender normalmente ou, ao menos, ao nível mais alto que suas condições orgânicas, constitucionais e pessoais lhe permitam”.

Para Scoz (1994, p. 82), “a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem de alunos e educadores”. Conforme Visca (1987 p. 7), “a psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia”. Visca (1987, p. 7) afirma que “com o decorrer do tempo, o que inicialmente foi uma ação

subsidiada dessas disciplinas, foi se perfilando como um conhecimento independente e complementar”. Ainda ressalta que a psicopedagogia é detentora de “recursos, diagnósticos, corretores e preventivos próprios” (Visca, 1987, p. 7).

A psicopedagogia deve levar em conta a bagagem cognitiva, social e afetiva da criança para que se possa compreender e interpretar de maneira correta suas dificuldades. Bossa (1994, p. 8) diz que “a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto”.



A PSICOPEDAGOGIA DEVE LEVAR EM CONTA A BAGAGEM COGNITIVA, SOCIAL E AFETIVA DA CRIANÇA PARA QUE SE POSSA COMPREENDER E INTERPRETAR DE MANEIRA CORRETA SUAS DIFICULDADES.

A intervenção psicopedagógica inicia-se pela avaliação, buscando amenizar a curto e médio prazo as consequências que as relações e o ambiente trazem ao desenvolvimento infantil, ela utiliza-se de conceitos e técnicas que favoreçam o entendimento mais profundo e real da criança, assim como encaminha aos programas educacionais especializados para alunos com deficiência ou atendimentos específicos individuais que proporcionem o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

A avaliação psicopedagógica tem por objetivo obter uma compreensão da forma de aprender e dos desvios que podem estar acontecendo no seu processo de aprendizagem e adaptação escolar, situar as dificuldades da criança na aquisição de conhecimento e os recursos que devem utilizados para tal. É uma investigação das possibilidades e impossibilidades quanto à aquisição do conhecimento para que se possa obter um diagnóstico a fim de preparar uma intervenção.

De acordo com Sánchez-Cano *et al.* (2008, p. 15), a avaliação psicopedagógica “deve nos permitir dispor de informações relevantes não apenas com relação às dificuldades apresentadas por um determinado aluno ou grupo, por um professor, ou alguns pais, mas também às suas capacidades e potencialidades”.

A investigação do psicopedagogo pode-se iniciar pelo pedido da escola, quando o aluno começa a apresentar dificuldades para aprender ou quando os pais percebem o problema e adiantam-se procurando apoio clínico.

Diagnosticar o não aprender como sintoma consiste em encontrar sua funcionalidade, isto é, sua articulação na situação integrada pelo paciente e seus pais. A falta de aprendizagem revelará seu significado se prestarmos atenção à maneira como o sujeito é para o outro, evidentemente a partir de sua maneira particular de ser como organismo e como história. Dessa forma, o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância (Paín, 1985, p. 69).

A atuação do psicopedagogo acontece por meio de estratégias que visam melhorar a aprendizagem do aluno, esta interferência acontece após o diagnóstico psicopedagógico, o qual mostrará os caminhos a seguir para poder auxiliar o aluno na construção do saber.

É importante frisar que a investigação pedagógica não se limita apenas ao entendimento do conteúdo escolar, mas também como ele é articulado pelo aluno e como ele o utiliza em diferentes situações.

Para Weiss (2008), no diagnóstico psicopedagógico, mesmo diante da importância de alguns instrumentos de avaliação, é essencial destacar que o sucesso não está no grande número de instrumentos utilizados, mas principalmente na sensibilidade e competência do profissional em explorar a multiplicidade de aspectos em cada situação.

É fundamental que o psicopedagogo analise a qualidade das interações estabelecidas em diferentes contextos sociais, a escola e a família. Por meio de estratégias selecionadas, deve-se levar o aluno ao desenvolvimento da construção e elaboração do conhecimento.

É necessário ouvir a família a fim de entender as possíveis causas para o problema e amenizar a ansiedade e frustração familiar com relação à aprendizagem da criança, é necessário saber a história do pré-natal, perinatal, neonatal e pós-natal, se existiram doenças na primeira infância e como foram os primeiros desenvolvimentos motores e de linguagem estabelecidos. A análise do ambiente também é importante para ajudar o psicopedagogo a identificar aspectos influenciadores relativos à moradia e à escola.

A observação individual não pode ser desvinculada da observação do grupo, dado que a primeira não tem sentido fora do contexto de interação do aluno. A observação implica sempre considerar os elementos próprios da dinâmica grupal e deve levar em conta o contexto, se quisermos dispor de informação consciente que nos permita propor alternativas de mudança nos âmbitos nos

quais se produzam os conflitos e em que se situam as aprendizagens do aluno (Sánchez-Cano *et al.*, 2008, p. 50).

A família tem papel fundamental no aspecto afetivo do aprendiz, problemas familiares trazem prejuízos consideráveis ao equilíbrio emocional da criança, falta de diálogo, impaciência e autoritarismo influenciam no fracasso educacional. A criança que apresenta dificuldades de aprendizagem deve receber apoio e compreensão para que sinta motivação na superação das barreiras no âmbito de ensino.

As emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico, é num outro plano que ela faz sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos (Wallon, 1995, p. 120).

Para Wallon (1975), o desenvolvimento da inteligência ocorre ao longo de toda sua vida e está vinculado ao seu desenvolvimento total, como um ser social, afetivo, motor e cognitivo. Wallon (1975, 379) ainda afirma que “não há forma de se dirigir à inteligência da criança, sem dirigir-se a criança no seu todo”. Conforme Wallon (1975) as emoções são a base da inteligência.

Goleman (1995) afirma que a inteligência emocional é responsável pelos momentos mais importantes na vida da pessoa. As emoções bem resolvidas criam motivações, persistência, controle de impulsos e um bom estado de espírito, impedindo que a ansiedade atrapalhe a vida pessoal e comunitária.

As atividades lúdicas são um dos principais recursos utilizados pelo psicopedagogo para observar como a criança estabelece relação com o objeto, como se comporta frente a situações de desempenho, persistência, organização, assimi-

lação etc. O aluno aprende mais adequadamente quando as próprias experiências fazem parte do processo de aprendizagem. Para Paín (1985, p. 51):

O exercício de todas as funções semióticas que supõe a atividade lúdica possibilita uma aprendizagem adequada, na medida em que é através dela que se constroem os códigos simbólicos e signáticos e se processam os paradigmas do conhecimento conceitual, ao se possibilitar, através da fantasia e do tratamento de cada objeto nas suas múltiplas circunstâncias possíveis.

Por meio das atividades lúdicas, podem ser utilizadas as provas projetivas que permitem que a criança demonstre sua situação através da representação, projetando seu pensamento, sentimentos e expectativas, assim como as provas específicas que analisam determinadas situações, como a lateralidade, a escrita, a leitura etc. Para Fernández (1991, p. 111), “a atribuição simbólica pessoal do significado ao processo de aprendizagem vai recorrer, como faz o sonho, aos retos diurnos, a um reservatório de cenas em movimento”.

É importante que os profissionais de educação que trabalham com a criança com dificuldades de aprendizagem tenham conhecimento dos seus sentimentos, da dinâmica familiar em que ela está inserida e das implicações que isso terá, devem ser analisadas as relações afetivas, a qualidade da comunicação familiar e as oportunidades de desenvolvimento a ela oferecidas, para que possam encontrar as melhores metodologias para trabalhar com esse aluno de forma lúdica.

A primeira tarefa do professor é, pois, a de procurar adaptar o aluno a uma dada situação, sem encobrir-lhe sua perplexidade. É moldar no espírito da criança, não um hábito novo, nem mesmo uma crença nova, mas um método e um instrumento novo que lhe permitam compreender e se conduzir (Piaget, 1972, p. 64).

Na visão de Vygotsky (2008), a aprendizagem possui uma sequência, seguindo uma lógica, por esse motivo, o professor deve estar atento a essas situações, para verificar de que forma o aluno aprende e de que maneira a aprendizagem se torna mais prazerosa para ele, já que o professor é o facilitador do conhecimento.

O professor também interfere no estado emocional da criança, ele deve lidar de forma adequada com as emoções do aluno com dificuldades, buscando não intensificar situações de frustração, constrangimento e ansiedade. O professor precisa estar ciente de suas próprias emoções diante do aluno, da forma como ele deve se expressar no momento de ensino, buscando sempre cativar esse aluno para os momentos de aprendizado.

Garcia (1998) diz que o aluno com dificuldades de aprendizagem deve ter um atendimento individualizado por parte do professor, o qual deve evitar: ressaltar as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais; mostrar impaciência com a dificuldade da criança ou interrompê-la e tentar adivinhar o que ela quer dizer completando sua fala; corrigir o aluno com frequência diante dos colegas; e ignorar a criança em sua dificuldade.

Crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de recursos e métodos que consigam suprir suas necessidades. Ainda mais quando estão acompanhadas de dificuldades físicas e sociais. Ao educador, cabe promover diferentes estratégias de ensino-aprendizagem observando as que produzam melhores resultados e adaptando-as conforme as necessidades do aluno.

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender as suas necessidades (Carvalho, 2007, p. 51).

Quando se trata de um aluno com dificuldades de aprendizagem, é necessária a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional do aluno para que haja sucesso em sua aprendizagem. Assim, é imprescindível que família, escola e o profissional de psicopedagogia tenham um diálogo aberto e uma relação de união em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem destinada a essa criança.

METODOLOGIA

As metodologias utilizadas para este estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foram feitas a observação, a análise de documentos e entrevistas e, por fim, foi realizada a intervenção psicopedagógica. De acordo com Oliveira (2003, p. 162):

A metodologia engloba todos os passos realizados para a construção do trabalho científico, que vai desde a escolha dos procedimentos para a obtenção dos dados, que passa da identificação do(s) método(s), técnica(s), materiais instrumentos de pesquisa e definição de amostra universo, até a categorização e análise dos dados coletados.

Iniciei a construção deste estudo com a pesquisa bibliográfica para que eu pudesse conhecer o tema e me inteirar mais sobre o assunto. Gil (1996) destaca que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído, principalmente, de livros e artigos científicos. Estudando a visão dos autores, consegui ter o meu próprio entendimento para as próximas etapas, que eram a observação e entrevista.

Primeiramente, tive uma conversa com os envolvidos – a família, a professora e a diretora – para entender como acontece a dinâmica escolar e a aprendizagem da aluna, após foi feita a realização das entrevistas como forma de identificar

a visão de cada membro que faz parte desse processo e para conversarmos sobre como ocorreria à observação e a intervenção.

Em virtude da pandemia do coronavírus, a observação aconteceu de forma remota, ao vivo, através das mídias sociais. Na escola onde foi realizado o estágio, está acontecendo o ensino “híbrido”, as turmas foram divididas para que frequentem a escola em dias alternados, porém os pais têm o poder de escolha se os filhos irão às aulas presenciais ou ficarão em casa tendo aulas remotas, para isso, assinam um termo em que comprometem auxiliar a criança no momento de estudo, para que sejam realizadas todas as atividades propostas.

A família da aluna em questão optou por não enviar ela à escola e, assim, proporcionar o momento de estudo em casa no horário escolar, sempre com o auxílio das mídias sociais. Acompanhei a aula remota, tive a oportunidade de conversar com a aluna, seus colegas e com a professora, pude vivenciar, mesmo que de longe, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dessa criança, que é dificultado ainda, mas já que não ocorre de forma presencial.

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas e psicológicas, nem a análise das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (Scoz, 1994, p. 22).

Em conversa com a diretora, conheci o contexto da escola, como esta trabalha com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como é composto o corpo docente, qual a sua proposta pedagógica, sua estrutura física e como está funcionando e ensino remoto e híbrido.

Em um encontro com a família, entendi como é oferecido apoio a essa aluna, no momento das atividades, ela conta com a ajuda da sua irmã mais velha, que é formada no Ensino Médio e mora na mesma residência, assim consegue auxiliá-la. Os pais queixam-se de não poderem ajudar mais, pois além de não terem muito conhecimento, não têm tempo, pois os dois trabalham.

Para Weiss (2008), a anamnese com a família é essencial, pois ela apresenta a visão familiar da história de vida do sujeito em relação a preconceitos, normas, culturas, expectativas, circulação de conhecimentos e afetos, além de mostrar o peso das gerações anteriores que, às vezes, é depositado no sujeito.

Busquei ao máximo entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da criança, quais são suas dificuldades, como é sua relação com a escola e com sua família, para que pudesse buscar uma forma de intervenção que realmente contribui-se de forma positiva com todos os envolvidos, principalmente com a aluna.

Como o ensino estava acontecendo a distância, a professora prepara as atividades que são entregues pela diretora na casa da aluna, para que sejam realizadas em horário escolar com os outros alunos que estão ou não frequentando a escola. A aula para explicação das atividades e realização delas é realizada de forma presencial, com aqueles que estão indo à escola, e de forma on-line, para os que ficam em casa devido à pandemia. Dessa mesma forma, teve que ser realizada a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já exposto, devido à pandemia do coronavírus, a intervenção aconteceu de forma remota, como todos os alunos da classe tem acesso à internet, a professora dá aula presencial para aqueles que estão em sala, enquanto acompanha, de forma virtual, aqueles que estão em casa, os alunos podem intervir e tirar suas dúvidas a qualquer momento.

Durante as duas tardes de intervenção, a aula aconteceu através de chamada de vídeo em grupo, a aluna com dificuldades de aprendizagem conta com o auxílio da irmã mais velha para auxiliá-la na interação com os colegas e com a professora, assim como na realização das atividades.

A aluna em questão tem nove anos, estuda no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. De acordo com o laudo médico apresentado pela família na escola, ela possui diagnóstico compatível ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), associado à cognição limítrofe, dificuldade de aprendizagem, dislexia e discalculia. O laudo médico também aponta que a criança necessita de atenção especial nas aulas, tarefas de preferência mais curtas e com supervisão mais intensa do educador. Além de incentivos constantes, pois a autoestima encontra-se baixa devido às suas limitações.

Durante a intervenção, as aulas aconteceram naturalmente, todos realizaram as atividades como em um dia normal de aula. Como foram oito

horas de intervenção, estas foram divididas em dois dias. No primeiro dia, a intervenção aconteceu de forma mais direta com a aluna, no segundo, foi mais com o grupo num todo.

Segundo Fernández (1991), na escola, o psicopedagogo é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores. É alguém que permite a cada um sentir a alegria de aprender para além das exigências de currículos e notas.

A família da aluna tenta dar o total suporte que a criança necessita, está em contato frequente com a escola, levam-na nas consultas com a psicóloga e fonoaudióloga, ajudam como podem nas atividades em casa, são pais muito dedicados e atenciosos, dando todo carinho e apoio que ela necessita.

Antes de qualquer separação entre a afetividade e a inteligência, existe uma integração que as permite conviver concomitante, mesmo quando o período é propício para a preponderância de apenas uma delas. A afetividade assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas (Almeida, 1999 p. 50).

Durante as aulas com intervenção psicopedagógica, o principal recurso utilizado a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem da criança foi o uso do jogo como forma de fazê-la interagir, participando das atividades de forma lúdica e, ao mesmo tempo, propiciando a ela momentos de interação com os colegas, mesmo que a distância. Piaget (1978) afirma que o jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança.



NA ESCOLA, O PSICOPEDAGOGO É ALGUÉM QUE CONVOCA TODOS A REFLETIREM SOBRE SUA ATIVIDADE, A RECONHECEREM-SE COMO AUTORES. É ALGUÉM QUE PERMITE A CADA UM SENTIR A ALEGRIA DE APRENDER PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS DE CURRÍCULOS E NOTAS.

No primeiro dia da intervenção, a primeira atividade realizada foi: Encontre a palavra e forme a frase. Os alunos tinham uma folha com cinco desenhos e alguns nomes impressos, eles tinham que pintar o desenho e encontrar o nome correto e colar ao lado da figura, após, deveriam formar uma frase com cada nome. As figuras eram diferentes para cada aluno, na folha da aluna com a qual estava sendo realizada a intervenção, eram imagens de flor, princesa, pente, vestido e livro, ela foi estimulada a fazer frases realçando sua autoestima, que, segundo o laudo médico e relato dos pais e da professora, é bastante baixa.

Em seguida, foi realizado um bingo de matemática. Cada aluno tinha sua cartela com o resultado de cálculos de adição e subtração, eram sorteadas as continhas, os alunos deveriam fazê-las no caderno e ver se tinham aquele resultado em sua cartela de bingo. Cada aluno que enchia a cartela falava bingo e esperava até o último completar a sua.

No segundo dia de intervenção, foi contada a história *Acredite em você – aprendendo a voar*. Após, ocorreu um diálogo sobre a história, nele, foi ressaltada a importância de acreditar em si mesmo e de vencer os desafios encontrados. Depois, foi realizado um ditado diferente, em que cada aluno deveria falar uma palavra que tinha relação com a história e os demais escrevê-la no caderno de forma correta.

Em seguida, foi realizada a atividade do dominó matemático. Os alunos tinham uma folha com um dominó impresso, tinham que pintar e recortar cada parte para, após, fazer as continhas de multiplicação e divisão no caderno para, com o resultado, montar o dominó.

Para encerrar o processo de intervenção psicopedagógica, eu contei com a ajuda da professora e da família dos alunos, que receberam, com as atividades remotas, um balão para encherem no momento da aula, dentro havia uma frase de incentivo ao estudo. Cada aluno deveria usar a criatividade e estourar seu balão de maneira diferente do colega anterior, ler a frase aos colegas e indi-

car o próximo que deveria fazer o mesmo. Neste momento, orientei a professora para que ajudasse todos a lerem a frase, para que a criança não se sentisse constrangida pelas suas dificuldades.

Ao realizar a intervenção psicopedagógica, mesmo que de forma remota, percebi que a aluna realmente é bastante tímida, o que dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, pois suas aulas acontecem à distância e de forma on-line. Por isso é de grande importância a ajuda que ela recebe de sua irmã para o momento de estudo, pois, assim, ela consegue acompanhar e interagir melhor com colegas e a professora.

Durante a intervenção, confirmou-se o que já havia sido visto nas observações, as dificuldades mais visíveis acontecem na parte da leitura e escrita, a criança não consegue ler corretamente e nem formar palavras sozinha.

Realizou as atividades, porém com bastante timidez nos momentos em que necessitavam interação. A todo o momento houve orientação sobre as melhores formas de como a professora e a família podem ajudá-la a superar as dificuldades encontradas.

A motivação infantil é obtida por meio de experiências em que a criança se percebe aceita e valorizada. Quando a criança se sente desmotivada, surgem os sentimentos de rejeição, insegurança, baixa autoestima e isolamento, o que atrapalha ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Wallon (1995), afetividade por meio de outras pessoas fornece à criança a melhor forma de se adaptar às condições de existência e alterá-las em seu proveito.

Vejo como resultado de minha intervenção a ênfase na importância de considerar as dificuldades dessa aluna no momento de preparação e execução das atividades tanto individualmente quanto no grupo.

A teoria de Vygotsky (1996) mostra que a relação entre o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem estão relacionados desde que a criança nasce, sendo assim, os processos não

são previsíveis, nem universais ou lineares, sendo construídos no contexto e interagindo com a aprendizagem.

Entendi que, ao realizar um processo de intervenção com um aluno em específico, ressalta-se na instituição como um todo a importância de dar a devida atenção a essa criança, a forma como ela aprende, a forma com ela interage e, assim, buscar métodos de ensino que possam amenizar suas dificuldades.

É na escola onde ocorrem as primeiras vivências da criança, onde são avaliadas suas potencialidades fora do âmbito familiar, é também onde se tornam mais evidentes suas dificuldades, por isso deve-se ter muito cuidado e atenção para que esse não se torne um lugar de frustração e sofrimento.

Durante o estágio, todos na escola se mostraram interessados em encontrar formas de auxiliar a criança em seu processo de ensino-aprendizagem. A professora faz o que está ao seu alcance para ajudar a aluna na superação de suas dificuldades. Entendo que o educador deve ser mediador, promovendo estímulos concretos que levem a criança a refletir e se desenvolver, respeitando sua forma e ritmo de aprendizado do aluno, ele deve entender a criança e conhecer suas dificuldades e trabalhar não em cima de suas limitações, mas, sim, de suas possibilidades.

O educador e a equipe pedagógica da escola devem estar cientes de que o caminho a seguir deve ser estruturado por procedimentos pedagógicos de toda a equipe. Devem ser planejadas várias estratégias de ensino, a fim de identificar a que melhor se adequa as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Acredito que quando a criança voltar ao ensino presencial, ela necessitará de um acompanhamento ainda maior por parte da equipe pedagógica da escola. Como relatado pela família, por mais que eles ajudem, não conseguem suprir as necessidades educacionais dela, principalmente por causa da falta de conhecimento específico deles e das dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta.

Neste momento de retomada do ensino presencial, será necessário ainda mais paciência e compreensão por parte do educador com essa aluna, para que essa volta não seja sinônimo de frustração e tristeza, já que a criança estará vindo de um ambiente em que a aprendizagem acontecia de forma acolhedora e amorosa, como é o ambiente familiar que ela vive.

De acordo com Garcia (1998), o professor não deve forçar o aluno a fazer as atividades quando ele estiver nervoso por não conseguir, deve explicar a ele sobre suas dificuldades e mostra-se disposto a ajudar, deve propor jogos em sala de aula e procurar usar situações concretas nos problemas.

Para amenizar o problema, seria necessário adaptar as atividades de acordo com as dificuldades da aluna, levando sempre em consideração suas limitações e necessidades, buscando fazê-la atingir suas potencialidades. Para que sejam superados os obstáculos relacionados à dificuldade de aprendizagem, a criança necessitaria de um ensino mais individualizado e adaptado para sua problemática.

Após a realização do estágio, acredito que família e escola perceberam que essa aluna, assim como os demais que apresentem dificuldades merecem total atenção, já que, com estas, aparecem outras dificuldades, como a de interagir, relacionar-se, ter entusiasmo e autoestima, que também afetam de forma considerável o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, destaco a importância da devida atenção aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em sua trajetória escolar, isso vai desde perceber esse aluno, a fim de fazer os devidos encaminhamentos, até encontrar formas reais que o ajudem na superação dessas dificuldades.

Os objetivos propostos foram alcançados. Buscou-se compreender as consequências que as dificuldades de aprendizagem causam na vida do

aluno, analisar como acontece a aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades e buscar formas de facilitar esse processo, na medida em que aprofundei meu conhecimento teórico e vienciei na prática uma intervenção psicopedagógica, após ter um entendimento inicial de como estava acontecendo o ensino por parte dos envolvidos.

Percebo que crianças com dificuldade de aprendizagem muitas vezes são privadas de certas oportunidades de ensino por não conseguirem acompanhar os colegas e por essa condição podem acabar sendo rotuladas dentro da sala de aula. É imprescindível que o psicopedagogo, além de trabalhar com esse aluno, também trabalhe com o educador e com a turma num todo, fazendo com que todos se sintam iguais no processo de ensino-aprendizagem.

É extremamente necessário que o professor busque por recursos e materiais didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com dificuldade, procurando meios de fazer com que ele realmente aprenda o que está sendo ensinado, sentindo-se incluso e participativo nas atividades tanto quanto os demais colegas. É preciso ter cuidado ao referir-se a essa criança, ao solicitar sua participação nas atividades para que isso não se torne um momento de frustração.

A referência inadequada a um aluno por parte do educador ou o uso de apelidos por parte dos colegas devido às suas dificuldades, faz um mal imenso para sua saúde mental de uma criança. Essa marca pode ser denominada estigma. Conforme Goffman (1993), o estigma é uma característica que produz um amplo descrédito na vida da pessoa, representa algo de mal, um defeito, uma desvantagem em relação ao outro, isso faz com que seja construída uma oposição entre a identidade social e a identidade real.

O professor, com a equipe pedagógica da escola, deve discutir tanto as formas de socialização quanto metodologia de ensino oferecido a esse aluno, assim como refletir sobre os resultados apresentados por ele, para que possam descobrir

onde existem falhas que podem ser melhoradas a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ameno na vida do educando.

Acredito que professores são muito importantes na identificação e descoberta dos problemas de aprendizagem, no entanto, não possuem formação específica para fazer o devido diagnóstico, este deve ser feito por um especialista, o que auxiliará o profissional de psicopedagogia a encontrar os melhores caminhos a seguir para facilitar a aprendizagem do aluno.

Devem ser utilizados recursos didáticos e equipamentos especiais que proporcionem a plena participação do aluno nas atividades escolares, para que ele utilize de sua autonomia e criatividade para realizá-las.

Sabe-se que com as dificuldades de aprendizagem surgem os problemas de interação e socialização, como no caso estudado, que apesar da criança ter um bom relacionamento com os colegas, ela apresenta bastante timidez nos momentos de interação, o que vem sendo prejudicado ainda mais pelo fato dela não estar frequentando o ensino presencial devido à pandemia da Covid-19.

Percebe-se a importância da intervenção psicopedagógica com o intuito de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem não seja traumatizante para essa criança. Conforme Goleman (1995), o aprendizado não deve ocorrer de forma isolada dos sentimentos da criança. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante quanto a aprendizagem de conteúdos escolares.

O profissional psicopedagogo tem a função de fazer o elo entre a família, a escola e o atendimento terapêutico e médico, investigando os problemas de aprendizagem e sua relação com o ambiente escolar e familiar. Depois de uma investigação sobre o caso, devem acontecer aplicações de testes lúdicos, provas psicométricas, projetivas e específicas, a fim de saber os reais graus de dificuldades para então buscar por corretas formas de intervenção.



A psicopedagogia tem grande importância para a educação por seu caráter multidisciplinar e diagnóstico, que, por meio do entendimento e análise dos problemas relacionados à aprendizagem, procura orientar educadores e família sobre quais são os procedimentos mais adequados para cada situação a fim de facilitar ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, entendo que é de suma importância a atuação do profissional psicopedagogo na escola, pois este é fundamental para o sucesso do desenvolvimento escolar do aluno com dificuldades, mas é importante lembrar que este trabalho só terá êxito se realizado em conjunto com todos aqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Durante as atividades de observação e intervenção, tive a oportunidade de vivenciar o processo de ensino de uma aluna com dificuldades de aprendizagem e dar minha contribuição como estudante de psicopedagogia na tentativa de tornar a educação dessa criança algo que a traga satisfação e felicidade. Concluo que esse é o verdadeiro papel do psicopedagogo, tornar menos complicada e frustrante a educação dessa criança, descobrindo e mostrando aos envolvidos as melhores formas de trabalhar com esse aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 2002.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): atualização diagnóstica e terapêutica**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- BERNARDI, J. **Discalculia: conhecer para incluir**. Santa Maria: Revista Educacional Especial, 2011.
- BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- CARVALHO, C. S. de. **Linguagem e fonoaudiologia em psicopedagogia**. Indaial: Uniasselvi, 2017.
- CASTAÑO, J. Bases neurobiológicas de linguagens e suas alterações. **Rev. Neurol.**, [s. l.], v. 36, n. 8, p. 781-785, 2003.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANÇA, C. Um novato na psicopedagogia. In: SISTO, F. *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. porto alegre: artes médicas, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. São Paulo: Sabotagem, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973040/mod_resource/content/1/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipulac%C%A7a%CC%83o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GUERRA, L. B. **A criança com dificuldade de aprendizagem: consideração sobre a teoria e o modo de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. **Desenvolvimento afetivo: o processo de aprendizagem e o atraso escolar**. São Paulo: Paidéia, 1996.
- JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem, princípios e linhas práticas educacionais**. São Paulo: Edusp, 1983.
- MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Campinas: Cadernos Cedes, 1992.

- OLIVEIRA, A. B. da S. **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- RUBISTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SÁNCHEZ-CANO, M. *et al.* **A avaliação psicopedagógica**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fortes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fortes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fortes, 1996.
- VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.



CARLOS ROBERTO SILVA DE ARAÚJO¹

Aspectos da Inclusão Escolar na Prática Docente: Um Estudo com Professores Brasileiros

Aspects of school inclusion in teaching practice: A study with brazilian teachers

ARTIGO 2

25-38

¹ Doutor em Ciências da Educação; Mestre em Educação. Centro Universitário Leonardo da Vinci - Ribeirão das Neves -MG. carlosaraujo@gmail.com

Resumo: A inclusão escolar busca garantir o acesso e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades. Este artigo analisa práticas e percepções de 153 professores brasileiros sobre suas práticas pedagógicas com vistas à inclusão escolar. Foi utilizada uma metodologia mista, com predominância de pressupostos qualitativos. Como instrumento de coletas de dados, foram utilizados questionários on-line, já as análises dos resultados se deram pela aplicação da análise de conteúdos. Identificou-se estratégias como adaptações curriculares e pedagógicas, vínculos afetivos, atividades lúdicas e parceria com professores de apoio. Porém, evidenciaram-se desafios como falta de apoio especializado e excesso de alunos por turma. Conclui-se que o sucesso da inclusão depende do empenho dos professores e da adequação das condições institucionais, em esforço conjunto de todos os atores educacionais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Percepção docente. Práticas pedagógicas.

Abstract: School inclusion seeks to guarantee access and learning for all students, regardless of their characteristics and needs. This article analyzes the practices and perceptions of 153 Brazilian teachers about their pedagogical practices with a view to school inclusion. A mixed methodology was used, with a predominance of qualitative assumptions. Online questionnaires were used as a data collection tool, while the results were analyzed using content analysis. Strategies were identified such as curricular and pedagogical adaptations, emotional bonds, play activities and partnerships with support teachers. However, there were challenges such as a lack of specialized support and too many students per class. The conclusion is that the success of inclusion depends on the commitment of teachers and the adequacy of institutional conditions, in a joint effort by all educational actors.

Keywords: School inclusion. Teachers' perceptions. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido amplamente discutida nas últimas décadas como um paradigma educacional que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, diferenças ou necessidades específicas. Trata-se de um processo contínuo de aprimoramento do sistema educacional para se tornar apto a atender à diversidade humana.

Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar as práticas e percepções de professores brasileiros acerca da inclusão escolar. Buscou-se identificar os desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula inclusivas, bem como estratégias adotadas pelos docentes para promover a inclusão. Foram também levantadas sugestões dos professores para o aprimoramento do processo de inclusão escolar.

Este estudo se justifica pela importância de dar voz aos professores, atores centrais na implementação da inclusão nas escolas. Apesar da existência de políticas e diretrizes sobre inclusão, frequentemente as condições reais encontradas pelos docentes ficam aquém do preconizado. Investigar as percepções e práticas dos professores pode revelar lacunas a serem preenchidas para que a inclusão se efetive na prática escolar.

METODOLOGIA

Metodologicamente, segundo Creswell (2010), foi utilizada uma abordagem de métodos mistos, com coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos para examinar o fenômeno em um único estudo. Minayo (2016) enfatiza que nesta abordagem os conjuntos de dados qualitativos e quantitativos são considerados complementares porque as realidades que capturam influenciam-se mutuamente. É dinâmico e elimina todas as dicotomias.

Dado o objetivo de compreender a inclusão escolar na perspectiva dos participantes da amostra, destacou-se o uso de uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória.

Também foram utilizadas revisão de material bibliográfico e análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Segundo Gil (2017), tem-se que a revisão bibliográfica de literatura é aquela que utiliza material já publicado, impresso e/ou on-line, destaca-se, aqui, o uso de livros, artigos e periódicos. Já a análise de conteúdo, para Bardin (2011), é um método para desvendar o significado por trás das mensagens. Tal proposta foi escolhida por ser uma técnica ampliada utilizada para análise de dados textuais que permite a exploração do conteúdo das mensagens e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Seu processo envolve as seguintes etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material, e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, define-se o corpus de análise, formula-se hipóteses e objetivos. Na exploração do material, realiza-se a codificação em função dos critérios prévios definidos. Por fim, os dados brutos são condensados e transformados em informações relevantes, permitindo inferências e interpretações alinhadas com o quadro teórico e os objetivos da pesquisa (Bardin, 2011).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário on-line. Optou-se por este modelo devido ao fato dele poder trabalhar com as perspectivas qualitativa e quantitativa de forma simultânea e complementar e o mesmo melhor se adequar à realidade vivenciada no momento da pesquisa. Segundo Gil (2010), o questionário é um instrumento de investigação, composto por um conjunto de perguntas direcionadas a pessoas com o objetivo de coletar informações valiosas. Através dele, é possível desvendar conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, dentre outros.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário on-line. Optou-se por este modelo

devido ao fato dele poder trabalhar com as perspectivas qualitativa e quantitativa de forma simultânea e complementar. Segundo Gil (2010), o questionário é um instrumento de investigação, composto por um conjunto de perguntas direcionadas a pessoas com o objetivo de coletar informações valiosas. Através dele, é possível desvendar conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes e passados, e muito mais. Aqui foi utilizado o questionário on-line auto aplicado, que foi enviado por e-mail e divulgado em redes sociais, tendo como público-alvo os professores da educação básica, tal questionário era composto por 35 perguntas abertas e fechadas que tentavam coletar dados diversos sobre o processo de inclusão escolar vivenciados pelos participantes.

A amostra foi desenhada por conveniência e incluiu 153 professores, 28 homens e 125 mulheres com idades entre 21 e 63 anos, sendo 73% dos participantes com idades entre 31 e 50 anos. Destes, 82% lecionam em escolas públicas. O grupo abrange todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, e é formado por 94 e 13 professores de 84 cidades brasileiras, principalmente dos estados de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). As respostas dos questionários foram inicialmente organizadas, seguindo os pressupostos da técnica descrita, e o material foi explorado através de leituras sucessivas, com codificação dos dados em categorias temáticas definidas a posteriori. Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados, com interpretação e discussão à luz do referencial teórico adotado, buscando-se realizar inferências e identificar os principais aspectos da inclusão escolar na prática docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar baseia-se na premissa de reorganização das escolas e classes especiais, com foco em uma mudança estrutural e cultural da instituição escolar, a fim de contemplar as especificidades de todos os discentes (Brasil, 2007). A inclusão escolar transcende a perspectiva da educação especial, configurando-se como uma mudança paradigmática, na qual a escola deve adaptar-se à diversidade, não excluindo nenhum aprendiz (Ainscow; Ferreira, 2003). A escola inclusiva, portanto, deve acolher a todos, especialmente os mais vulnerabilizados e, historicamente, marginalizados (Mantoan, 2003).

A inclusão escolar almeja o desenvolvimento integral dos sujeitos aprendizes, afirmando suas identidades e habilidades. O valor social da igualdade se faz presente no ensino inclusivo (Stainback; Stainback, 1999). A escola inclusiva é a escola para todos, independentemente de quaisquer diferenças.

Conceitualmente, a inclusão escolar é ampla e complexa, não se limitando à inclusão de discentes com deficiência, mas abrangendo todos os indivíduos no processo educativo (Amaral *et al*, 2014). Portanto, na inclusão escolar o objetivo é não deixar ninguém de fora. Todos devem frequentar o ensino regular desde o começo da vida escolar. O ensino inclusivo refere-se à inserção irrestrita de todos os aprendizes nas salas de aula regulares, sem exceções (Mantoan, 2003). Assim, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16).

As bases legais e éticas da inclusão escolar residem nos ideais dos direitos humanos e igualdade, defendendo o direito universal à educação. A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, visando o sucesso integral de todos os discentes.

[...] a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização (Brasil, 1997, p. 17-18).

A declaração de Salamanca preconiza que as escolas comuns representam o meio mais eficiente de combater atitudes discriminatórias, corroborando os ideais inclusivistas (Anjos; Andrade; Pereira, 2016). Em suma, a proposta atual da inclusão escolar respeita todas as diferenças e inclui todos os sujeitos na vida social, dentro e fora da instituição escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A INCLUSÃO ESCOLAR PRATICADA PELOS PROFESSORES

Ao realizar este trabalho, o objetivo principal foi compreender como se dá a inclusão educacional no cotidiano escolar. As categorias a seguir buscam revelar esta realidade.

ADAPTAR PARA INCLUIR

Por se tratar de posturas pessoais de cada professor, não se aborda a adaptação em nível institucional ou mesmo em termos de acessibilidade, mas sim nas adaptações que os professores fazem diariamente na prática da sua profissão. Um total de 48% dos participantes disse que adaptaria os seus métodos, conteúdos, planejamentos e avaliações, ou seja, fariam o que fosse necessário para permitir a inclusão. Em suas palavras,

- “Promovo atividades adaptadas com maior atenção aos alunos” (Professor Wiber – Açucena - MG).
- “Esses alunos são avaliados por metodologias diferenciadas” (Professora Poli – Ibirité - MG).
- “Proponho atividades específicas para o aluno e outras que envolvem toda a turma. Envolver os alunos no cuidado e no auxílio a criança incluída” (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).
- “Prático com atividades diversificadas onde todos possam estar juntos, um apoiando o outro sem denteição, atividades motivadoras e bem elaboradas” (Professora Gracy – Fortaleza - CE).
- “Utilizo atividades diferenciadas quando necessário” (Professora Profe. – Canoas - RS).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (1996), preconiza em seus artigos 26, 28 e 32 a possibilidade e recomendação de que os currículos sejam complementados por conteúdos diversificados, permitindo uma flexibilização na organização curricular que atenda às especificidades de cada aluno. O artigo 59 reitera a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

O governo federal desde a década de 1980 tem defendido a necessidade de adaptação curricular para viabilizar a integração instrucional e social dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007). Documentos mais recentes reafirmam a importância de flexibilizar a organização e funcionamento da escola por meio de adequações e adaptações curriculares que considerem as especificidades dos alunos (Brasil, 2005; Brasil, 2006). Entretanto, como alertam Garcia; Michels (2014), tais flexibilizações podem resultar em empobrecimento curricular e rebaixamento das expectativas quanto à aprendizagem desses alunos se forem pautadas apenas pelo “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”.

No que diz respeito à avaliação, a LDB determina que a verificação do rendimento escolar deve priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e

os resultados ao longo do período sobre provas finais (Brasil, 1996). De acordo com Saviani (2010); Vasconcellos (2003), a avaliação deve servir para acompanhar o processo de construção do conhecimento pelo aluno, identificando obstáculos e auxiliando-o a superá-los. Theodoro (2013) corrobora que a avaliação é um processo contínuo que busca informações sobre a qualidade da aprendizagem.

Na perspectiva da educação inclusiva, defende-se uma avaliação de caráter formativo, que considere os processos mais do que os resultados. Avaliações classificatórias baseadas em notas, provas e repetência devem ser substituídas por formas contínuas e qualitativas de avaliar a aprendizagem, com participação ativa dos alunos (Brasil, 1996; Christofari, 2012). Dessa forma, a avaliação deixa de excluir e passa a contribuir para adequar o ensino às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

A flexibilização curricular e de formas de avaliação são estratégias importantes para promover uma educação inclusiva que atenda adequadamente aos

diferentes perfis e necessidades dos alunos. Entretanto, tais flexibilizações não podem significar diminuição das expectativas de aprendizagem, devendo buscar garantir o acesso equitativo ao conhecimento escolar.

Rodrigues (2006) lembra que os ajustes necessários, seja na avaliação, nos métodos ou nos conteúdos, não devem ser de responsabilidade exclusiva dos professores, e deve ser partilhado com outras partes interessadas dentro da escola. A construção de uma escola democrática, heterogênea e acessível a todos, numa perspectiva de inclusão, materializou a diversidade escolar. Como afirmaram os próprios participantes, esta diversidade também deve ser acompanhada de processos avaliativos e metodológicos.

- “Provas e exercícios adaptados” (Professora Danielle – Vespasiano - RJ).
- “Utilizo provas adaptadas com foco no concreto” (Professora Wanessa – Estiva - MG).
- “Através de métodos avaliativos diferenciados” (Professora Josie – Pedro Leopoldo - MG).

Acredita-se que as adaptações desempenham um papel crucial e podem contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar. No entanto, é fundamental que tais adaptações sejam cuidadosamente planejadas, com o objetivo principal de promover o aprendizado, e não apenas de facilitar a integração social no grupo. Além disso, é importante reconhecer o papel dos professores que se dedicam a priorizar o bem-estar dos alunos, mesmo enfrentando constantes desafios na prática profissional. Como destaca Rodrigues (2006), é essencial que essas adaptações, embora muitas vezes sejam implementadas de forma



NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFENDE-SE UMA AVALIAÇÃO DE CARÁTER FORMATIVO, QUE CONSIDERE OS PROCESSOS MAIS DO QUE OS RESULTADOS. AVALIAÇÕES CLASSIFICATÓRIAS BASEADAS EM NOTAS, PROVAS E REPETÊNCIA DEVEM SER SUBSTITUÍDAS POR FORMAS CONTÍNUAS E QUALITATIVAS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM, COM PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS.

individualizada, devem ser concebidas como um esforço coletivo de toda a escola, como observado anteriormente por Rodrigues (2006). Portanto, a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão escolar não deve recair unicamente sobre os ombros dos professores.

AFETO E RESPEITO COMO BASES PARA UMA INCLUSÃO TOTAL

Segundo Mantoan (2003), uma inclusão plena exige a adaptação de toda a estrutura física e humana à premissa inclusiva. Sob essa premissa, alguns professores da amostra responderam que agem com base no amor, no respeito, na empatia etc., quando praticam a inclusão escolar. A respeito dessa postura, algumas pessoas citam:

- “Tenta tratar a criança com o máximo de respeito, conhecer mais a fundo a sua necessidade, conversar com profissionais, ou através de pesquisas, buscar respostas objetivas, procurar entender a necessidade” (Professora Maria – Sorocaba - SP).
- “Conscientizando os outros alunos a ter mais paciência com o colega, que todos somos diferentes e temos alguma característica que eu considerado estranho para as outras pessoas, mas que somos lindos do jeito que somos” (Professora Mavis – Manaus - AM).
- “Primeiro trabalhei a aceitação do aluno pela turma. Crianças seguem seu professor, se este acolhe com amor, eles fazem a mesma coisa” (Professora Professora – Rio de Janeiro - RJ).

Tais dados reforçam uma postura baseada na solidariedade e mesmo amor à profissão, onde o papel do professor tem suma importância para o aprendizado de seus alunos. Segundo Rogers (1978), para que ocorra uma aprendizagem verdadeira, é necessário o envolvimento real do aluno, em um clima de confiança mútua entre professor e aluno. É essa relação de confiança que impulsiona o aluno a buscar aprender aquilo

que julga ser relevante para sua vida. Já Wallon (1995), defende uma formação integral do aluno, incluindo aspectos intelectuais, afetivos e sociais. Para ele, a afetividade e a intelectualidade se intercomunicam na aprendizagem. Basso (2002) aponta que Vygotsky, Piaget e Wallon concordam sobre a importância da afetividade no processo educativo. Portanto, a afetividade na sala de aula deve ser vista como uma ponte entre professores e alunos, que contribui para a aprendizagem e inclusão. Concorde-se com Souza (2011), que o afeto pode ser usado como mediador da aprendizagem, como mais uma ferramenta pedagógica, sem deixar de lado o aspecto racional do processo educativo. O cuidado afetivo complementa, mas não substitui as práticas pedagógicas fundamentadas no conhecimento racional e científico.

Retornando aos relatos,

- “Respeito o direito de aprendizagem” (Professora Alessandra – Ivinhema - MS).
- “Através do respeito e dos ensinamentos quando se fazem necessários” (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).
- “Tento tratar a todos com respeito e carinho pois isso é o que eles mais necessitam!” (Professora Jaqueline – Mariana - MG).

Fica evidente que a inclusão escolar é um desafio árduo e que a postura do professor pode fazer toda a diferença neste processo. As posturas empáticas e de valorização do sujeito enquanto pessoa de deveres e direitos, mas acima de tudo um ser humano, pode tornar o processo menos desgastante e próximo de uma concretização.

O LAZER COMO INSTRUMENTO NA INCLUSÃO ESCOLAR

A temática do lazer foi o que deu início a este trabalho, pois saber se este era usado e compreender como era usado na promoção da inclusão escolar, era o objetivo inicial e que originou o primeiro projeto de pesquisa. Diante dos desafios, já

citados, a pesquisa tomou nova forma, mas o lazer permaneceu como um tema instigante e sua utilização, como prática pedagógica inclusiva, surgiu espontaneamente nos resultados dos questionários aplicados. Tal constatação permitiu sua inclusão nas categorias analisadas neste trabalho.

Tem-se com Gomes (2011), que o lazer é uma necessidade humana, sendo o que varia de uma cultura para outra e de acordo com o contexto histórico, social e cultural é a forma de satisfazer esta necessidade. Para essa autora o lazer caracteriza-se pela vivência de inúmeras manifestações da cultura, podendo-se citar: jogos, brincadeiras, festas, passeios, viagens, os esportes e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades, incluindo, ainda, o ócio.

A partir da perspectiva de Gomes (2004), o lazer no contexto escolar pode ser vivenciado em diversas atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e momentos de socialização, proporcionando oportunidades de contato e reflexão sobre a realidade. De acordo com Kupfer (1989); Vygotsky (1989), a interação social é fundamental para a formação do sujeito, sendo o lazer um facilitador dessa relação entre o eu e o outro. A vivência do lazer possibilita o aprendizado de responsabilidades sociais, regras e normas, além do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais (Marcellino, 2001). O lazer propicia oportunidades espontâneas de contato com outras pessoas e reflexão sobre a realidade, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social. Nas práticas de lazer, vivencia-se plenamente a liberdade e a autonomia, sendo momento de autorrealização. Portanto, o lazer no contexto escolar tem grande potencial para proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na pesquisa, 20% da amostra, ou seja, 31 professores citaram a utilização de alguma prática de lazer para favorecer o processo de inclusão escolar.

- “Uso recreação jogos e lazer” (Professora Cris – Alenquer – PA).

- “Eu gosto de trabalhar de forma lúdica, utilizando jogos pedagógicos, massinhas, fantoches etc. Faço pesquisas na internet para pegar dicas para trabalhar com o aluno de inclusão” (Professora Mulher – Belo Horizonte - MG).
- “Preparo o plano de aula junto com a auxiliar e fazemos jogos, atividades, oficinas para que ele de alguma forma entenda o conteúdo proposto dentro das suas limitações” (Professora Ivani- São Mateu – ES).
- “Procuro realizar atividades que insiram esses estudantes, com exercícios em grupo de forma lúdica e que possam contemplar a todos” (Professora Maria Caroline – Salvador - BA).

Tais resultados permitem verificar que o lazer pode ser um importante instrumento de ensino e inclusão escolar. Ao inserir as vivências de lazer no processo educativo, o professor não está diminuindo a aprendizagem, mas utilizando-as como práticas educativas, conforme defende Marcellino (2004). Piaget (2000) já afirmava que os jogos não são apenas entretenimento, mas contribuem para o desenvolvimento intelectual.

Diversos autores, como Vygotsky (1989), Wallon (1979), Friedmann (1996), destacados por Aguiar (2004), defendem o uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para favorecer a aprendizagem de conteúdos escolares. Ou seja, a utilização do lazer no processo pedagógico é respaldada por muitos estudiosos, tendo grande relevância acadêmica e prática.

Além disso, o lazer promove a inclusão escolar, pois permite que cada aluno descubra sua maneira de aprender e conviver, como destaca Senra (2016). As experiências relatadas por Caldwell; Witt (2011) mostram como as atividades de lazer podem desenvolver o senso de comunidade, solidariedade e desempenho acadêmico dos estudantes. O lazer favorece a empatia e a aproximação entre os alunos.

O lazer propicia um ambiente profícuo para o diálogo, troca de experiências e desenvolvimento

da consciência política e social. Nos momentos de lazer, em que os mecanismos de opressão estão minimizados, o aluno pode expressar suas ideias com mais liberdade, aprendendo a ocupar os lugares do Eu e do Outro. Portanto, fica evidente o potencial do lazer para o ensino, a inclusão e a formação integral dos estudantes. Sua incorporação intencional no projeto pedagógico pode trazer muitos benefícios ao processo educacional.

Todo o exposto mostra que o lazer tem grandes potencialidades como instrumento de inclusão escolar, pois pode propiciar condições para o desenvolvimento e para o aprendizado.

O PAPEL DO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICO/PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Destaca-se que 72% dos professores pesquisados alegaram ter a presença de um acompanhante pedagógico/professor de apoio em sua sala de aula. Ao tratar das observações e comentários, ou mesmo sobre o que, em suas opiniões, deveria ocorrer para o sucesso da inclusão escolar; o acompanhante pedagógico teve sempre grande destaque, seja pela ausência ou relato da necessidade deste profissional.

Entre as nomenclaturas utilizadas para nomeá-lo, encontramos as seguintes opções nos resultados: professor de apoio, acompanhante pedagógico, tutor, auxiliar pedagógico e monitor. Independente do nome, todos tem a função de ajudar o aluno, para os quais foram designados, realizando intervenções que promovam a mediação entre este aluno e o conteúdo, buscando, sempre, promover o aprendizado. Ao falar destes profissionais, alguns professores relataram:

- “Tem de ter de auxiliar, monitora, para o aprendizado realmente acontecer. Para to-

dos terem a atenção que merecem e necessitam” (Professora Determinada – Gravataí - RS).

- “Mais especialistas e assistentes nas escolas” (Professora Noeli – Teodoro Sampaio - SP).
- “Deveríamos ter pessoas devidamente capacitadas ajudando em sala de aula” (Professora Maria – Goiana - PE).
- “Precisa de um auxiliar pedagógico” (Professora Aline – Fazenda Rio Grande - PR).
- “Maria - Minas Gerais - Belo Horizonte - Os profissionais de apoio ainda que queiram, não têm condições de desenvolver um trabalho bacana. Fazem tudo dentro do que é possível dentro da escola, com os recursos que elas têm e porque não dizer: tudo muito precário” (Professora Maria – Belo Horizonte - MG).

Para muitos professores, os acompanhantes pedagógicos/professores de apoio são figuras muito importantes no processo de inclusão porque partilham os desafios que a inclusão escolar traz.

Cabe ainda, destacar que 68% dos professores da pesquisa alegaram ter uma boa relação com seus acompanhantes pedagógicos/professores de apoio.



PARA MUITOS PROFESSORES, OS ACOMPANHANTES PEDAGÓGICOS/PROFESSORES DE APOIO SÃO FIGURAS MUITO IMPORTANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO PORQUE PARTILHAM OS DESAFIOS QUE A INCLUSÃO ESCOLAR TRAZ.

Todo o sistema legislativo que rege a presença dos profissionais de apoio está atrelado a imagens de pessoas com deficiência, transtornos e assim por diante. Isso está claramente expresso na lei relativa aos direitos das pessoas com autismo (Brasil, 2012), na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2015), entre muitas outras leis. É claro que a educação inclusiva é mais uma vez considerada a partir de uma perspectiva de educação especial. Na LDB, asseguramos, sempre que necessário, serviços de apoio especializados para responder às necessidades específicas de cada aluno com necessidades especiais. A questão é como determinar o que são as necessidades especiais, especialmente no contexto da diversidade e da diferença, garantidas pela inclusão educativa. Segundo Mantoan (2006), os professores devem acreditar no potencial dos alunos e encontrar formas de criar condições para que todos possam aprender, independentemente de suas diferenças e particularidades.

Escolas de todo o mundo, impulsionadas, sobretudo pela Convenção de Salamanca, tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula (Mousinho, *et. al.*, 2010, p. 2).

Para Mousinho *et al* (2010), o professor de apoio/acompanhante pedagógico deve ser um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno, sendo um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente no trabalho com este aluno.

O papel do professor/treinador de apoio pedagógico é fundamental para o sucesso da inclusão e

que o seu papel não deve estar vinculado à educação especial. Acontece que esses especialistas devem ser selecionados de acordo com as necessidades dos alunos e ter capacidade técnica suficiente para atender às exigências que surgirem. Essa ideia é compartilhada por Barkley (2008) e reforça a importância desses profissionais no processo de integração escolar. Infelizmente, isso nem sempre acontece, o que indica uma lacuna no processo de inclusão, onde é necessária a presença de treinadores educacionais/professores de apoio. Ressaltamos que não se trata de uma crítica ao especialista de suporte, mas sim ao sistema, que muitas vezes não consegue atender às solicitações que pretende atender.

A maioria dos professores compreende claramente o papel do professor/orientador de apoio pedagógico e assume as suas responsabilidades, compartilhando dificuldades e conquistas no processo de educação inclusiva. Eles preparam atividades diferenciadas conforme a necessidade e orientam o professor de apoio/treinador educacional sobre como dar continuidade à aula. É importante lembrar que o papel do professor de apoio/treinador educacional é ajudar os alunos a se integrarem sem nunca os separar dos outros.

Para concluir as pontuações acerca da figura dos acompanhantes pedagógicos/professores de apoio, é necessário mencionar a imagem do professor de apoio no setor de Apoio à Educação Especial – AEE. Alguns professores o consideram um professor recurso, mas esse profissional tem papel de destaque, seja na educação especial ou na educação inclusiva. 52% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que este recurso não existia nas escolas onde os professores trabalhavam. Isto representa um problema sério devido à importância deste recurso para uma escola que quer ser inclusiva. O acesso à sala do AEE deverá ocorrer após as atividades educativas tradicionais e conforme visto anteriormente, será retirada a obrigatoriedade de qualquer relato desse acesso. Na sala de aula do AEE, o especialista

ajudará os alunos a desenvolver habilidades que contribuam para o crescimento e o aprendizado, ao invés de explicar conteúdos disciplinares.

Os professores do AEE não são tutores. Essa premissa pode ser observada em Rogers (1978) Stainback e Stainback (2006), desenvolver o potencial humano é mais importante do que adquirir os conceitos de uma área do conhecimento. Caldwell; Witt (2011) mostram em seu trabalho que as competências desenvolvidas têm impacto positivo e direto na aprendizagem. O exposto mostra a importância do papel do professor do AEE, bem como a existência e disponibilidade desta sala para todos os alunos necessitados.

SUGESTÕES À PROPOSTA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao sugerirem ações para que o processo de inclusão escolar se tornasse mais efetivo, alguns participantes destacaram a redução do número de alunos em sala e ações governamentais e de valorização da categoria.

REDUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS

Outro ponto que alguns membros desta pesquisa relataram, é que as salas de aula deveriam ter um número reduzido de alunos, assim, facilitaria as ações dos professores frente os desafios da inclusão.

Observa-se, que um número excessivo de alunos por turma, pode afetar a qualidade do processo educacional, pois além de maior esgotamento dos professores, exige mais cooperação dos alunos, bem como um aparato mais sistemático e estruturado para dar conta desse número.

Dos 42 professores com autoavaliação com conceitos A ou B, apenas 10, possuem salas com mais de 30 alunos, como pode ser observado no quadro a seguir, percebe-se que os resultados compactu-

am com as afirmações de autores como Stainback; Stainback (1999) e Barkley (2008), que defendem a noção de número reduzido de alunos por turma. Tanto para esses autores como para os professores, com um número reduzido de alunos, a qualidade das atividades pode ser melhor e mais eficaz.

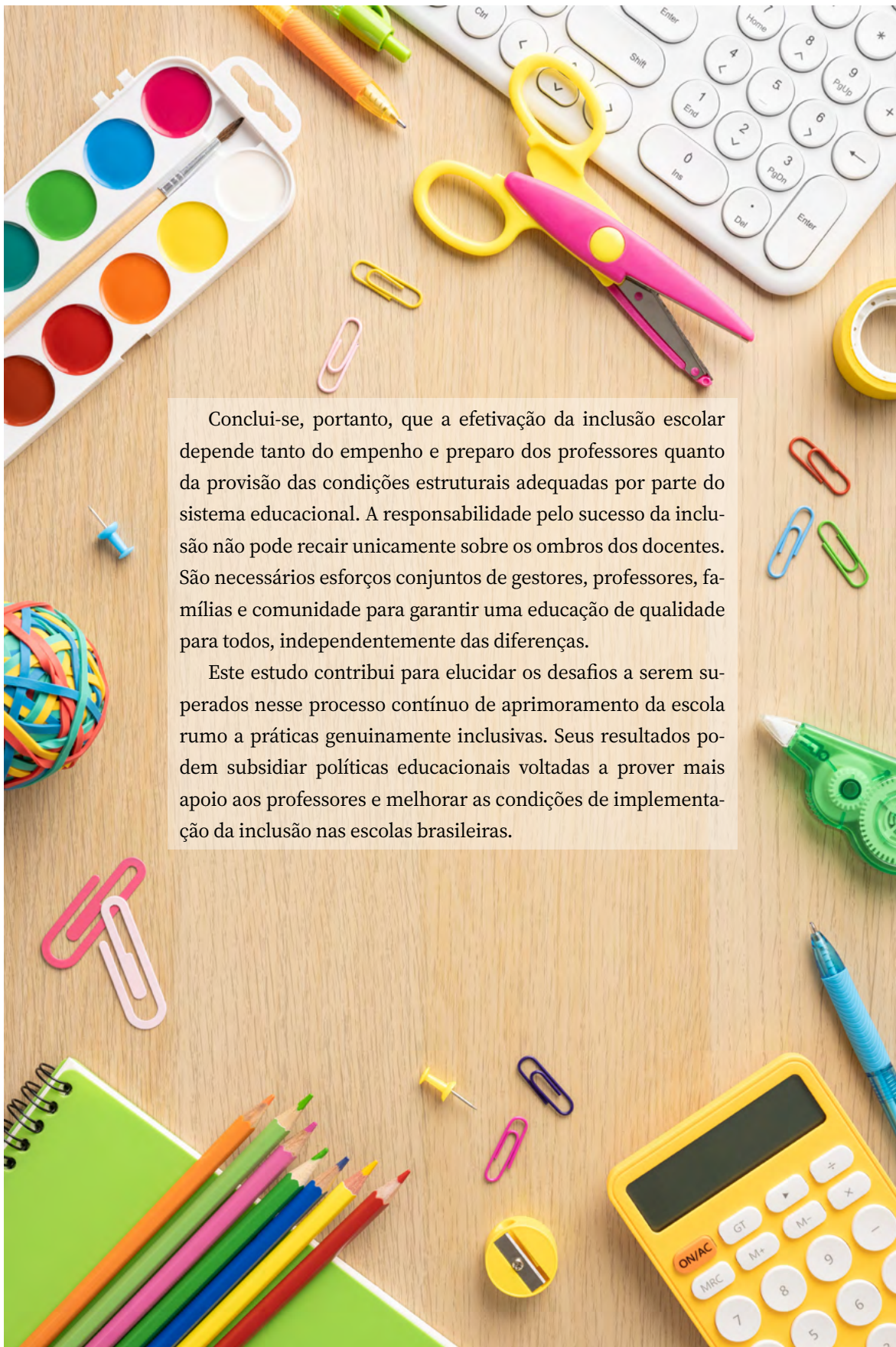
AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Alguns professores relataram que há necessidade de maiores ações de cunho governamental e de valorização dos professores. Em certos momentos desta pesquisa, pudemos nos deparar com respostas que pareciam verdadeiros desabafos.

Neste estudo, verificaram-se respostas que parecem verdadeiros desabafos. Ao enfatizar a valorização da figura do professor, crê-se que estes profissionais buscam, através da valorização e do reconhecimento, melhores condições para que possam realizar seus trabalhos em seu cotidiano profissional. Tais apontamentos também são defendidos por Mantoan (2006), Tardif (2014), entre outros. Não há ação sem vontade e comprometimento. E a educação inclusiva é um modelo que deve ser definido com a participação de todos e participar verdadeiramente no processo de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo revelaram o compromisso dos professores pesquisados com a inclusão, por meio de adaptações curriculares e pedagógicas, cultivo de vínculos afetivos com os alunos, uso de atividades lúdicas e parceria com professores de apoio. No entanto, também ficaram evidentes importantes desafios, como a carência de professores de apoio especializados, o número excessivo de alunos por turma e a necessidade de maior valorização e apoio institucional aos docentes.



Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão escolar depende tanto do empenho e preparo dos professores quanto da provisão das condições estruturais adequadas por parte do sistema educacional. A responsabilidade pelo sucesso da inclusão não pode recair unicamente sobre os ombros dos docentes. São necessários esforços conjuntos de gestores, professores, famílias e comunidade para garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças.

Este estudo contribui para elucidar os desafios a serem superados nesse processo contínuo de aprimoramento da escola rumo a práticas genuinamente inclusivas. Seus resultados podem subsidiar políticas educacionais voltadas a prover mais apoio aos professores e melhorar as condições de implementação da inclusão nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 2004.
- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- AMARAL, M. P. *et al.* **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora**. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, R. A. *et al.* **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSO, C. M. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. 2002. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2 ed. Brasília: Corde, 1997.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15**. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.129, de 16 de junho de 2005**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2006 a 2011. Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de junho de 2006**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/12**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CALDWELL, L. L.; WITT, P. A. **Leisure, recreation, and play from a developmental context**. 2011. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yl.394/pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>. Acesso em: 29 fev. 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- FRIEDMANN, J. **Rethinking poverty**: empowerment and citizen rights. Cambridge, UK: Blackwell, 1996.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **Sistema educacional inclusivo**: conceito e implicações na política educacional brasileira. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, C. L. **Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento**. 2011. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/489>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989
- MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar**. 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/223/v27n82a10.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2022.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes. Acesso em: 28 nov. 2022.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SENRA, A. H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- SOUZA, M. T. C. C. **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2>. Acesso em: 29 fev. 2022.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014,
- THEODORO, F. I. S. B. **Concepções da avaliação da aprendizagem**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_pdp_flavia_ivana_santana_braga_theodoro.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.
- VASCONCELLOS, S. C. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.



VALENCIA MENEZES LAUDEAUZER¹
MICHAEL APARECIDO FERMINO DOS SANTOS²
JANE ELISABETH KAMMER PINHEIRO³

Como a Neurociência pode ajudar a Melhorar o Distanciamento entre a Teoria e a Prática

How neuroscience can help improve the gap between theory and practice

ARTIGO 3

39-49

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.
<https://portal.uniasselvi.com.br/>

² Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.
<https://portal.uniasselvi.com.br/>

³ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.
<https://portal.uniasselvi.com.br/>

Resumo: O artigo presente aborda como o conhecimento científico, através da neurociência, sendo também um tipo de saber, ajuda a buscar respostas para as questões mais atuais, como lidar com crianças nos seus diversos tipos de aspectos de TDAH e as tecnologias. Também mostra as dificuldades da educação colocando o fazer experiencial ainda em primeiro plano e o pensar em novas possibilidades em segundo, distanciando cada vez mais os dois, não conseguindo responder às atuais demandas. Os aspectos da neurociência na aprendizagem infantil se dão a partir do conhecimento do cérebro da criança, e o que acontece nas sinapses, com sugestões, dentro do objeto de análise, de atividade apropriada. Uma metodologia de observação a partir dos estágios é ampliada pelas bibliografias. Na conclusão, encontra-se um fazer baseado nas experiências, em detrimento do fazer científico, por medo diante do novo, que propõe mais respostas assertivas através da neurociência como aliada, e que não dispensará a vivência na sala de aula, onde a falta desse conhecimento aumenta o distanciamento entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Neurociência. Conscientização. Experiência.

Abstract: This article addresses how scientific knowledge, particularly neuroscience, contributes to finding answers to contemporary challenges, such as managing children with ADHD and navigating technological advancements. It highlights the educational challenges of prioritizing experiential learning over exploring new possibilities, thereby creating a growing disconnect between theory and practice. Neuroscience offers insights into child learning by examining brain function and synaptic activity, providing suggestions for appropriate activities. The article expands upon an observational methodology based on stages, supported by extensive literature. Ultimately, it concludes that a fear of the new often leads to a preference for experiential learning over scientific inquiry. Neuroscience, as an ally, can provide more accurate and effective solutions, but it cannot replace classroom experiences. The lack of neuroscientific knowledge in education exacerbates the gap between theory and practice.

Keywords: Neuroscience. Awareness. Experience.

INTRODUÇÃO

Dentre as várias estruturas sociais, o espaço escolar vem depois da família, que é mais influenciada e influenciadora em uma sociedade. Pelo menos era isso que acontecia antes das tecnologias chegarem à maioria da população. Agora, o que vemos é uma sociedade impactada e influenciada pelas tecnologias de comunicação, via celular e globalizadas, modificando todas essas estruturas. Esses saberes tecnológicos vieram para ficar, e a escola e sociedade começam a responder tanto positivamente quanto negativamente a esse novo conhecimento.

Esse artigo vem propor como objetivo mostrar que o conhecimento científico através da neurociência pode ajudar nas ações metodológicas, baseadas em evidências, e o quanto professor e a sociedade devem estar conectados. A inclusão das diversidades humanas e a tecnologia, ainda se mostrando nos processos de aprendizagem cognitiva e emocional, devem ser refletidas urgentemente, para que as relações e interações entre educador, aluno e família não se afrouxem cada vez mais.

Precisamos aprender a facilitar o processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente acumularmos novas teorias e mais informações que estarão ultrapassadas em alguns anos, devemos nos concentrar em “aprender a aprender” (Markova, 2000, p. 17).

As mudanças dos saberes, a insistência em valorizar mais o saber experiencial em detrimento do científico, estagnam a principal função do educador, que é aprender primeiro para si, ou seja, aprender para ensinar – um ciclo em que deve permanecer através do equilíbrio entre a experiência e os conhecimentos científicos proporcionados através da neurociência para as salas de aula, uma tomada de decisão mais reflexiva e positiva às suas práticas (Grütznann, 2019).

Atualmente, com o avanço da ciência, muitos diagnósticos infantis em alguns distúrbios de comportamentos têm sido mais bem classificados e direcionados a profissionais que, juntos, conseguem dar maior clareza às crianças, pais e professores, para dar àquelas uma vida estudantil e social mais autônoma e, portanto, mais digna. A literatura dos vários transtornos torna-se quase que obrigatória para a área educacional, devido à grande quantidade de crianças diagnosticadas, principalmente, com TDAH.

Não foi proposto neste artigo algo direcionado para os professores que se especializam, pois o reconhecimento da neurociência por eles é bem evidente, mas, sim, para professores da grande maioria nas salas de aula, que precisam ter na sua formação acadêmica, ou em cursos continuados, a neurociência como ferramenta para identificar alguns transtornos e saber desempenhar e escolher estratégias para, depois do diagnóstico confirmado, e junto ao professor especializado (NEE), ajudar no processo de aprendizagem. É preciso embasar decisões, ter bons instrumentos e entender os porquês para que o conhecimento didático venha a se aprimorar.

Obter informações da neurociência sobre as evidências metodológicas e suas reflexões comparativas, com as experiências didáticas diante dos problemas surgidos na realidade da educação atual, é o ponto escolhido para mostrar um caminho que diminua a dicotomia entre a prática e a teoria, pois existirá mais clareza nos processos de aprendizagem, o que o educador poderá comprovar diretamente em sua sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conhecimento da humanidade vem sendo transmitido de geração a geração através da escola. A maneira como isso se passa varia historicamente e socialmente. Os educadores responsáveis

por essa ação devem ser “preparados” com diversos saberes. Sempre existiram diversas formas de repassar saberes, mas o foco será o sistematizado.

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e organizacional da profissão docente (Nunes, 2001, p. 28).

Especificamente, a área pedagógica requer diversos saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, de ação e didáticos. Como o ser humano é um ser holístico, as suas ações influenciam e são influenciadas pelas suas partes cognitivas, motoras e sensoriais, mediante as suas escolhas, no meio em que vive. A construção das ações do professor passa suas ações e autorreflexões, que também se incorporam como pessoa que faz parte das conexões sociais dos alunos, conforme demonstram Almeida e Biajone (2007).

Que competências, habilidades e saberes apropriados um professor deve ter para exercer sua profissão? Conhecimentos científicos; organização disciplinar; atitudes e valores da experiência de sala de aula; saber como e o que ensinar; e formação acadêmica. São muitas variantes, porém necessárias. A trajetória de educador também tem muitos percalços: administrar comportamentos, tempo e documentos; estimular os alunos; trabalhar em equipe; utilizar tecnologias; saber avaliar e elaborar provas e recursos; e muitas outras coisas relacionadas à aprendizagem. As políticas públicas também são grandes responsáveis pelo saber social, influenciando diretamente os profissionais, com seus salários, espaços, livros didáticos e cursos, que se refletem na sociedade por meio das diversas ideologias, e não valorizando o profissional, culpando-o pelo caos social (Marques, 2016).

Gürtzmann (2019) argumenta que sempre que ocorrem grandes problemas na sociedade, como pós-guerra, catástrofes e doenças pandêmicas, além das preocupações com a saúde e bem-estar, a educação faz parte. É repensado quais saberes passarão a ser necessários para a reconstrução. Até hoje esse questionamento deve fazer parte dos diversos panoramas. O autor ainda cita os autores Tardif e Borges em seus diversos textos, ressaltando que o equilíbrio entre esses saberes é necessário. O saber pedagógico, que são as técnicas, métodos, estratégias e ferramentas utilizados para o ensino em sala de aula, não estão dando conta de tanta complexidade social que vem sendo introduzida na escola, como as inclusões humanas e tecnológicas.

Isso acontece por diversos fatores, mas dois deles são bem evidentes: a velocidade com que a tecnologia avança, carregando junto as influências negativas e positivas para o ser humano; e o fato de que, na educação, muitas especificidades são impostas sem a devida evidência e reflexão. Educação requer tempo, pensamento e atitudes. Tanto a tecnologia quanto as especificidades adentraram as aulas em um contexto não reflexivo e não preparatório (Cândido; Souza, 2016).

O que vemos, então? De acordo com Oliveira (2019), a atitude de professores sem a devida formação para dar um suporte mínimo, que apostam tudo nas suas experiências, e somente nas experiências de sobrevivência entre outros professores, não basta! As tecnologias influenciam roupas e outros valores individuais, na contramão da educação escolar, comportamentos que potencializam o bullying a patamares absurdos nas redes sociais, gerando violência extrema e suicídios.

A rapidez com que os problemas alcançam a escola nunca será a mesma da reflexão que se deve ter sobre a educação, mas isso revela quanto é necessário valorizar as pesquisas e a ciência como ferramentas. Isso vinha sendo deixado de lado, em benefício apenas da experiência, que não dá respostas aos educadores. Evidências devidamente testadas estão sendo adotadas em diversos países.

Vemos, agora, a Suécia, na contramão de alguns estados brasileiros, diminuindo a tecnologia da qual era pioneira nos anos 1980, quando cada criança nas escolas tinha seu computador e, em 2000, seu notebook. Agora o país volta para mais livros físicos, porque concluiu que os saberes infantis passam por experiências físicas de escrever e reescrever, e o excesso de tecnologia diminui a capacidade intelectual (Scorvo, 2023).

A partir do momento em que você, como pesquisador, conseguir apropriar-se do conhecimento e fazer uso das contribuições teóricas, será possível escolher melhores maneiras de trabalhar, bem como visualizar com maior clareza as novas possibilidades de atuação na prática (Pimenta; Ghedin, 2005, p. 26).

Sabemos, comprovadamente, que ficar por muito tempo usando computadores e celulares afeta o cérebro, a acuidade visual e causa o sedentarismo infantil, tirando das crianças a criatividade vinda da fantasia, dos jogos coletivos presenciais, das brincadeiras de correr e socializar-se. A neurociência ajuda nas aprendizagens porque é baseada em evidências, que são estudos comprovados. O que deveria andar ao lado das experiências, para serem modificadas ou fortalecidas, está sendo colocado abaixo delas. Conhecer o cérebro da criança, na origem dos acontecimentos, torna-se prioritário. Muitas das vezes, só quando a criança apresenta dificuldade, que varia em graus, como no caso do autismo (que agrega outras situações e desconexões neurais, físicas e sociais), permite-se aplicar a neurociência. No entanto, a neurociência permite saberes que antecipam problemas, mesmo com outros déficits, que podem ser resolvidos quando se acha o cerne da questão, que também pode ser a forma com a qual o professor ensina (Almeida *et al.*, 2015).

Por que a teoria e a prática se mantêm distantes uma da outra? Por “acharem” que tanto uma como a outra são mais importantes individualmente.

Ora uso uma, Ora uso outra. Elas devem se complementar para encontrar soluções possíveis. A sala de aula é palco de problemas vindos de diversas estruturas, como políticas públicas, já citadas, tamanho do país e seus recursos econômicos, onde estruturas e desestruturas, muitas vezes, moram ao lado da escola, nos condomínios e comunidades. A falta de alimentação equilibrada à ausência de esportes e cultura, passando pelo complemento emocional e físico, que são também necessários, são grandes desafios, e o professor precisa reconhecer que todos os saberes de sua área se conectam.



FICAR POR MUITO TEMPO USANDO COMPUTADORES E CELULARES AFETA O CÉREBRO, A ACUIDADE VISUAL E CAUSA O SEDENTARISMO INFANTIL, TIRANDO DAS CRIANÇAS A CRIATIVIDADE VINDA DA FANTASIA, DOS JOGOS COLETIVOS PRESENCIAIS, DAS BRINCADEIRAS DE CORRER E SOCIALIZAR-SE. A NEUROCIÊNCIA AJUDA NAS APRENDIZAGENS PORQUE É BASEADA EM EVIDÊNCIAS, QUE SÃO ESTUDOS COMPROVADOS.

Tabela 1. Princípios da neurociência com potencial aplicação no ambiente de sala de aula

Princípios da neurociência	Ambiente de sala de aula
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem	Aprendizagem sendo atividade social, alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias.
2. O cérebro se modifica aos poucos, fisiológica e estruturalmente, como resultado da experiência.	Aulas práticas/exercícios físicos com envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias com o entendimento atual.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos, uso de unidades temáticas integradoras.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Estudantes precisam se sentir “detentores” das atividades e temas que são relevantes para suas vidas. Atividades pré-selecionadas com possibilidade de escolha das tarefas, aumenta a responsabilidade do aluno no seu aprendizado.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.	Situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se “ancore” na compreensão anterior.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Promover situações em que se aceite tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apreensão de evidências. Uso de resolução de “casos” e simulações.
7. O cérebro responde, devido a herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos.	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, música e dramatizações.

Fonte: adaptada de Rushton e Larkin (2001); Rushton *et al.* (2003).

Na tabela apresentada, vemos o que acontece no cérebro em relação às atividades apropriadas em sala de aula. Precisamos descobrir os motivos da não aprendizagem dos alunos e como isso ocorre no cérebro para aplicar a metodologia mais assertiva. Assim, a autorreflexão diária será mais eficiente, tanto para o educador quanto para o aluno. O livro de *Neurociência e Educação* (Consenza; Guerra, 2011), traz, detalhadamente, as funções neurais e sua contribuição para a área educacional, com temas como o sistema nervoso, a organização do cérebro, o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem. São pensamentos menos emocionais e mais objetivos. Até as atividades musicais mobilizam amplas áreas cerebrais dentro da plasticidade cerebral e emocional, que se encontra muito mais abrangente nas artes.

A NEUROCIÊNCIA AJUDANDO NA EDUCAÇÃO

As atividades físico-químicas complexas e tudo que advém das atividades neurais são estudados pela neurociência. Ela tem sido “escutada” com muita atenção quando se trata de doenças do cérebro e seus distúrbios, via medicina, que precisa desse conhecimento para desenvolver medicações para distúrbios que, muitas vezes, se estendem até a velhice.

Se tudo ocorre no cérebro, a pergunta que o educador deve fazer não é simplesmente “como ajudar os alunos a aprender?”, e, sim, “como o cérebro da criança aprende?”! O que mais se estuda, e isso é inegável, é o estímulo do ambiente, que vai do familiar até diversas instituições sociais, como escolas, igrejas, clubes, parques e shoppings, em diferentes momentos da vida.

Há uma investigação nesse processo cerebral das diversas aprendizagens, padrões e representações neurais, das ações positivas e negativas. Muitos fatores interferem e interagem no cérebro, provocando diversas alterações. Até a alimentação com dieta de baixa qualidade faz o aluno responder inadequadamente ao ensino, segundo Given (1998).

De acordo com Bartoszeck (2006), a neurociência não é um método educativo, ela fornece razões mais assertivas de quais estratégias são mais eficientes (e quais são menos eficientes, e que devem ser retiradas). Que atitudes, falas e comportamentos o professor deve adotar ou retirar, na sua experiência diária, que não contribuem para o aprendizado de seus alunos, seja individualmente ou coletivamente? Somente aprendendo o que as palavras e comportamentos geram no cérebro das crianças é que podemos avaliar melhor como proceder.

FORTALECENDO A FORMAÇÃO

Para Guerra (2011), muitos professores conhecem os problemas da fala e da escrita: afasia,

disfasia, dislalia, ecolalia, discalculia, disgrafia e todos os que interferem em menor ou maior grau na comunicação e na aprendizagem, mas são poucos os que sabem separar as dificuldades, identificando-as como sendo de origem pedagógica, de aprendizagem ou de uma disfunção do sistema nervoso.

Atualmente, as crianças com TDAH, com sintomas de comportamento inadequado para a aprendizagem e desatenção, estão “forçando” muitos educadores a saírem um pouco da sua experiência, que não dá respostas, e a entrarem mais nos estudos científicos. Já existe muita literatura que dá informações mais precisas, contribuindo para o “como” e “o que” fazer em sala de aula. São pré-diagnósticos que serão posteriormente confirmados por especialistas, mas que contribuem para atitudes mais assertivas. Segundo Martins e Chedid (2010), as práticas educacionais serão influenciadas pelas diversas descobertas na plasticidade cerebral, o sono e outros fatores, fortalecendo as estratégias e novas formas de ensinar (Grossi *et al.*, 2014).

O que a neurociência faz é identificar e separar os problemas que repercutem nas aprendizagens. Também separa os caminhos mais assertivos em várias instâncias, que fazem parte das competências e relacionamento dos seres. É como uma doença que, após ser identificada pelo médico, começa a ser tratada com medicamentos e atitudes completas de saúde, como mudanças na alimentação, físicas, sociais e psíquicas, que, em conjunto, fortalecem o corpo para combater o problema. Até os pais que, assim como, com a ajuda do pediatra, devem saber o que acontece fisicamente, acompanhando a saúde de seus filhos, também devem tomar conhecimento do que suas atitudes e falas fazem no cérebro deles. Essa informação levaria muitas famílias a pensarem sobre seus comportamentos. O cérebro, como órgão de aprendizagem da neurociência, precisa sair das margens para o curso de formação de professores, não para substituir as experiências vivenciadas,

mas para embasar, refletir e adequar essas ações rumo a uma compreensão maior e melhor, dando outras perspectivas e mostrando possíveis estratégias que não estavam conseguindo encontrar (Grossi *et al.*, 2014).

A NEUROCIÊNCIA NA DIVERSIDADE

Em primeiro lugar, temos que reconhecer o grande déficit educacional no que tange à preparação para a inclusão de crianças em seus variados comportamentos. Durante muitos anos, a uniformização de conhecimentos sempre afastou alguns segmentos infantis e seus variados transtornos. Marques (2016) afirma que os mais autônomos, já vindos assim de suas famílias, não precisavam de tanta atenção, e os que ficavam abaixo da média sempre eram classificados ou diagnosticados pela falta de atenção dos familiares e seus problemas.

Mas essa situação histórica foi paulatinamente mudando com o forte avanço da neurociência na área médica e psíquica para explicar as causas e consequências de muitos comportamentos e, com isso, poder ajudar quem convive com essa situação. Como o cérebro da criança funciona? O que o problema neurológico diagnosticado faz diante das ações que eles vêm a realizar? Por que não aprendem como os outros? Foram perguntas já respondidas e que precisam ser conhecidas.

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), entre outros, pontua o comprometimento dos professores com uma educação inclusiva. Vemos no conhecimento da neurociência estratégias diversas, procedimentos metodológicos intervencionistas, com o objetivo de adquirir os conhecimentos propostos na forma com que eles aprendem. O embasamento científico comprovado que a neurociência traz não ajuda somente as crianças com transtornos evidentes, mas, também as outras, com situações de aprendizagens e metodologias que podem ser trabalhadas com todas elas (Marques, 2016).

Uma escola e aulas podem ser mais ativas, deixando de ser totalmente inseridas em carteiras, espaços pequenos, somente cópias e que não considerem as possibilidades da plasticidade cerebral. Todas as crianças e educadores que se paralisam nas suas próprias experiências não dão mais respostas para os variados problemas que acontecem cada vez mais, a cada nova turma.

METODOLOGIA

Este artigo trata de uma abordagem a partir das observações dos estágios, em que os profissionais mostraram a confiança nas suas didáticas diárias apenas a partir das práticas educacionais experienciais, ano após ano, repetidamente, deixando de lado o conhecimento científico, mesmo quando os problemas surgiam. Assim, essa coleta de dados foi o início de uma busca bibliográfica, para retificar algumas ações e pensamentos pedagógicos, em grande parte nos espaços escolares. São elementos reflexivos necessários para trazer as pautas de planejamento e ajustes metodológicos. Foram realizadas buscas através do Google Acadêmico e dos estágios em sala de aula nas escolas, tanto privadas quanto públicas. Após a produção dos *papers* dos estágios, houve as comparações e considerações importantes para a busca das respostas e propostas para as questões levantadas na neurociência, aplicada ou não, na sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As manipulações das políticas públicas nas escolas, que interferem diretamente nos currículos, e que favorecem ou não os diversos interesses, ainda permanecem atualmente, de acordo com Mate (2001). Uma das situações que encontramos nos estágios na Educação Básica e Gestão, no curso de Licenciatura em Pedagogia, foi a conduta dos educadores em sala de aula, de certa forma

“perdidos”, sem saber o que fazer com uma diversidade de crianças com diferentes distúrbios.

Essas observações, que duraram dez dias para cada estágio, de forma alternada, contaram com a permissão dos professores para que os ajudássemos em algumas situações, e também na apresentação de uma aula planejada, fazendo parte do estágio. Apresentamos metodologias ativas de grupos e materiais concretos que dinamizassem as aulas. Assim, os professores entraram em contato com a neurociência nas escolhas mais assertivas para a turma em determinado período, pois, de acordo com Moran (2018), existem diversos processos de aprendizagem.

Devido a isso, as soluções, por parte de muitos educadores, foram retiradas de suas próprias experiências e dos colegas, pela utopia da sala de aula e da escola bem-equipada e respeitada, não encontrada na realidade. Com isso, esse saber sempre foi mais valorizado, até a chegada de uma impactante mudança e visão social: a inclusão (Marques, 2016). Percebe-se, então, que essas mesmas experiências não estavam respondendo às necessidades dos problemas surgidos com a vinda das tecnologias. As turmas, que sempre foram diversificadas, vieram com sintomas mais específicos de diversidade comportamental, como as deficiências neurológicas.

A neurociência já vinha avançando em diversos países, mostrando mais contundentemente tudo o que acontecia no cérebro e as possíveis complicações e respostas. As especializações começaram a se identificar melhor e aumentar as informações a respeito da melhor metodologia, a partir dos diversos estudos e evidências, mas, ainda no meio escolar, nota-se uma certa resistência ao conhecimento científico a partir da neurociência, por acharem que iria substituir as experiências, colocando-o como prioridade, fazendo a prática sucumbir aos saberes científicos, o que é uma visão equivocada, pois tem-se o conhecimento de que o

educador precisa saber como as crianças pensam, para depois fazer planejamentos e encontrar possíveis soluções, incorporando suas experiências no convívio com elas (Grossi *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estágios, ficou evidente a segurança didática de alguns que, por muitos anos na mesma série, aplicavam as mesmas formas de realizar, mas que não cabiam mais diante dos problemas em sala de aula que vinham se modificando. Por que se especializar se algumas crianças não se adaptavam à metodologia que estava dando certo? Essa é a grande questão da resistência entre a maioria dos educadores, quando suas turmas não são tão grandes e tão “cheias” de crianças clinicamente diagnosticadas com TDAH que alguns pais não tratam, ou sequer reconhecem, fazendo da escola a solução para seus problemas. Quando falamos de tecnologia, quase sempre para consumo de informações e uso de redes sociais, quase sempre banais e superficiais, falamos das influências que levam os interesses dos estudantes cada vez para mais longe das salas de aula, e que não estão sendo colocadas nos conteúdos para serem comentadas e discutidas. As motivações estudantis também são foco de estudos (Araújo *et al.*, 2016). O que faz querer aprender e se interessar por algo? Isso também faz parte da neurociência, que, integrada ao meio, busca um melhor caminho para se trilhar.

Já passamos da hora de recorrermos a argumentações mais sólidas e diretivas para os alunos, escola, pais e sociedade, e a atitudes com respaldo nas ciências, que propõem caminhos metodológicos e reflexões para lidar com diversas áreas necessárias ao crescimento humano, em suas diversas aprendizagens, inclusive sociais, agregando mais esse saber, favorecendo as experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes Docentes e Formação Inicial: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, R. P.; DIAS, N. M.; MACEDO, E. C. de; MECCA, T. P.; ORSATI, F. T. **Práticas para a sala de aula baseada em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015.

ARAÚJO, A. *et al.* Neurociência na formação docente: um desafio contemporâneo para a Educação Básica. In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. **Anais** [...]. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21451>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BARTOSZECK, A. B. Neurociência na educação. **Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita**, v. 1., p. 1-6, 2006.

CÂNDIDO, G. V.; SOUZA, G. L. de. Novas Tecnologias: mudanças na sociedade e suas influências no processo educacional. **Anais da V Semana de Integração Inhumas**, UEG, 2016.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência**: como o cérebro aprende. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIVEN, B. K. Food for thought. **Educational Leadership**, v. 56, n. 3, p. 68-71, 1998.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; SOUZA, J. R. L. M.; SANTOS, E. D. Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, jul./dez., 2014.

GRÜTZNANN; T. F. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 2-23, set./dez., 2019.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

MARKOVA, D. **O natural e ser inteligente**: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação. São Paulo: Summus, 2000.

MARQUES, S. Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 146-163, maio/ago., 2016.

MARTINS, M. A. V.; CHEDID, K. A. K. **Pedagogia neurocientífica?** A proposta de uma nova visão pedagógica para a alfabetização. 2010. Disponível em: <http://www.katiachedid.com.br/files/artigos/f84acafb6a-0e023d27c8c2b3a9fd8da6.pdf>. Acesso em: 6 set. 2011.

MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** As reformas curriculares na escola. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade** – Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. L. A escola, a família, o bullying e as responsabilidades. **Revista Educar FCE**, São Paulo, v. 18., n. 1, p. 165-177, mar. 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCORVO, T. **Suécia abandona educação digital:** retorno aos livros impressos nas escolas. Revista Fórum, 2023. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2023/8/7/suecia-abandona-educacao-digital-retorno-aos-livros-impressos-nas-escolas-141818.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.



CELYNE BIANCA DA SILVA RIBAS¹
GABRIELY RAYARA ALVES²
OSNI MARQUES JUNIOR³

Desemparedando a Educação Infantil: O Brincar e o Aprender na Natureza

Unwalling early childhood education: playing and learning in nature

ARTIGO 4

50-60

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Itajaí/SC. celyne.bs.ribas@gmail.com

² Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Itajaí/SC. gabrielyrayara@gmail.com

³ Professor orientador, Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Itajaí/SC - São Vicente. osni.ped@gmail.com

Resumo: o presente artigo faz parte do Projeto de Ensino, vinculado à área de concentração Metodologia de Ensino do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI –, tem por objetivo compreender o desemparedamento na exploração dos ambientes naturais relacionados ao brincar e aprender de forma significativa no desenvolvimento das crianças na primeira infância. O estudo fundamenta-se nas teses e dissertações dos autores Crespi (2020) e Rondon (2014) e artigo de periódico da Tiriba (2010). Trata-se de pesquisa bibliográfica que consiste no levantamento de referenciais teóricos de obras publicadas sobre teorias que permitem direcionar o desenvolvimento de trabalhos científicos em analisar as obras para fundamentar a pesquisa. A pesquisa relata o conceito do Desemparedamento da Educação Infantil na primeira infância, enfatizando a importância de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem fora de sala de aula. O brincar e o aprender com e na natureza são atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. As crianças têm uma curiosidade natural com relação ao mundo ao seu redor e a natureza oferece uma infinidade de possibilidades para que elas possam explorar, experimentar e descobrir coisas novas. Diante do pressuposto, a questão-problema orientadora foi como se dá o desemparedamento do brincar e do aprender com e na natureza da primeira infância da Educação Infantil? Acredita-se que a pesquisa visa o conhecimento dos docentes sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, com base no aprender e no brincar, e a utilização dos recursos naturais nas atividades diárias, evidenciando seus benefícios no contexto escolar e na formação das crianças. Considera-se que o estudo contribui para o desenvolvimento pleno da criança na primeira infância, ampliando seu conhecimento, por meio de vivências, experiências e contato com a natureza, que despertam o seu interesse, promovendo uma visão de mundo humanizadora.

Palavras-chave: Educação infantil. Primeira infância. Natureza.

Abstract: the present article is part of the Teaching Project, linked to the Teaching Methodology concentration area at Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Its objective is to understand the concept of “unwalling” in the exploration of natural environments in relation to meaningful play and learning in early childhood development. The study is based on the theses and dissertations of authors Crespi (2020) and Rondon (2014) and a journal article by Tiriba (2010). It is a bibliographic research that involves surveying theoretical references from published works on theories that guide the development of scientific work by analyzing the works to support the research. The research discusses the concept of “unwalling” in early childhood education, emphasizing the importance of providing children with learning experiences outside the classroom. Playing and learning with and in nature are fundamental activities for child development. Children have a natural curiosity about the world around them, and nature offers endless possibilities for them to explore, experiment, and discover new things. Based on this assumption, the guiding problem question was: how does the “unwalling” of play and learning with and in nature occur in early childhood education? It is believed that the research aims to enhance teachers’ knowledge about child development in early childhood education, based on learning and playing, and the use of natural resources in daily activities, highlighting their benefits in the school context and in children’s development. It is considered that this study contributes to the full development of the child in early childhood, expanding their knowledge through experiences and contact with nature, which awaken their interest and promote a humanizing worldview.

Keywords: Child education. Early childhood. Nature.

INTRODUÇÃO

O projeto de Ensino em Educação viabiliza vivenciar o processo de investigação e de aplicação do método científico para a pesquisa educacional, além de compreender a importância da pesquisa para a prática pedagógica, portanto, a área de concentração Metodologias de Ensino se torna indispensável para a construção deste projeto, pois busca compreender todas as ferramentas que o educador utiliza para desenvolver e transmitir o conhecimento aos educandos, assim, o educador percebe cada uma dessas ferramentas, sendo eficaz para a turma em determinados projetos e vivências propostas aos educandos.

O tema Desemparedamento da Educação Infantil na primeira infância é um conceito que tem ganhado destaque nos últimos anos. Ele se refere à importância de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que vão além das paredes da sala de aula, permitindo que elas explorem o ambiente natural e aprendam de forma mais significativa.

Nesse sentido, o brincar e o aprender com e na natureza são atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. As crianças têm uma curiosidade natural com relação ao mundo ao seu redor e a natureza oferece uma infinidade de possibilidades para que elas possam explorar, experimentar e descobrir coisas novas.

Brincar na natureza ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Elas podem escalar, correr, pular e se movimentar livremente, o que ajuda a desenvolver a coordenação motora e a consciência corporal, além de contribuir para a convivência em grupo, onde se tem um parque para todos, que possam brincar em conjunto, utilizando todos do mesmo brinquedo e espaço.

Ao explorar a natureza, as crianças também aprendem sobre as plantas, os animais e os ecos-

sistemas, desenvolvendo uma compreensão mais profunda sobre o mundo natural.

A natureza também pode ajudar as crianças a desenvolverem habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e respeito. Quando as crianças aprendem a cuidar do meio ambiente, elas desenvolvem um senso de responsabilidade e cuidado com o planeta.

Para promover o desemparedamento da Educação Infantil na primeira infância, é importante que os educadores e os pais proporcionem às crianças experiências ao ar livre, como passeios em parques, trilhas ecológicas, acampamentos e atividades na natureza. Isso pode ser feito por meio de projetos educacionais, programas de atividades extracurriculares ou simplesmente dedicando mais tempo para brincar ao ar livre.

Diante do pressuposto, a questão-problema orientadora foi: como se dá o desemparedamento do brincar e do aprender com e na natureza da primeira infância da Educação Infantil?

Com base nessa indagação, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o desemparedamento na exploração dos ambientes naturais relacionados ao brincar e aprender de forma significativa no desenvolvimento das crianças na primeira infância.

A escolha do tema sucedeu-se por meio das experiências em sala de aula, principalmente nos estágios não obrigatórios, pois percebeu-se quanto prazeroso é estar em ambientes ao ar livre e proporcionar vivências enriquecedoras para os pequenos com o propósito de sensibilizar os sentidos e as emoções de humanizar a construção e a formação do sujeito. Essa trajetória do estágio não obrigatório na Educação Infantil permitiu refletir sobre as fragilidades emocionais e comportamentais das crianças em sala de aula, por isso entende-se que este método proporciona a exploração das vivências e experiências na integração com o processo natural, do desenvolvimento da aprendizagem das crianças na primeira infância.

A pesquisa constituiu-se no método bibliográfico, que consiste no levantamento de referenciais teóricos de obras publicadas sobre teorias que permitem direcionar o desenvolvimento de trabalhos científicos em analisar determinadas obras para fundamentar a pesquisa.

Na investigação que trata o conceito de imagens perceptivas e evocadas no universo da metodologia de ensino, fez-se os seguintes procedimentos de revisão de literatura em março de 2023: escolha das bases de dados, busca de teses e dissertações nas bases de dados, definição dos critérios de exclusão, leitura dos títulos e resumos e análise íntegra dos trabalhos selecionados.

A *string* de busca estabelecida para bases de dados nesta pesquisa foi inserida nos sites em português com base nas palavras-chave: educação infantil, primeira infância e natureza. A base de dados principal utilizada para a revisão foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além do artigo de periódico da Tiriba (2010) e o documento norteador BNCC (2017).

No decorrer da busca, aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão a fim de coletar de antemão, pelo intervalo de tempo entre 2013 a 2023, os trabalhos para leitura dos resumos e, posteriormente, para leitura de forma íntegra.

Encontrou-se nas bases de dados 29 trabalhos oriundos com base na *string* de busca e no critério de inclusão. Ao submeterem os primeiros critérios de exclusão, resultaram 14 trabalhos para leitura de resumo. Logo após, houve mais uma submissão aos segundos critérios de exclusão, foram cinco trabalhos selecionados para leitura completa, dos quais, quatro são de Dissertação de Mestrado e um de Tese de Doutorado. Estão vinculadas às áreas de Educação: Crespi (2020), Rondon (2014), Barbosa (2020) e Fernandes (2018).

Os trabalhos dos autores supracitados demonstram importantes contribuições para o delineamento do estudo. Os trabalhos que mais contribuíram neste estudo foram: Crespi (2020) e Rondon (2014), pois dedicaram-se a discussões sobre a

importância de fornecer vivências significativas e integrar o contato com a natureza às crianças, ajudando, além do desenvolvimento pedagógico, o seu desenvolvimento cerebral, principalmente as funções superiores, que trata das sensações, percepções, memória, atenção, emoções, linguagem e orientações, também relatou-se necessidade do encontro do ser humano com a natureza, principalmente na fase escolar, destacam a simbiose que as crianças precisam ter com a natureza e a qualidade das vivências para o desenvolvimento pleno de qualquer estilo/proposta educativa. Os demais autores, como Barbosa (2020) e Fernandes (2018) apresentam contribuições, porém de forma mais ampla. Nota-se que os estudos sobre os demais abrangiam temas, como a relação e as percepções de famílias e professores na primeira infância, a pedagogia de Waldorf e a interação da criança com a brincadeira em fenômenos de água.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interação da criança com a natureza vem se tornando palco para muitas discussões no meio da educação, no entanto, a busca pelo desenvolvimento na primeira infância é algo não tão valorizado, mas que, no decorrer das fases escolares, percebe-se a perda de habilidades psicomotoras por falta de estimulações e vivências não proporcionadas, acarretando também no desenvolvimento neurológico com a perda de sinapses (se dá quando temos uma conexão entre neurônios que ganham determinada função, mas necessitam ser estimulados, quando não acabam morrendo e se perdendo esta conexão).

Kandel (2014) clarifica que é na primeira infância que o cérebro manifesta os momentos sensíveis para o conhecimento, visto que as atribuições elevadas do cérebro situam em pleno desenvolvimento em delineados momentos da vida, responsabilizando-se mediante da flexibilidade cerebral, dos estímulos e aprendizado e do

convívio da criança com o seu entorno em relação aos ensinamentos da linguagem e das seguintes aptidões importantes.

Neste período de zero a seis anos, o cérebro apresenta períodos sensíveis para o aprendizado, visto que as funções superiores do cérebro estão em pleno desenvolvimento, sendo as funções superiores: atenção, sensação, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção e orientação. Para Crespi (2020, p. 41), “a primeira infância é um período rico em desenvolvimento e potencialidades, mas, ao mesmo tempo, é uma etapa vulnerável, que clama cuidados e investimentos”.

A crescente urbanização no país e no mundo tem influenciado nas novas gerações e refletido nas escolas, crianças nervosas, agitadas e emocionalmente instáveis, o que gera uma adaptação no meio escolar mais difícil, o olhar precisa se estender além do pedagógico.

Hoje, temos muitas famílias que nem sempre podem proporcionar momentos de contato com a natureza para seus filhos, o que mais nos deparamos são com “crianças de apartamento”, nascidas e criadas ao redor de paredes, que, muitas vezes, também ficam em tempo integral nas escolas, aí que a escola se torna o melhor aliado para as famílias.

De acordo com Araujo (2011, p. 5), é fundamental que os docentes busquem os saberes neurocientíficos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, para requerer iniciativas que desenvolvam “programas de capacitação e certificação de educadores da primeira infância que levem em conta os conhecimentos científicos sobre os fatores que promovem o desenvolvimento infantil”.

Essa abordagem é importante para o entendimento da qualificação dos espaços do âmbito escolar, buscando locais para vivências significativas, tanto para uso pedagógico como para as crianças serem crianças e se descobrirem naquele ambiente. Entende-se que hoje mais do que nunca é necessário rever as rotinas escolares e reconhecer o valor da prática do desemparedamento, o apren-

der com e na natureza. Segundo Rondon (2014, p. 28) “a natureza (espontânea/selvagem/sem intervenções humanas) ou o paisagismo (natureza doméstica/ produto da ação humana/ obra artística) possuem todas as qualidades para a plenitude de qualquer estilo de proposta educativa”.

Brincar e aprender na natureza pode ser uma experiência muito enriquecedora para as crianças. A natureza oferece muitas oportunidades para as crianças explorarem, experimentarem e descobrirem coisas novas. Quando elas brincam na natureza, podem aprender sobre as plantas, os animais, o clima e a geografia, bem como desenvolver habilidades sociais, físicas e cognitivas.

Na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) assegura, no sexto capítulo, que as potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na primeira infância são evidenciadas pelo fato de que o brincar, enquanto direito de aprendizagem, fundamenta-se em teorias que destacam experiências e estimulações proporcionadas pelo brincar. Essas experiências promovem o amadurecimento das funções executivas de maneira lúdica na Educação Infantil. O brincar precisa ser compreendido como uma ferramenta pedagógica essencial com o propósito de promover oportunidades diversificadas no desenvolvimento neurológico infantil.

Brincar ao ar livre pode ajudar as crianças a desenvolverem sua criatividade e imaginação. Elas podem criar suas próprias histórias e cenários, usando a natureza como cenário para suas brincadeiras. Além disso, o contato com a natureza pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, promovendo um bem-estar emocional.

As crianças também podem aprender sobre a responsabilidade e a conservação ambiental enquanto brincam na natureza. Ao cuidar das plantas e animais, elas aprendem sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Há diversas atividades que as crianças podem fazer na natureza, como coletar folhas, flores e pedras, observar animais e insetos, construir

abrigo e fortalezas, jogar jogos ao ar livre e muito mais. Rondon (2014, p. 41) discorre que esses “[...] desafios estéticos na escala ambiental, necessariamente parte do processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil”.

O desemparedamento do brincar e o aprender com e na natureza na primeira infância da Educação Infantil permite que a criança desenvolva habilidades importantes, como a criatividade, a curiosidade, o senso de responsabilidade e o respeito pela natureza. Além disso, é uma forma de promover o bem-estar físico e emocional da criança, já que a natureza proporciona um ambiente de tranquilidade e conexão com o mundo natural.

Precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e proporcionar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (Tiriba, 2010, p. 6).

O ambiente externo traz também as brincadeiras conjuntas, em grupos, em que as crianças aprendem a socializar e respeitar o espaço do outro, criam tolerância e opinião própria a serem expostas a um espaço no qual ganham diversas possibilidades para explorar e decidir suas brincadeiras.

Segundo Tiriba (2010, p. 7):

As brincadeiras nos espaços externos podem constituir fonte de sentimento de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa e prazerosa.



O AMBIENTE EXTERNO TRAZ TAMBÉM AS BRINCADEIRAS CONJUNTAS, EM GRUPOS, EM QUE AS CRIANÇAS APRENDEM A SOCIALIZAR E RESPEITAR O ESPAÇO DO OUTRO, CRIAM TOLERÂNCIA E OPINIÃO PRÓPRIA A SEREM EXPOSTAS A UM ESPAÇO NO QUAL GANHAM DIVERSAS POSSIBILIDADES PARA EXPLORAR E DECIDIR SUAS BRINCADEIRAS.

Na exploração do ambiente natural, a criança deve ser incentivada a explorar e interagir com o ambiente natural, seja em um parque, jardim, praia ou floresta. É importante que ela possa tocar, cheirar, sentir e observar as diferentes texturas, cores e formas da natureza, além de terem a oportunidade de observar e vivenciar as mudanças constantes que acontecem na natureza, plantios, colheitas, nascimentos de flores, bem como de animais.

Nesse ambiente desemparedado, o modo de ensino visa captar e dar valor ao que, muitas vezes, passa despercebido com a correria do dia a dia, mas que contém inúmeros processos de ensino e vivência, principalmente quando, nesta faixa etária de zero a seis anos, o aprendizado é bastante sensorial e visual, o que torna o aprendizado mais fácil de ser compreendido.

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens. Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (Tiriba, 2010, p. 9).

Explorar o que a natureza oferece e proporciona, brincadeiras, como subir em uma árvore, descer um morro, observar o plantio, a colheita e viver momentos não só falar sobre eles, é o que mais agrega nesse ensino que sai das “quatro paredes” e liberta a imaginação e traz para a realidade em forma de prazer no aprendizado, criando memórias e sentimentos, uma criança que é introduzida nesse método de ensino terá mais oportunidades de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e desencadeará com mais facilidade uma personalidade de socialização.

Nas práticas pedagógicas relacionadas à educação do corpo em movimento, as crianças poderão expressar-se, movimentar-se, identificar, reconhecer-se, relacionar, conhecer, perceber, em suas ações e nas relações que estabelecem com o mundo e com o outro, por meio das linguagens simbólicas, sinestésicas, verbais e não verbais, por intermédio das ações intencionais do corpo em movimento. [...] Portanto, acreditamos que as práticas devem objetivar um trabalho intencional de forma sistematizada, que considere a criança de forma plena e contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades e apropriação dos saberes escolares, propiciando a elas uma leitura crítica da realidade que possibilite sua atuação e transformação na sociedade (Lima, 2019. p. 130).

Conforme Barbosa (2020), é primordial pensar em práticas pedagógicas que se relacionam com a educação do corpo em movimento, que podem ser vinculadas a outros saberes que não dizem respeito apenas às questões cinestésicas, pois a exploração da natureza propicia essa forma plena em desenvolver as potencialidades das crianças.

As atividades ao ar livre podem ser planejadas de forma a promover o contato com a natureza, por exemplo, caminhadas, piqueniques, plantio de mudas, colheita de frutas, entre outras. Essas atividades permitem que a criança se envolva com o ambiente natural de forma lúdica e prazerosa. Rondon (2014, p. 87) observa que, “[...] não precisamos de paredes e pisos para que se atinjam e se usufruam dos benefícios gerados por processos de aprendizagens ao ar livre, necessariamente, em ambiente natural”.

A escola pode integrar o ambiente natural na rotina escolar, com espaços destinados para a exploração e interação com a natureza, como jardins, hortas, parques infantis e trilhas. Além disso, é possível incorporar atividades que envolvam a natureza no currículo, como observação de

plantas e animais, estudo do ciclo da água e clima. Leontiev (2016) acredita, portanto, que a escola é um espaço privilegiado para contribuir na aprendizagem e, assim, oportunizar o desenvolvimento de capacidades ainda não alcançadas. É um espaço que pode proporcionar, intencionalmente, situações envolventes e desafiadoras, para além das possibilidades imediatas do docente.

A Educação Infantil é o ambiente mais propício para a mudança de hábitos, pois as crianças estão em processo de desenvolvimento de caráter e no início da socialização com a sociedade em geral, usar essa estratégia para inserir o meio ambiente é de extrema importância, o professor tem à sua disposição um leque de informações e temas a serem abordados.

Conforme Fernandes (2018, p. 37):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem grande responsabilidade e importância para o desenvolvimento das crianças pequenas. Conhecer a criança, entender seus interesses, percepções e motivações são ações essenciais, mas, para que ocorra desenvolvimento, é fundamental promover o acesso das crianças ao conhecimento e à cultura.

Incorporar o meio ambiente nas atividades escolares não irá só proporcionar momentos de lazer ou um período de ensino diferente, mas desenvolverá no aluno uma conscientização quanto ao meio ambiente, a importância de proteger, de reciclar e, principalmente, tornará essa criança em um adulto consciente e mais preparado a passar esse ensinamento a futuras gerações.

O estímulo à criatividade no contato com a natureza permite que a criança tenha a liberdade de explorar e criar a partir de elementos naturais. Isso pode ser feito através de atividades artísticas, como pintura com elementos naturais, construção de brinquedos com materiais encontrados na natureza, entre outras.

A criatividade deve ser incentivada pelo educador, não é necessário ter um parque repleto de ambientes lindos e ou praças com variedades de brinquedos, pois sabe-se que, na realidade, as maiorias das escolas não possuem infraestrutura. Para Guérios (2019, p. 234), “a criatividade é a tônica para que a prática didática e a aprendizagem dos alunos alcancem uma dimensão transdisciplinar que oportunize a construção de significados concretos de acordo com a realidade em que as experiências são vividas”.

A criatividade não tem limites e precisa ser aguçada, explorada, portanto, iniciar esse processo na Educação infantil permite desenvolver habilidades que estão adormecidas. O professor criativo lapida todos os recursos que podem ser utilizados para despertar e influenciar a potencialidade criativa das crianças em pensar fora da caixa.

As crianças aprendem por meio de desafios que aguçam sua curiosidade e interesse pela atividade proposta. É por meio desses desafios que a criança adquire novas formas de pensar e solucionar aquilo que lhe foi apresentado. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007, p. 100) traz que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Aprender na natureza é aprender ao ar livre, com isso, ela utilizará meios para desenvolver sua motricidade, despertando os sentidos, como tato, visão, audição, paladar e olfato. Exercitar o raciocínio é mais um dos diversos benefícios que este método proporciona, pensar, planejar e imaginar resultará em um amadurecimento físico e psicológico.

Segundo Maia (2011, p. 21):

Seu conhecimento é construído enquanto brinca, faz perguntas, faz experiências e confere sentido ao mundo que o rodeia. É uma construção ativa, onde, ao tomar contato com outros pontos de vista, revê ou repensa as próprias ideias. A grande capacidade de aprender faz com que o comportamento do ser hu-

mano seja extremamente variado. Do ponto de vista neurológico, nenhuma ação se repete exatamente como as anteriores, significando dizer que o ser humano é um eterno aprendiz.

Aprender com e na natureza faz com que a criança se sinta desafiada a conhecer todas as possibilidades que aquele ambiente proporciona e potencializar suas habilidades de descobertas e relação com o mundo.

METODOLOGIA

A pesquisa constituiu-se no método bibliográfico, que consiste no levantamento de referenciais teóricos de obras publicadas sobre teorias que permitem direcionar o desenvolvimento de trabalhos científicos em analisar determinadas obras para fundamentar a pesquisa. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Foi utilizada a plataforma BDTD, na qual se fez os seguintes procedimentos de revisão de literatura: escolha das bases de dados, busca de teses e dissertações nas bases de dados, definição dos critérios de exclusão, leitura dos títulos e resumos e análise íntegra dos trabalhos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho buscou por meio de pesquisas analisar a relação entre o desemparelamento, natureza, a primeira infância e sua priorização. Questionou-se como se dá o desemparelamento infantil, sua priorização ao brincar e aprender na natureza.

Durante a análise dos autores utilizados, percebeu-se que temas discutem diferentes estudos, como o estudo dos pátios escolares e do desenvolvimento neurológico infantil, as citações de natureza,

o desemparelamento e a priorização da primeira infância se tornaram chaves para ambos os trabalhos, tendo concordância sobre sua importância e da necessidade de utilizarmos no meio escolar.

Durante a construção do trabalho realizado, encontrou-se um conjunto de informações que potencializaram os estudos, para a concretização de ideias fundamentadas de teorias que a princípio estavam somente em imaginações e indagações questionando o método de ensino.

Observou-se que a liberdade de expressão e o ensino não possuem limites para se explorar, quebrar paredes e barreiras e isso é ressignifica o ensino infantil, instigar a criatividade dentro dos limites de cada criança é libertador e prazeroso.

Pensar num ensino de qualidade e eficaz para as crianças é compreender quanto é importante sair das “quatro paredes”. O desemparelamento se tornou muito eficiente, proporcionando a condução, a socialização e, principalmente, formação dos indivíduos capazes e com caráter ambientalistas, visto que o ensino na natureza promove dentro de cada ser uma responsabilidade de preservação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a interação da criança com a natureza é essencial para o seu desenvolvimento na primeira infância. Durante essa fase, o cérebro está em pleno desenvolvimento, sendo receptivo ao conhecimento. No entanto, muitas vezes, essa busca pelo desenvolvimento não é valorizada, resultando na perda de habilidades psicomotoras e sinapses.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é nessa etapa que as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e descobrir a natureza. O contato com a natureza permite que as crianças aprendam sobre o meio ambiente, desenvolvam habilidades sociais, físicas e cognitivas e promovam o bem-estar emocional.

Infelizmente, a crescente urbanização tem limitado o acesso das crianças à natureza, tornando a escola um importante aliado nesse aspecto. Os educadores devem buscar conhecimentos neurocientíficos sobre o desenvolvimento infantil e promover programas de capacitação que levem em conta os fatores que promovem o desenvolvimento infantil.

É fundamental repensar as rotinas escolares e reconhecer o valor do desemparedamento, permitindo que as crianças tenham contato com o mundo natural. O brincar e o aprender com e na natureza oferece oportunidades diversificadas de aprendizado e promove o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças.

A exploração do ambiente natural deve ser incentivada, proporcionando experiências sensoriais e visuais que facilitem o aprendizado. O ambiente externo também estimula o convívio social, a solidariedade e o respeito mútuo, além de possibilitar atividades diversas, como observar plantas e animais, coletar materiais naturais e construir abrigos.

A integração do ambiente natural na rotina escolar pode ser feita por meio de espaços dedicados à natureza, como jardins, hortas e parques infantis e pela incorporação de atividades que envolvam a observação e o estudo do meio ambiente no currículo escolar.

Ao promover o contato com a natureza, a escola não apenas proporciona momentos de lazer e aprendizado diferenciados, mas também contribui para a conscientização ambiental das crianças. Essa conscientização ajudará a formar adultos mais conscientes e preparados para cuidar do meio ambiente e transmitir esses valores às futuras gerações.

Por fim, incentivar a interação da criança com a natureza na primeira infância por meio de práticas pedagógicas desemparedadas é fundamental para o seu desenvolvimento integral. Essa abordagem promove o aprendizado, a criatividade, a socialização e o respeito pela natureza, além de contribuir para o bem-estar físico, emocional e cognitivo das crianças.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. P. de (org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BARBOSA, P. R. D. **Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/69142/R%20-%20D%20-%20PAULO%20ROBSON%20DUARTE%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anejo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2024.

CRESPI, L. R. S. **Neurociências na formação docente continuada**: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210807/001115652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERNANDES, K. L. da S. **Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296898963.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GUÉRIOS, E. C. Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

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

LIMA, D. T. de. **Corpo(s) em movimento na educação física infantil**: contribuições na perspectiva histórico-crítica. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181791/lima_dt_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 5 ago. 2024.

MAIA, H. **Neuroeducação**: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

KANDEL, E. **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RONDON, C. R. **Pátios invisíveis**: a dimensão do verde na educação infantil. 2014.

450 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstreams/dd7771d8-3d48-43a4-838a-a1f22a2266dc/download>. Acesso em: 5 ago. 2024.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 5 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



LAIANE CAVALCANTE DA SILVA SANTANA¹
GISELLE CAVALCANTI LOPES SANTANA²

Educação Integral: Reforço Educacional no Auxílio ao Desenvolvimento do Aluno com Foco na Cidadania

Comprehensive education: educational reinforcement to help student development with a focus on citizenship

ARTIGO 5

61-70

¹ Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Santo Antônio do Descoberto/GO. E-mail: laianecvs@gmail.com

² Tutora externa. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. 100160002@tutor.uniassevi.com.br

Resumo: Este artigo objetiva explicar a temática da educação integral, na perspectiva do reforço educacional como auxílio ao desenvolvimento do aluno em prol da sua cidadania. É sabido que a educação integral, enquanto reforço educativo, desempenha papel vital na construção do cidadão, podendo impulsionar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de várias habilidades necessárias para vida em sociedade, imprimindo no aluno a identidade de sujeito responsável e ativo. Ao preencher lacunas de conhecimento e fortalecer bases de aprendizado, o reforço educacional, dado pela educação integral, tende a levar os alunos a atingirem seu potencial máximo. Ao longo deste estudo, é ressaltada a importância da educação integral como uma abordagem educacional, que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, definidos os papéis da escola e Estado no processo educacional e o enunciado das propostas curriculares brasileiras para uma educação integral efetiva. Para tal, esta pesquisa tomou por base documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), LDB e outros, assim tendo o enfoque bibliográfico e qualitativo, descrevendo conceitos e definições acerca do tema. Portanto, conhecer e refletir sobre a educação integral como reforço educativo abre um leque de possibilidades para que os agentes educacionais possam repensar suas práticas e melhores formas de implementação e adequação da educação integral como reforço educacional dentro da perspectiva social.

Palavras-Chave: Cidadania. Desenvolvimento. Educação Integral. Reforço.

Abstract: This work aims to explain the theme of integral education, from the perspective of educational reinforcement as assistance to the student's development towards citizenship. It is known that integral education, as an educational reinforcement, plays a vital role in shaping the citizen, potentially boosting academic performance and the development of various skills necessary for life in society, imprinting on the student the identity of a responsible and active subject. By filling knowledge gaps and strengthening learning foundations, educational reinforcement, provided by integral education, tends to lead students to reach their maximum potential. Throughout this study, the importance of integral education is emphasized as an educational approach that aims at the holistic development of the individual, defining the roles of the school and the state in the educational process, and outlining Brazilian curriculum proposals for effective integral education. To this end, this research is based on documents such as the BNCC (National Common Curricular Base), LDB, and others, thus having a bibliographic and qualitative focus, describing concepts and definitions about the topic. Therefore, knowing and reflecting on integral education as educational reinforcement opens up a range of possibilities for educational agents to rethink their practices and better ways of implementing and adapting integral education as educational reinforcement within the social perspective.

Keywords: Citizenship. Development. Integral Education. Reinforcement.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar uma reflexão acerca da seguinte temática “Educação Integral: reforço educacional no auxílio ao desenvolvimento do aluno com foco na cidadania”. Refletindo sobre a importância da educação sobre o processo de crescimento do ser humano, recaiu a ideia de como a educação integral auxiliaria neste sentido. Nesse momento, surgiu a indagação: o que é a educação integral? E o que é a educação integral como forma de reforço educacional visando beneficiar o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?

A educação integral é um modelo educacional que busca proporcionar uma formação mais abrangente para os alunos, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, culturais e cidadãs. Nesse contexto, o presente trabalho busca elucidar o conceito de educação integral como suplemento escolar no que concerne ao desenvolvimento do aluno.

Entende-se que a melhor maneira de desenvolvimento do ser humano é por meio da aprendizagem, por meio das experiências em que se possa unir teoria e prática e refletir sobre si e o mundo. Neste sentido, este trabalho se torna relevante uma vez que se busca entender a educação integral dentro deste contexto de desenvolvimento do aluno cidadão. Como acadêmica de pedagogia penso que ao entendermos melhor essa temática podemos nortear nossas práxis dentro da educação de forma mais assertiva e embasados cientificamente, procurando sempre melhorar nossa atuação em prol da sociedade como um todo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

Inúmeros pensadores deixaram uma marca quando o assunto é educação, Aristóteles não usou

diretamente o termo Educação Integral da mesma forma como entendemos hoje, mas algumas ideias em relação a educação fornecem base para a discussão do tema, além de fazer menção a educação como maneira de florir as potencialidades humanas. Jean Piaget, não se debruçou exclusivamente para o conceito de educação integral, mas muitos dos seus princípios pode ser aplicado a Educação Integral, pois o estudioso defendia uma educação integral ao longo da vida. E no Brasil, um nome ganha destaque: Paulo Freire, com uma visão ampla sobre o educador, associada a ação transformadora da educação.

CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES

A educação integral vai além do ensino tradicional, que se concentra apenas em conteúdos curriculares e exames. Ela se preocupa em atender às necessidades individuais de cada aluno, levando em consideração seus interesses, talentos e desafios.

Antes de dar enfoque ao tema desse estudo, é necessária uma breve contextualização sobre alguns conceitos: educação, educação integral, cidadania, Estado e escola.

A educação é o ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinamento. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.

A educação é algo primordial, é fonte de conhecimento, é através dela que se molda o pensamento, posturas e personalidades. Arendt (1979), descreve que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (sic) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e

abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1979, p. 247).

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

No Brasil existem leis específicas sobre a educação: Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com todos esses conceitos sobre educação, fica evidente que engloba um coletivo, onde cada integrante deve exercer sua função e fazer seu papel. O Estado, reconhecido como força influente na sociedade, é um conjunto de instituições (governo, forças armadas, funcionalismo público etc.) que controlam e administram uma nação. O Estado tem muitas responsabilidades perante a sociedade, pois é a partir das ações dele que são definidas verbas, regimentos, regras e controle do desenrolar público. A escola é uma instituição subordinada ao Estado, com base em leis e parâmetros constitucionais. No entanto, a escola tem um papel social inabalável, pois é ela que conecta os setores, ela é a ligação entre a comunidade e o governo. A escola transmite muito mais que conhecimento científico, ela ensina e educa os estudantes. Canivez (1991, p. 33) mostra a escola sendo um ambiente social, depois da família, frisa que a escola institui a cidadania, é o lugar onde a criança

começa a quebrar o vínculo familiar e se vê pertencente a uma comunidade maior.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

Vimos até aqui, quão importante é a educação, ponto primordial para o desenvolvimento humano, visando formar cidadãos conscientes na sociedade em que vivem. Mas o que é cidadania? Segundo Dalmo de Abreu Dallari (1998), “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Então, podemos pontuar que a educação dada de maneira correta, com apoio da família, escola e o Estado, pode fazer com que o aluno se desenvolva de maneira plena, sendo capaz de entender seus deveres e direitos. É nesse aspecto que a Educação Integral se faz importante, pois será aplicada de maneira a reforçar os objetivos já estabelecidos para a formação do cidadão. Enriquecendo os conhecimentos passados, sendo ponte entre o aluno e projetos de desenvolvimento educacional, trazendo oportunidades de crescimento intelectual e profissional, além do papel conscientizador e social.

FORMAÇÃO DA CIDADANIA - PILAR EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação é posta como uma resposta para muitos problemas encontrados na sociedade, autores afirmam que é por meio da educação que se pode formar cidadãos conscientes de suas atitudes e ações. É nesse sentido que a educação de modelo integral procura auxiliar no processo de desenvolvimento do cidadão.

O que diferencia a educação da educação integral é exatamente a relação do todo. Na educação

pautada no horário regular de ensino, são aplicados métodos para formação e o desenvolvimento físico, moral e intelectual do ser humano. Sendo que na educação integral além desses aspectos, ela vai além, buscando abranger todas as dimensões do ser humano: familiar, social, histórica, emocional, física, entre outras. De acordo com o MEC, a educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes.

O que remete identificar a visão social como princípio da educação integral, pois ela deve ser inclusiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especifica que a educação integral deve possuir:

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, on-line).

Janaina Menezes (2012) revela que muitas são as discussões que apresentam a proteção social como um dos pilares da Educação Integral.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (Faria, 2010, p. 32 apud Menezes, 2012).

A diferença socioeconômica é um grande fator na sociedade, quanto menor é a renda de uma família, provavelmente menor será o investimento em formas de educação. O que torna a escola pública em tempo integral um recurso inestimável para auxiliar no desenvolvimento do estudante.

Quando ressaltada a educação em tempo integral, é abordada uma de suas características basilares, a qual pode parecer se tratar do mesmo assunto, no entanto, a educação em tempo integral retrata literalmente uma jornada escolar com maior carga horária, não especificando qual projeto será realizado; enquanto

a educação integral está imbuída em tratar o aluno globalmente, pensando em todos os reflexos que a educação pode trazer no seu dia a dia. A educação integral é organizada levando em consideração carga horária, projetos pedagógicos, benefícios trazidos aos alunos, até mesmo nas refeições que serão necessárias. Com isso, é evidente o aspecto social da educação integral, trazendo um tempo extra de qualidade.



A EDUCAÇÃO INTEGRAL É ORGANIZADA LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO CARGA HORÁRIA, PROJETOS PEDAGÓGICOS, BENEFÍCIOS TRAZIDOS AOS ALUNOS, ATÉ MESMO NAS REFEIÇÕES QUE SERÃO NECESSÁRIAS. COM ISSO, É EVIDENTE O ASPECTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRAZENDO UM TEMPO EXTRA DE QUALIDADE.

A educação integral tem foco no desenvolvimento pleno do aluno, sendo necessário ultrapassar as barreiras econômicas, as diferenças sociais, para que assim, o aluno se torne um cidadão conhecedor do seu valor social.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação integral deve ser algo que abrace todas as etapas e necessidades do desenvolvimento, o trecho da Base Nacional Comum Curricular, o qual dá norte para a educação integral, traz a seguinte afirmação:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 12).

A BNCC (2017) reforça seu compromisso com o ensino, levando em consideração a conciliação do processo educativo e os interesses e realidade de cada aluno, respeitando as diferenças culturais e socioeconômicas.

A estruturação de uma escola para o trabalho integral não é uma tarefa fácil, sendo necessária uma adaptação no currículo, na estrutura, na ampliação da carga horária, na formação do educador. É um processo dinâmico e diverso. Sobre os conteúdos e o tempo temos como exemplo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Art. 1º, §2º:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010, art. 1º, §2º).

Uma das premissas na educação integral é que o aluno seja o protagonista do seu próprio aprendizado, da sua formação, dentro do convívio com outros alunos e as experiências adquiridas no sistema educativo. Esta reflexão remete ao que Sindique (2021, on-line) expõe em sua publicação sobre o posicionamento do professor Paulo Freire: “Paulo Freire (1921-1997) e outros começaram a preconizar o reconhecimento do estudante como indivíduo portador de direitos, dentro de um contexto histórico de reconhecimento social da criança”. Podemos compreender a educação como algo libertador, com métodos nos quais os alunos são participantes ativos do processo de ensino, deixando de apenas receber os conhecimentos. O aluno é capaz de realizar feitos incríveis, desde de que sejam respeitadas suas experiências e suas contribuições.

Gonçalves (2006, p. 3) corrobora com a seguinte afirmação sobre sujeito:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também

na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Para Brandão (2023), a educação integral é um horizonte para a melhoria da educação, centrada em oferecer um ensino de qualidade, tentando por meio da educação superar as desigualdades sociais, com ajuda de políticas públicas, usando a escola em tempo integral como um canal onde se prega a importância da educação. Brandão (2023) ainda reforça em seu texto a importância de recursos financeiros para a verdadeira efetivação da educação integral, abrangendo todo o corpo estudantil.

A BNCC é um documento de apoio para a formulação do currículo escolar, que evidencia não ser o currículo a única diretriz a ser seguida pela escola. Ele apenas norteia, faz uma “indicação formal dos conteúdos”, demonstrando as formas de apresentá-los, sempre com enfoque da formação humana, tendo o aluno como centro. O currículo que será seguido pela escola, deve ser elaborado, com premissas nos documentos existentes, tendo noção da realidade escolar de cada instituição, o currículo é primordial para o andamento pedagógico, deve ser elaborado com bastante atenção no objetivo a ser alcançado. Sacristán (1999, p. 61) afirma que: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

O currículo utilizado para a educação integral deve estar associado ao desenvolvimento pleno dos seres humanos em todos os espaços e tempos da vida e abranger o conceito de pluralidade de conhecimentos. Deve ser efetuado de acordo com a diversidade existente, tanto de conteúdos como de aspectos dos estudantes, abordando práticas pedagógicas para a formação integral. Neste contexto, a BNCC (2018) destaca sobre a escola:

à instituição que tem a função social ensinar, de forma sistemática e intencional a partir das experiências da prática social, utilizando-se do máximo de espaços e tempos possíveis para a sua ação, o conhecimento necessário ao pleno desenvolvimento humano. Portanto, a escola de tempo integral contribui no processo educativo humano, ou seja, a formação integral (Brasil, 2018, on-line).

Focando na parte diversificada do texto da BNCC, tem-se como pressuposto:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal (Brasil, 2010, on-line).

O currículo escolar é tido como a organização do conteúdo escolar, mas não só isso. Ele traduz a relação de poder existente na escola, a relação aluno-professor e aluno-conteúdo, além de organizar a relação entre todos os componentes do âmbito educacional. O currículo tem o peso de orientar o educador na execução da sua função, ou seja, é crucial no dia a dia da sala de aula. Sacristán (2013) coloca que:

[...] O currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade estruturar a escolari-

zação, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (Sacristán, 2013. p. 20).

Assim, pode-se compreender que o currículo escolar é um elemento fundamental no sistema educacional, pois define o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos devem adquirir ao longo de sua trajetória acadêmica, além disso, o currículo escolar serve para manter a uniformidade nas instituições.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o trabalho foi pautada em pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico, considerando o enunciado “[...] as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e gerar perspectivas teóricas). Vão do particular ao geral” (Sampieri; Collado; Lucio; 2013, p. 34).

A pesquisa é configurada como bibliográfica, com coleta de dados realizada em livros, artigos, jornais e revistas, publicações físicas e digitais datadas entre 1988 e 2023, com foco em publicações brasileiras.

Os procedimentos adotados foram: buscas pelo conteúdo desejado a partir das palavras-chave (educação integral; Base Nacional Comum Curricular; desenvolvimento; currículo, entre outras), em sites, revistas e livros e seleção dos textos relevantes, mantendo a perspectiva no assunto alme-

jado. Após leitura, foi formulado o texto através da análise dos dados. Além das inferências analíticas, o trabalho final traz acréscimo de citações para reforçar o ponto de vista conclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação integral retrata uma necessidade da sociedade, como apresentado no texto transcrito, ela traz benefícios para o desenvolvimento do aluno, desde que efetuada com parâmetros e discernimento dos seus objetivos. Na educação integral o aluno é o centro dos esforços educacionais, na busca por potencializar suas capacidades, respeitando suas experiências e competências.

Foi palpável quão pode ser favorável a utilização da Educação Integral, já que a educação é indispensável para o processo de crescimento, tanto intelectual, como social e econômico ao refletir sobre as pesquisas efetuadas, como o posicionamento de autores como Libâneo (2009), Sindique (2021). A efetivação da educação integral deve ser seguidas de leis e demais parâmetros que conduzem às diretrizes necessárias para o seu bom funcionamento. Nesse sentido, o currículo é um dos documentos essenciais para a educação integral, que deve ser elaborado com base nestes documentos existentes.

O estudo elaborado demonstra que a educação integral é uma ótima opção para alavancar o ensino na sociedade, despertando o crescimento social e tornando os alunos cidadãos com grandes capacidades. No ponto de reforço educacional, a Educação Integral é uma “arma” para diminuir a taxa de desigualdade, pois faria um papel social transformador.

O objetivo traçado em entender o conceito de educação integral foi alcançado, o que posteriormente em outra pesquisa pode ser melhor visualizado com uma avaliação da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade evolui conforme o nível de conhecimento alcançado pela população, conhecimento trazido, em sua maioria, pela educação. A educação integral foi apontada, nesta pesquisa, como uma alternativa para a melhoria educacional no contexto atual.

O estudo relata a importância da educação integral como reforço para formar cidadãos, explicando conceitos sobre o tema e trazendo posicionamento das bases que regulamentam a educação.

O texto permitiu concluir que, sendo a educação algo indispensável, o aprimoramento na aprendizagem por meio de uma educação integral, com maior carga horária e conteúdos relevantes para o desenvolvimento do estudante, respeitando a diversidade e suas experiências, fará com que ele se torne um cidadão capacitado, ciente dos seus direitos e deveres.

Posteriormente trabalhos com este tema, poderão trazer relatos de escolas que funcionem com o currículo de educação integral, podendo descrever a prática da teoria aqui descrita.



REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. A Crise na Educação. *In: ENTRE o Passado e o Futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996 [2024].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luiz_Alexandre_Oxley_da_Rocha.pdf Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- DALLARI, D. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- GONÇALVES, A. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MENEZES, J. S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vW-F/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica por Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LÚCIO, M. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SINDIQUE, C. O Uso das metodologias ativas de aprendizagem para a promoção de autonomia no estudante: uma análise a partir de Paulo Freire. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 8, n. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15884/11295>. Acesso em: 3 jul. 2024.



FABIANE MAGALHÃES PEREIRA¹
RHAFLEZIA CARINA S B KREBS²
SIMONE MARTINS MELLO BOLDRINI³

Estratégias de Aprendizagem no Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Learning strategies in intellectual developmental disorder

ARTIGO 6

71-78

¹ Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi. Porto Alegre/RS fabiane-magalhães@hotmail.com

² Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi. Sapucaia do Sul/RS psicopedagogia22@outlook.com.br

³ Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi. Porto Alegre/RS simonemello2301@gmail.com

Resumo: O campo em que o psicopedagogo atua é bastante amplo e, por essa razão, deve haver uma constante preocupação em buscar bases teóricas que possam auxiliá-lo nas Estratégias de aprendizagem no Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. O estudo apresentado, “Estratégias de aprendizagem no transtorno do desenvolvimento intelectual”, objetiva evidenciar informações relevantes sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, despertando a reflexão durante o processo de formação dos futuros psicopedagogos sobre a importância de aprofundar as pesquisas em torno desse tema, colocando-se em constante processo de atualização e esclarecimento para que se dissipe a ideia de “limitação” da pessoa com deficiência intelectual, por tanto tempo arrastada pela história. *Posto dessa maneira*, o trabalho apresentado desenvolveu-se através de uma breve revisão bibliográfica, possibilitando a apresentação de um panorama geral que engloba a avaliação diagnóstica, prognóstico dos indivíduos com Deficiência Intelectual, as interações entre família, escola, equipe multidisciplinar, com uma breve abordagem das estratégias de aprendizagem. Conclui-se que o papel do psicopedagogo transcende o âmbito escolar e familiar que envolve o aprendiz. O papel do psicopedagogo consiste no propósito de auxiliar no desenvolvimento integral e social do sujeito para além de suas competências acadêmicas.

Palavras Chave: Aprendizagem. Estratégias. Deficiência Intelectual.

Abstract: The field in which the psychopedagogue works is quite broad and for this reason there must be a constant concern in seeking theoretical bases that can help with learning strategies in Intellectual Development Disorder. The study presented “Learning strategies in intellectual development disorder”, aims to highlight relevant information about Intellectual Development Disorder, awakening reflection during the training process of future educational psychologists on the importance of deepening research on this topic, placing itself in a constant process of updating and clarification so that the idea of ‘limitation’ of people with intellectual disabilities, dragged by history for so long, can be dispelled. Put this way, the work presented was developed through a brief bibliographical review, enabling the presentation of a general overview that encompasses diagnostic assessment, prognosis of individuals with Intellectual Disabilities, interactions between family, school, multidisciplinary team, with a brief approach of learning strategies. It is concluded that the role of the educational psychologist transcends the school and family context that involves the learner. The role of the psychopedagogue consists of the purpose of assisting in the integral and social development of the subject beyond their academic skills.

Keywords: Learning. Strategies. Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado por meio de estudos em revisões bibliográficas, tendo como objetivo complementar alguns pontos relevantes vistos no decorrer do semestre. No intuito de contribuir, mesmo que de forma singela, com o processo de formação dos colegas acadêmicos, enquanto futuros psicopedagogos, objetivamos trazer um compilado de informações que abordam desde a avaliação diagnóstica ao prognóstico da pessoa com deficiência intelectual, bem como relacionar uma breve abordagem sobre as estratégias de aprendizagem com o referido tema.

Regis (2018) afirma que a deficiência intelectual trata-se de um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade do ser humano; restringindo esse indivíduo nos aspectos: cognitivo, motor e social. Podendo ser essa restrição física, mental e ou sensorial de natureza permanente ou transitória, limitando a capacidade do mesmo em exercer atividades essenciais na vida.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) em sua quinta edição, traz um capítulo especial dedicado à classificação e ao entendimento dos transtornos do neurodesenvolvimento. Conforme Freitas (2020), a atualização da nomenclatura de deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID 11 (2022), como Transtornos do Desenvolvimento Intelectual. No CID 10 – Classificação internacional de doenças –, por exemplo, ainda consta esse termo, porém não mais utilizado por ter sido usado com sentido pejorativo (Pan, 2013). Características como prejuízos nas áreas executivas envolvendo questões intelectuais: raciocinar em cima de um problema, de forma autônoma por meio de estruturação de pensamento, resolvendo situações no ambiente; e adaptativas: redução da capacidade em adequar-se ao meio, seja no ambiente físico e social. De acordo com Regis (2018), tais prejuízos

devem se apresentar na fase inicial de desenvolvimento, que vai do nascimento até os 18 anos de vida do indivíduo.

A concepção deste trabalho visa dissertar brevemente sobre as questões que envolvem a relevância da pesquisa, estudo e reflexão no fazer psicopedagógico nos processos de aprendizagem relacionados ao Transtorno de Desenvolvimento Intelectual, bem como o processo de mudança na forma de referenciar ao termo, a fim de sensibilizar para a importância do tema, bem como possibilitar um olhar mais atento e específico aos indivíduos que possuem o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, compreendendo-os como sujeitos de direitos e que possuem capacidades específicas para aprender.

REFERENCIAL TEÓRICO

As crianças apresentam singularidade no seu processo de desenvolvimento, sendo este segundo Grisi (2018, p.1) “uma área de conhecimento interdisciplinar que se dedica a entender como as capacidades do ser humano se modificam ao longo da vida”, independentemente da condição que se encontra, a velocidade com que esse evento acontece dependerá de fatores que irão de encontro com o ambiente e possibilidades de vivência que a criança é exposta. Conforme Grisi (2018, p.1), a organização Pan-Americana da saúde descreve o desenvolvimento da criança como:

O processo que se inicia desde a concepção, envolvendo vários aspectos, indo desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva e afetiva da criança. Tem como produto tornar a criança competente para responder às suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida (Grisi, 2018. p. 1).

É por meio de queixas e observações trazidas pelas famílias que os primeiros sinais de desvio no desenvolvimento são percebidos. Receber o diagnóstico precocemente é fundamental. Conforme Regis (2018) o profissional habilitado para tal é o neuropediatra ou psiquiatra infantil (em caso de crianças) e neurologista ou psiquiatra (em caso de adulto).

Os marcos do desenvolvimento são norteadores na identificação de possíveis déficits. O tratamento deve ser multidisciplinar, envolve profissionais especialistas de diversas áreas (Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Enfermagem, entre outras), no processo de intervenção a este denominado acompanhamento terapêutico (Regis, 2018). A deficiência intelectual é um transtorno do desenvolvimento intelectual, implicando em prejuízo na vida parcial e ou integral do sujeito, podendo esta ser laudada por meio de avaliação clínica, e testes padronizados de inteligência realizados por psicólogos (Regis, 2018). De acordo com Grisi (2018, p. 43),

O desenvolvimento infantil é dividido em áreas ou domínios: desenvolvimento motor, desenvolvimento da comunicação (fala e linguagem) desenvolvimento social/emocional, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento adaptativo (das atividades da vida diária).

O indivíduo com deficiência intelectual possui como algumas características: atraso no desenvolvimento psicomotor (a criança demora a firmar a cabeça, sentar, andar e falar) e há um atraso na compreensão da linguagem e da fala; dificuldade no aprendizado (memorização); dificuldade em colocar em ordem as suas ideias, em organizá-las em sua mente e por fim executá-las; dificuldade espacial/temporal; aprendizagem lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar; comportamento infantilizado para a sua faixa etária; dificuldade no registro gráfico das atividades; necessidade do

apoio visual para reter imagem (precisa ver o objeto para lembrar-se dele); baixa autoestima, decorrente de como foram tratados em sua vida escolar e familiar. Conforme Protocolo aprovado para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual do Ministério da Saúde (2020) expresso na portaria conjunta número 21, a deficiência intelectual é classificada em 4 níveis de gravidade:

Leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde 2; 4; 6; 7. Como não é possível aplicar e validar tais testes antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária são utilizadas as designações “atraso global do desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a, moderada, grave e profunda. (Brasil, 2020, p. 3)

Para melhor compreendermos os processos de aprendizagem, necessitamos obter conhecimentos sobre as questões que envolvem os transtornos, pois conforme Rotta, Ohlweiller e Riesgo (2016, p.108), “nos transtornos de aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento”. Sobre o processo de ensino-aprendizagem, as teorias passadas traziam a ideia de que as crianças com deficiência eram passivas no processo de aprender, que simplesmente emitem o comportamento de repetir as informações passadas pelo professor.

Oliveira (2014) apoia-se nas teorias de Vygotsky quando nos traz a ideia de que o sistema deve ser o mesmo, e que o ajuste está no tempo e recursos, ou seja, que a criança deve ser exposta ao mesmo processo o que muda é o nível de suporte para que ela consiga chegar mais próximo da zona de desenvolvimento ideal. Segundo Piaget (1980, p.31,

apud Carvalho, 2017, p.11) “[...] o conhecimento não procede em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de outros objetos já constituídos e que a eles se importam. O conhecimento resulta da interação entre os dois”.

É impactante imaginar que a proposta das avaliações de inteligências criadas no início do século XX na França, pautadas pela teoria da inteligência como um fator único tendo sua propagação nos Estados Unidos da América, tinham como objetivo segregar os que aprendiam dos que não aprendiam. No ambiente escolar, é de extrema importância que pessoas com deficiência intelectual sejam assistidas de acordo com suas demandas. Ao psicopedagogo é importante salientar conforme orientação de Bossa (2019):

A investigação diagnóstica envolve a leitura de um processo complexo, no qual todas as ambiguidades de atribuição de sentido a uma série de manifestações conscientes e inconscientes se fazem presentes. Interjogam aí o pessoal, o familiar atual e passado, o sociocultural, o educacional, a aprendizagem sistemática. O decifrar do sentido da dificuldade de aprendizagem repercute sobre o problema que estamos interpretando: a nossa linguagem sobre a linguagem da enfermidade nos leva a um compromisso, ou seja, ao diagnóstico, promotor de decisões acerca do tratamento (Bossa, 2019, p. 44 -45).

Adaptações devem acontecer dentro do ambiente, para efetivar a inclusão na prática e não o aluno se adequar aos recursos. Segundo Brenelli (1993, *apud* Carvalho 2017, p.12):

O lúdico envolvendo atividades com jogos é considerado uma ferramenta de suma importância para a educação de crianças, pois permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral. Por outro lado, se faz necessário a compreensão do jogo no contexto escolar em sua justa medida, sem reduzi-lo ao trabalho e sem que o mesmo venha a substituir a realidade.

“As Intervenções Psicopedagógicas em crianças com Deficiência Intelectual devem ser feitas de forma gradativa, pois estas crianças não conseguem absorver grande número de informações” (Carvalho, 2017, p.12). O profissional psicopedagogo instrumentalizará os recursos mais potencializadores da aprendizagem desses indivíduos. Nas potencialidades que a construção do saber será mais efetiva e identificar as dificuldades será de extrema importância para entender o grau de dificuldade, logo o agente desafiador dessa etapa será o professor (Carvalho, 2017). Assim, busca-se, através desta exposição, colaborar com o fazer psicopedagógico com especial atenção às demandas relacionadas ao público relacionado ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.



O LÚDICO ENVOLVENDO ATIVIDADES COM JOGOS É CONSIDERADO UMA FERRAMENTA DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, POIS PERMITE O DESENVOLVIMENTO AFETIVO, MOTOR, COGNITIVO, SOCIAL E MORAL.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na construção do presente trabalho foi baseada em revisão bibliográfica com abordagem qualitativa em pesquisas online de artigos científicos, periódicos, sites e fontes relacionadas ao tema em publicações no período de 2000 a 2020 e em demais obras de alguns autores que auxiliaram no embasamento teórico do referido trabalho.

Primeiramente, foi definida a busca da coleta de dados sobre o tema, para tanto, foram utilizadas bibliotecas virtuais e as bases de dados SCIELO, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de teses e dissertações através dos seguintes descritores: Aprendizagem; Estratégias e Deficiência Intelectual. A partir da pesquisa, discussão, seleção do material com os respectivos autores fundamentais para o desenvolvimento do artigo, dos quais pode-se destacar a obra de Bossa (2019) no livro “Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática”, por meio do qual foi possível obter informações fundamentais a fim de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas psicopedagógicas, e assim compilando as informações com a base teórica das pesquisas realizadas, transcorreu a exposição descritiva sobre a temática da intervenção psicopedagógica e as estratégias de ensino-aprendizagem nos Transtornos do Desenvolvimento Intelectual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de desenvolver e consolidar a realização desse trabalho, foi imprescindível utilizar a metodologia de pesquisa online qualitativa através da coleta de dados bibliográficos que pudessem embasar teoricamente o foco sobre o tema de Estratégias de aprendizagem do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Através da pesquisa bibliográfica de autores diversos relacionados com o tema entre artigos

científicos, livros, periódicos e demais fontes foi possível constatar o quanto se faz relevante instigar as pesquisas que colaboram com o tema sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual para o profissional psicopedagogo. Sendo o transtorno de Desenvolvimento Intelectual uma demanda inerente à prática psicopedagógica, torna-se imperativo o conhecimento e embasamento teórico sobre as questões em geral que envolvem o transtorno, seus sinais, sintomas, dificuldades, singularidades, evolução, intervenções apropriadas para melhor direcionar os aprendentes, interação com os demais profissionais de saúde e escola, além do contexto familiar.

Conforme Carvalho (2017), iniciativas envolvendo família, sociedade e escola que estimulem suas capacidades e autonomia devem ser oferecidas, pois não aprenderão de forma natural. O ritmo de aprendizagem que difere a condição de aprendizado levando em consideração também os interesses e ludicidade para que esse indivíduo se mantenha engajado no processo. Utilizar-se de todas as possibilidades de aprendizagem em todos os contextos e âmbitos. A vivência efetiva a importância no processo, pois é por meio de uma aprendizagem significativa que a criança ancora seu aprender.

Vygotsky (1989) e Piaget (1991) salientam a importância da interação social na aprendizagem sendo que suas visões colaboram para as pesquisas, demonstrando a importância e grande possibilidade de sucesso quando o aprendiz for assistido por um adulto ou alguém mais experiente. Ao observar as singularidades de cada indivíduo, com o olhar atento às suas demandas e potencialidades, o objetivo alvo deverá ser o desenvolvimento integral desse indivíduo, naquilo que ele consegue desenvolver, e avançar desafios são essenciais para o processo de superação das limitações que a sociedade impõe.

As pesquisas bibliográficas realizadas, neste trabalho, objetivam trazer uma pequena mas significativa amostra sobre a importância de obter conhecimentos que elevem a prática psicopedagógica, neste caso especificamente relacionadas ao

Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Conforme Bossa (2019, p.204),

A aprendizagem humana em sua complexidade exige postura investigativa integradora dos vários saberes que tratam da vida do homem. As dimensões biopsico-social e cultural de nossa espécie concorrem integralmente no processo de aprendizagem, determinando suas vicissitudes.

Esta é a perspectiva que a psicopedagogia nos conduz para que sejamos profissionais que possam integrar saberes, técnicas, interdisciplinaridade, afeto sobretudo motivação em buscar as melhores práticas nas demandas que surgem em nossa profissão de forma a compreender e respeitar a singularidade dos indivíduos.

Assim, através do exposto neste trabalho, com base nas pesquisas realizadas e no embasamento teórico dos autores citados, foi possível analisar de forma breve a complexidade que envolve o processo do atendimento psicopedagógico no Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, descrever sobre conceitos e pontuar mesmo que de forma breve sobre as estratégias de aprendizagem e a relevância em observar a demanda de cada caso e suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos envolvidos no corpo deste trabalho, acredita-se que foi possível contribuir de forma breve mas significativa, através da pesquisa bibliográfica realizada e no intuito de compor um robusto embasamento teórico entre os diversos autores selecionados que objetivaram contribuir para reforçar o relevante papel do psicopedagogo, como agente de transformação nos indivíduos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e as estratégias que possam auxiliá-los na complexa demanda existente.

Como exemplificado neste trabalho, por sua atuação abrangente, cabe ao profissional da área

de psicopedagogia, sempre buscar munir-se de embasamento teórico, novos conhecimentos e aprimoramento de técnicas, sobre todo o contexto que envolve o público alvo de suas intervenções, para que assim possa oferecer condições apropriadas para o ensino aprendizagem, oportunizar maior autonomia, bem como facilitar as interações entre os aprendentes, os profissionais envolvidos no âmbito escolar, saúde e família.

Portanto, a abordagem desenvolvida neste trabalho, com a proposta de expor brevemente as Estratégias de aprendizagem no Transtorno de Aprendizagem sobre a temática que envolve o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, busca evidenciar aos acadêmicos e futuros profissionais psicopedagogos conhecimentos que poderão auxiliar em seus atendimentos no intuito de oferecer maior segurança, qualidade, afetividade e objetividade às demandas que são características desse público em especial, alinhando e adaptando atividades que estimulam o indivíduo através de ferramentas lúdicas, respeitando suas singularidades, limitações e potencialidades para um efetivo alinhamento entre teoria e prática no ensino aprendizagem.

Os resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica desenvolvida neste trabalho não busca evidentemente esgotar o assunto, devido a compreensão da complexidade envolvida nas questões que abrangem os Transtornos de Desenvolvimento Intelectual, nem em exemplificar todas as estratégias que envolvem o atendimento psicopedagógico nesta demanda específica. Por outro lado, concretiza-se no intuito de colaborar com o aporte teórico embasado por autores relevantes no contexto da temática proposta, ademais o presente trabalho pressupõe provocar reflexões e instigar aos profissionais psicopedagogos a busca por saberes contínuos que construam um fazer psicopedagógico alicerçado em aquisição de conhecimentos embasados cientificamente, visto as demandas complexas que se intensificam no labor psicopedagógico, especialmente relacionado ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Nadia A. Bossa. - 5.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2019. 1. Psicopedagogia - Brasil.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria conjunta nº 21**, de 25 de novembro de 2020. Brasília, DF, 2020.

CARVALHO, J. V. S. de. **Intervenção Psicopedagógica Frente à Deficiência Intelectual**: Um Estudo de Caso. João Pessoa. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15526/1/JVSC01122017.pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.

FREITAS, D. **CID 11 e o Autismo**. Blog, 11 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://daniacf.com/blog/cid-11-e-o-autismo/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GRISI, S. J. F. E. **Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro 1 ed. Atheneu. 2018.

OLIVEIRA, F.G. de. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Uniasselvi. Indaial, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). **CID 11**. OMS. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PAN, M. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e a educação inclusiva. 1 ed. Curitiba. Intersaberes, 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária. 1991.

REGIS, A. **Transtornos do neurodesenvolvimento**. Uniasselvi. Indaial, 2018.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. **Transtornos de Aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Editora: Artmed. 2a Edição. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.



GARDEVANIA VIEIRA DA SILVA¹
NICOLAS MOREIRA ESCOBAR²
LUCIANE CRISTINE BIANCHINI VIEIRA³

Neurociência e Educação: Estratégias de Aprendizagem

Neuroscience and education: learning strategies

ARTIGO 7

79-86

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Brasília/DF.
E-mail: gardevaniavieira@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Cariacica/ES.
E-mail: nicolasmoreiraescobar@gmail.com

³ Tutor Externo do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia – EAD. E-mail: lucianebianchini@gmail.com

Resumo: O presente texto destaca a relevância da neurociência no entendimento do funcionamento do cérebro e seu impacto na aprendizagem. A pesquisa neurocientífica revela que tanto o ato de aprender quanto o de lembrar ocorrem no cérebro, enfatizando a importância de compreender esse órgão para otimizar o ensino. Incorporar descobertas neurocientíficas no contexto educacional é crucial para inovar nas estratégias pedagógicas. Realizada entre abril e junho de 2023, a presente pesquisa bibliográfica qualitativa explorou como a neurociência pode informar estratégias de aprendizagem em sala de aula. Essa investigação sublinha a necessidade de os professores compreenderem o funcionamento cerebral de seus alunos para preparar aulas de forma eficaz, mantendo autoridade sem recorrer ao autoritarismo. O estudo também aborda princípios fundamentais para ensinar considerando o cérebro, visando promover uma aprendizagem autêntica. A educação, conforme o estudo, não se limita apenas a métodos e conteúdo, mas envolve o contato humano e a compreensão das necessidades individuais dos estudantes. A maneira como os professores se relacionam com seus alunos pode significativamente influenciar a absorção do conhecimento e o sucesso educacional. Portanto, entender a neurociência é essencial não apenas para implementar métodos de ensino mais eficazes, mas também para facilitar uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, promover o sucesso educacional dos alunos.

Palavras-Chave: Neurociência. Educação. Aprendizagem.

Abstract: This text highlights the importance of neuroscience in understanding how the brain works and its impact on learning. Neuroscientific research reveals that both learning and remembering take place in the brain, emphasizing the importance of understanding this organ in order to optimize teaching. Incorporating neuroscientific discoveries into the educational context is crucial to innovating pedagogical strategies. Conducted between April and June 2023, this qualitative bibliographical research explored how neuroscience can inform learning strategies in the classroom. This research underlines the need for teachers to understand how their students' brains work in order to prepare lessons effectively, maintaining authority without resorting to authoritarianism. The study also addresses fundamental principles for teaching with the brain in mind, in order to promote authentic learning. Education, according to the study, is not just about methods and content, but involves human contact and understanding students' individual needs. The way teachers relate to their students can significantly influence the absorption of knowledge and educational success. Therefore, understanding neuroscience is essential not only to implement more effective teaching methods, but also to facilitate meaningful learning and, consequently, promote students' educational success.

Keywords: Neuroscience. Education. Learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta uma análise sobre os caminhos que podem ser construídos ligando a neurociência e a educação como uma alternativa para se repensar as estratégias de aprendizagem para sala de aula. O artigo em questão é resultado de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida entre abril e junho de 2023, tendo como objetivo verificar o que a neurociência nos ensina acerca de estratégias de aprendizagem para a sala de aula, nos fazendo perceber que, para um professor preparar sua aula, ele precisa entender o que acontece no cérebro de seus aprendizes.

A neurociência destaca-se pelas pesquisas realizadas em relação às formas de funcionamento do cérebro e como se dá a aprendizagem. Entende-se que o “aprender” e o “lembrar” ocorrem no cérebro. Conhecer como o cérebro funciona é a melhor estratégia para ajudar os alunos a aprenderem, sendo algo fundamental nesse processo de aprendizagem. Trazer as descobertas da neurociência para o contexto educativo é um passo essencial para que os docentes possam inovar nas estratégias pedagógicas.

A aprendizagem e a educação estão ligadas ao desenvolvimento do cérebro, sendo moldável aos estímulos do ambiente. Sabemos que esses estímulos levam os neurônios a formar novas sinapses. Ou seja, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses que se constituem em circuitos que processam e armazenam as informações ocorrendo assim o aprendizado. Temos 86 bilhões de neurônios à nossa disposição, nosso cérebro não nasce pronto e não nascemos com um manual de como usar o cérebro (Pessoa, 2018). Precisamos de interações sociais para aprender e prosperar.

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino aprendizagem e am-

bas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro também seria afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente ao cérebro (Gonçalves, 2014, p. 148 *apud* Silva; Barreto, 2021, p. 80).

Nessa perspectiva, Sousa e Alves (2017) corroboram afirmando que a neurociência por si só não introduz novas estratégias educacionais, no entanto, fornece razões importantes e concretas, que permite que os educadores compreendam o funcionamento, suas ações e sua capacidade de criar conexões entre os neurônios presentes em toda nossa vida. Dessa forma, de acordo com os pressupostos da neurociência, o desenvolvimento e a aprendizagem são possíveis, com práticas pedagógicas e estímulos, por meio de estratégias de aprendizagem.

Logo, observa-se que a neurociência – ciência responsável pelo estudo do encéfalo – é apenas uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem; a neurociência fornece aos profissionais da educação base sólida para que se entenda como se formam as sinapses e como acontece o aprendizado no cérebro (Sousa; Alves, 2017). Portanto, o objetivo do estudo em questão é apresentar os estudos neurocientíficos e sua relação com a educação, fornecendo estratégias de aprendizagem para a sala de aula.

O que se pode concluir acerca das contribuições sobre do estudo do sistema nervoso é que a educação reside nas esferas humanas e no contato com o ser humano. A forma como o professor se impõe dentro de sala de aula tem impactos profundos na forma em como o aluno irá absorver os conteúdos e efetivar uma aprendizagem esperada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A neurociência é um universo da ciência que estuda o sistema nervoso, tendo como principal objetivo compreender as funções cerebrais e mentais. Quadros (2017) garante que, quando se fala

nos campos de investigação principais da neurociência, encontramos três áreas principais: A neuroanatomia, responsável pelo estudo da estrutura do sistema nervoso; A neuropsicologia que procura entender qual área específica do cérebro controla as funções psicológicas e a neurofisiologia, que se atenta ao estudo das células do sistema nervoso.

O estudo do sistema nervoso reúne saberes da biologia, medicina, matemática, linguística, psicologia, engenharia, química, física e ciência da computação, sendo, portanto, uma área interdisciplinar. Essas disciplinas ajudam a compreender como mais de 86 bilhões de células nervosas nascem, se desenvolvem e se conectam.

A principal relação da neurociência com a educação é exatamente entender como o sistema nervoso cria e modifica os comportamentos nos alunos, através do aprendizado. É possível entender quais ondas cerebrais são estimuladas com cada tipo de atividade em sala de aula, quais as metodologias que mais funcionam e atingem seus objetivos como estratégia pedagógica. Cosenza e Guerra (2011) afirmam que conhecimentos do funcionamento do cérebro a partir de uma óptica neurocientífica, auxiliam para uma aprendizagem mais efetiva. Logo, se o professor possui tal conhecimento poderá recorrer ao mesmo nas suas estratégias de ensino.

Diante do exposto acerca do que é neurociência e qual seu objeto de estudo, faz-se necessário lembrarmos de Pessoa (2018, p. 67) ao afirmar que “Se é correto que é domínio dos educadores as ferramentas e métodos para alcançar os alunos [...] também é correto advertir que o neurocientista é o profissional mais versado em poder debater e explicar sobre cérebros”. Essa afirmação já seria uma boa justificativa para entendermos o porquê se julga necessário a junção da neurociência com a educação: elas são complementares. Contudo, também se pode dizer que a neurociência se torna uma forte aliada da educação, visto o fracasso escolar que o ensino brasileiro vem passando nos últimos tempos, fra-

casso esse que se deve a fatores extra escolares relacionados, por exemplo, às más condições de vida de grande parte da população escolar brasileira, bem como os fatores intraescolares como o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos (Collares, 1992).

Partindo desse pressuposto, o estudo do sistema nervoso (comumente chamado de neurociência) poderia responder muito bem aos fatores “intraescolares” do fracasso escolar, pelo fato de que são as causas “intraescolares” que refletem nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem a uma pedagogia tradicional, onde o estudante é um mero receptor-passivo dos conteúdos e o professor detentor de todo o conhecimento, onde os cronogramas e os conteúdos remetem a somente uma metodologia em aula, ignorando todo o fato de que existam formas múltiplas de ensinar e de aprender. Toda essa estrutura do sistema educacional pautada numa pedagogia tradicional justifica o fracasso escolar (Collares, 1992), sendo necessário recorrer a metodologias de ensino diferentes encontradas na neurociência, como saída do lugar educacional em que o país se encontra.

A Neurociência em si não traz métodos prontos e sólidos para resolver a problemática da educação brasileira, mas ela nos oferece estratégias que norteiam a prática em sala de aula. Estratégias de aprendizagem para sala de aula deveriam ser pensadas a partir do momento em que se reúne alguns princípios básicos para ensinar cérebros, que são os seguintes:

Na dimensão emocional: Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não recebem motivação. O estresse impacta o aprendizado. A ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado. Estados depressivos podem impedir o aprendizado. O tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não. As faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente

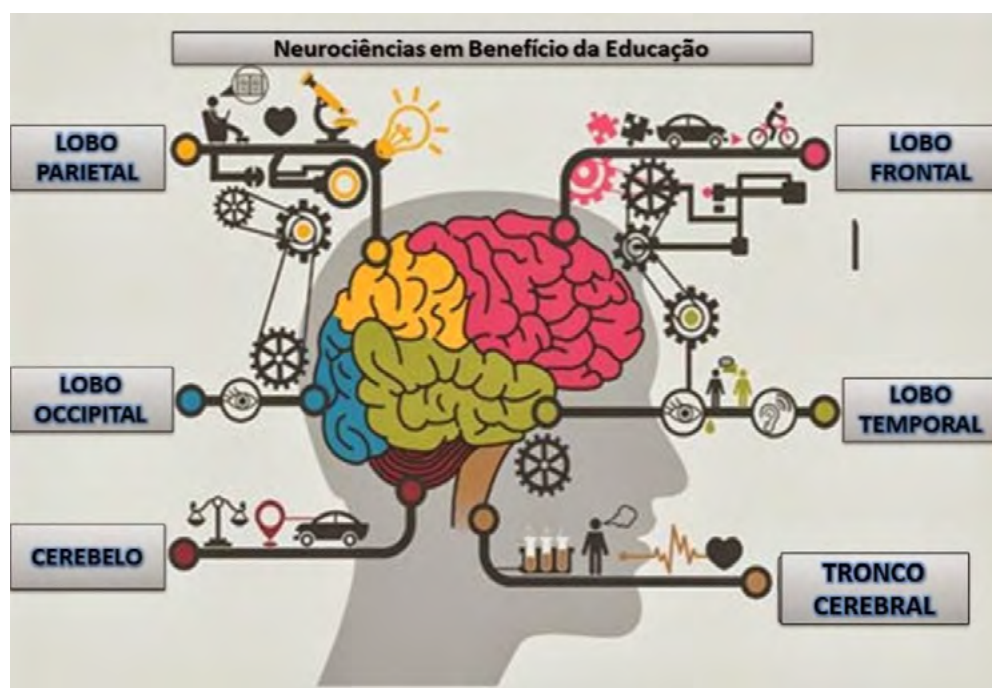
te. As emoções têm papel-chave no aprendizado. O humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado. Na dimensão Pedagógica: O feedback é importante para o aprendizado. Os estilos de aprendizado (Preferências Cognitivas) são devidos à estrutura única do cérebro de cada indivíduo. O movimento pode potencializar o aprendizado. A diferenciação nas práticas de sala de aula é justificada pelas diferenças inteligências dos alunos. Na dimensão Biológica: A nutrição impacta o aprendizado. O sono impacta a consolidação da memória (Zaro, 2010 *apud* Pessoa, 2018, p. 71-72).

Ao observarmos os princípios supracitados em relação ao processo de ensino e aprendizagem, torna-se muito mais fácil criar um ambiente em sala de aula que facilite o aprendizado. A neurociência, por sua vez, colabora com a educação oferecendo ferramentas informativas para que a partir de então se crie e planeje aulas com evidências científicas acerca do que acontece no cérebro dos estudantes.

METODOLOGIA

Para a concretização dos objetivos propostos deste trabalho acadêmico que buscou relacionar estratégias pedagógicas para sala de aula com base em conhecimentos neurocientíficas optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa para os procedimentos técnicos realizados através de pesquisa bibliográfica e artigos de fonte eletrônica e fontes físicas, como livros, em que ocorreu a investigação de conteúdos teóricos de múltiplos autores apontados ao longo do texto que versam sobre o tema: “Neurociência e Educação: Estratégias de Aprendizagem”. Com isso, tornou-se possível a compreensão de como funciona o cérebro e quais são as melhores ferramentas para a educação em sala de aula, trazendo a neurociência em benefício da educação.

Figura 1: Neurociência em benefício da educação



Fonte: Hennemann (2019, on-line).

A Figura 1 mostra a neurociência como um campo científico que estuda as funcionalidades do sistema nervoso, sendo o grande responsável pelo nosso aprendizado em todas as etapas da vida. Vários estudos apontam que a aprendizagem ocorre a partir da reorganização de sinapses, de circuitos e de redes neurais, interconectados e distribuídos por todo o cérebro, o que envolve e também promove o desenvolvimento de funções mentais, tais como atenção, emoção, motivação, memória, linguagem e raciocínio lógico-matemático.

De acordo com Amaral e Guerra (2022), as novas descobertas do campo da neurociência possibilitam diversas contribuições tanto para os docentes quanto para os estudantes. Isso porque “o professor pode ganhar mais confiança, autonomia e criatividade na seleção de estratégias pedagógicas, pode compreender melhor o próprio papel como mediador da aprendizagem” (Amaral; Guerra, 2022, p. 37); e o aluno vai adquirindo mais responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, uma vez que já possui a compreensão de como o seu próprio cérebro aprende. (Amaral; Guerra, 2022). Embora a neurociência venha fazendo várias outras descobertas importantes em relação à educação, ainda há muito a se desvendar considerando a necessidade de se realizar investigações mais voltadas às estratégias de aprendizagem no contexto escolar.

Em síntese, verificou-se que as descobertas da Neurociência podem trazer contribuições para todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia de sala de aula pautada na ideia de que o professor precisa ser uma pessoa carrasca e única detentora do saber e do conhecimento é algo com o qual muitos profissionais da educação, psicologia e áreas relacionadas vêm lutando para desmistificar.

Afinal, é preciso ser autoritário para manter respeito em uma sala de aula? A Neurociência nos diz que não. Pessoa (2018) afirma que Niebuhr (2016) realizou um estudo que acompanhou Steve Jobs durante uma série de palestras, analisando seu tom de voz, já que ele foi considerado como um dos melhores palestrante das últimas décadas e os resultados foram que Steve Jobs tinha uma voz carismática, fluente, melódica e intensa. E isso era o que importava na hora de sua comunicação (Pessoa, 2018).

Além disso, estudos indicam que o tom de voz e as faces das pessoas são julgados quase que instantaneamente como ameaçadoras ou não, professores que exibem expressões emocionais relevantes para o aluno faz com que uma emoção persista (Moridis; Economides, 2012, apud Pessoa, 2018). Conforme o pensamento de Novais (2004):

A obediência, quando se dá por meio do autoritarismo, ocorre por obrigação, por medo de punições, por coerção e não por respeito à figura do docente. Assim, essa obediência por medo e repressão causa um confronto em sala de aula, pode gerar sentimentos que não favorecem o trabalho pedagógico, tais como hostilidade, ressentimentos, inferioridade e passividade (Novais, 2004, p. 21).

Freire (1996) defende que para que o educando tenha uma educação democrática, libertadora e crítica, é necessário que a postura adotada pelo professor seja igualmente democrática, que ele tenha a autoridade legítima como docente, mas que ofereça uma liberdade para os estudantes, mediados pelo diálogo.

Ainda, é o educador democrata que assume o equilíbrio, a harmonia entre a Autoridade e a Liberdade, que devem se avaliar entre si. Essa é a postura a favor do ensino-aprendizagem dos educandos, já que propõe um aprendizado científico, mas com compromisso social, com reflexões e com diálogo, em que os educandos respeitam, e não temem, o professor.

Bedene e Dias (2012) relatam que em salas de aula silenciosas demais, pode estar ocorrendo uma manifestação de medo por parte dos alunos, com relação a um professor autoritário, que não possui o respeito dos seus alunos, mas o medo, devido a suas atitudes coercitivas, ameaçadoras e repressivas, que impede qualquer manifestação de reflexão e de expressão sobre o conhecimento (que só é depositado) por parte dos educandos. Nesse sentido:

Os professores, enquanto seres portadores dessa autoridade devem assumir e lutar por essa concepção de autoridade. É necessário um comprometimento de caráter social, cultural, político com a sua classe profissional e a classe trabalhadora em geral. Buscar por todos esses aspectos é ter um compromisso social. A respeito da concepção da autoridade nesse trabalho pedagógico (Bedene; Dias, 2012, p. 12).

De acordo com Vygotsky ([1985]), seres humanos que se desenvolvem mediante as relações interpessoais que criamos ao longo da vida e, se de acordo com estudos neurocientíficos, nosso tom de voz e face são julgados pelos outros quase que instantaneamente, temos então o segredo de manter a autoridade em sala de aula sem ser autoritário: Exercer a empatia: “Os cérebros processam tudo e o julgamento relacionado à credibilidade de um conteúdo relaciona-se com a postura empregada pelo professor” (Pessoa, 2018, p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante aos fatos mencionados, a revisão bibliográfica e aos autores citados, este trabalho teve como objetivo fazer um apanhado geral sobre o que é neurociência e quais são as estratégias de aprendizagem baseadas no estudo do Sistema Nervoso.

As Neurociências, como vimos nesta pesquisa, abrangem o estudo do sistema nervoso, sendo divididas em três grandes áreas principais: a neurofisiologia, a neuropsicologia e a neuroanatomia. Por ser a área de estudo responsável pelo estudo do nosso encéfalo, é ela a responsável por fazer entender como adquirir aprendizagem nas melhores condições.

Por outro lado, também vimos que a educação brasileira passa por situações de fracasso escolar, e a esses fatores estão pontos ligados a currículos, programas, metodologias dos professores, formas de avaliação entre outros. Esses pontos podem ser parcialmente reavaliados se levarmos em consideração a mente em processo de aprendizagem do aprendiz, ao observar o que se acontece e quais são os meios favoráveis para a consolidação da aprendizagem, sendo assim somos levados às ideias citadas por Zaro (2010), que nos dá princípios baseados nas dimensões emocionais, pedagógicas e biológicas: Como o fato de que a ansiedade bloqueia a aprendizagem, também ao fato de que as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente, de que estilos de aprendizagem precisam ser variados, dentre outros.

Por fim, tudo isso nos mostra que o mais alto grau de conhecimento teórico não é suficiente para melhorar uma aprendizagem em sala de aula e de que o que mais conta é a postura do professor frente aos seus aprendizes, mostrando uma postura de um ser humano empático. A neurociência contribui muito para estratégias em sala de aula, mas o que ela mais nos indica no manejo do professor em sala de aula se resume a célebre frase de Carl Jung que diz: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. SESI. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria**, Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Bezerra Guerra. Brasília : SESI/DN, 2022. 290p. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/24/33/24331119-5631-42c0-b141-9821064c820c/neurociencia_e_educacao_2022.pdf Acesso em: 9 jul. 2024.

BEDENE M. do R.; DIAS G. da S. **Disciplina e autoridade Versus Indisciplina e autoritarismo: a necessária separação entre o joio e o trigo no trabalho pedagógico**. Curitiba-PR: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2021.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. Série Idéias, n. 6. São Paulo, FDE, p. 24-28, 1992.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência na educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.

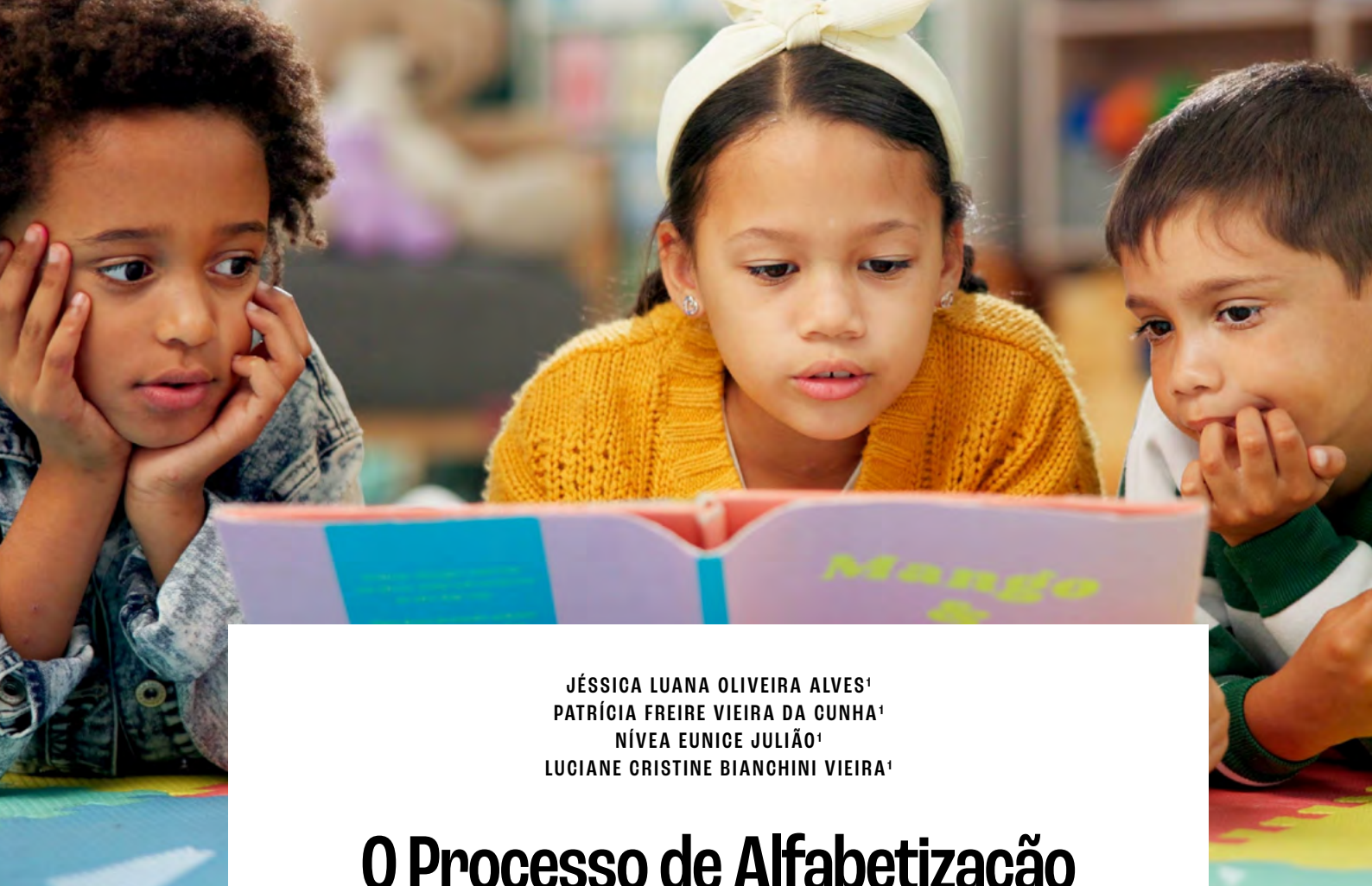
PESSOA, R. C. **Como o cérebro aprende?** São Paulo: Vetor, 2018.

QUADROS, E. A. de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Tradução de Emérico Arnaldo de Quadros. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA, D. M.; BARRETO, G. V. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, p.79-90, 2021.

SOUSA, A. M. O. P. De; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. psicopedag.** [on-line],v. 34, n. 105, p.320-331, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0103-8486. Acesso em: 9 jul. 2024.

ZARO, M. A. *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências e Cognição**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a16.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.



JÉSSICA LUANA OLIVEIRA ALVES¹
PATRÍCIA FREIRE VIEIRA DA CUNHA¹
NÍVEA EUNICE JULIÃO¹
LUCIANE CRISTINE BIANCHINI VIEIRA¹

O Processo de Alfabetização da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Não Verbal

The literacy process in children with non-verbal Autism Spectrum Disorder (ASD)

ARTIGO 8

87-94

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada, que envolve a aplicação de PECs como um recurso para apoio aos processos de alfabetização e aprendizagem de discentes com TEA. Os objetivos são observar a aplicação dos PECs e verificar possibilidades que o aprendente com TEA possui para superar as limitações encontradas no processo de alfabetização tradicional no que concerne a determinados ambientes escolares. De maneira a exemplificar a estimulação, a criatividade, situação na qual o aluno supera as dificuldades que tem, ampliando competências e habilidades, foi desenvolvido um experimento com uma situação real, de sala de recursos em um ambiente clínico terapêutico, por meio de pesquisas bibliográficas, com abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Os resultados evidenciam que a aplicabilidade da comunicação alternativa, como recurso para aprendizagem e alfabetização do sujeito com TEA, é de suma importância, pois favorece a absorção de conhecimento de forma natural, positiva e agradável.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. TEA. PECs. Escola.

Abstract: This paper presents the results of research carried out involving the application of PECs resource to support the literacy and learning process for students with ASD. The goal is to see the application of PECs and verify possibilities that the learner with ASD must overcome the limitations found in the traditional literacy process about certain school environments. To exemplify stimulation, creativity where the student overcomes their difficulties by expanding their skills and abilities, an experiment was developed in a real resource room situation in the therapeutic clinical environment, through bibliographical research, with a qualitative, descriptive and interpretative approach. The results show that the applicability of alternative communication as a resource for learning and literacy for individuals with ASD is extremely important, as it favors the absorption of knowledge in a natural, positive and pleasant way.

Keywords: Literacy. Learning. ASD. PECs. School.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é muito importante na vida de qualquer pessoa. A partir do momento em que a pessoa se inicia nesse processo, ela consegue compreender melhor todo o leque de estímulos e interações que norteiam a vida dela, vidas pessoal e profissional. Esse processo de alfabetização, também, torna-se fundamental para pessoas com necessidades especiais, como as com TEA.

Para auxiliar nesse desafio, nós, acadêmicas do sexto módulo de Psicopedagogia, pesquisamos, através do tema escolhido, *As Estratégias de Aprendizagem para Desenvolver Leitura e Escrita*, o processo de alfabetização das crianças com TEA, em especial, das que não verbalizam. Embora seja um assunto pouco pesquisado e debatido, objetivamos analisar os principais problemas enfrentados no universo da alfabetização de indivíduos com TEA não verbal, abrindo, quem sabe, novas vertentes para futuras pesquisas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Está cada vez mais presente no nosso dia a dia, pois os números de diagnósticos estão aumentando, positivos e negativos (muitos, ainda, com imprecisão).

É preciso ficar alerta a alguns sinais no neurodesenvolvimento da criança, que podem ser percebidos nos primeiros meses de vida. O diagnóstico é estabelecido por volta dos dois, ou três, anos de idade, com uma prevalência maior no sexo masculino.

Todo o diagnóstico de TEA é, essencialmente, clínico, feito a partir de observações de crianças,

entrevistas com os pais e aplicações de instrumentos específicos. Esse entendimento a respeito do TEA é algo que está em constante desenvolvimento e, atualmente, as pesquisas são realizadas através do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5), que define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, de modo que qualquer criança que tenha traços autísticos em destaque é diagnosticada com TEA. A nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) coloca o TEA com um código próprio, 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por se caracterizar como um transtorno persuasivo de neurodesenvolvimento.

A Childhood Autism Rating Scale (CARS) é uma ferramenta de avaliação desenvolvida para auxiliar no diagnóstico do TEA em crianças. Ela é composta por 15 itens, os quais cobrem uma variedade de comportamentos associados ao TEA, como interação social, comunicação, comportamento estereotipado e resistência à mudança. A pontuação dos itens ajuda os profissionais de saúde a determinarem a gravidade dos sintomas do TEA na criança avaliada.

A CARS é uma das muitas ferramentas utilizadas no diagnóstico desse transtorno e é considerada útil na distinção entre ele e outros atrasos no desenvolvimento. Os 15 itens da CARS são: Relacionamento com Pessoas; Imitação; Resposta Emocional; Uso do Corpo; Relações Visual e Auditiva; Usando Objetos; Adaptando-se a Mudanças; Resposta à Familiaridade; Interesse pelas Pessoas; Medo ou Ansiedade; Comportamento Verbal; Comunicação Não Verbal; Atividades Estereotipadas e Repetitivas; Usualmente, Resposta ao Ambiente; e Estado Geral de Autismo. Esses itens são avaliados em uma escala de 1 a 4, com 1 indicando ausência de sintomas e, 4, sintomas graves. A pontuação total é usada para determinar a gravidade do TEA na criança avaliada.

Em virtude da imprecisão dos testes, as análises, ainda, são um desafio para estudiosos e familiares, por conta das diferentes intensidades e maneiras através das quais o transtorno se apresenta.

Pode ser confundido com a Síndrome de Asperger, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, o Transtorno Autista e o Transtorno Desintegrativo da Infância, que é o nome que se dá para crianças que apresentam os primeiros sinais de TEA, somente, entre um ano e meio e dois.

SOBRE OS NÍVEIS DO TE

De acordo com o quadro clínico, o TEA pode ser classificado em:

Autismo clássico: o grau de comprometimento pode variar muito. De maneira geral, os indivíduos são voltados para si mesmos; **não estabelecem contato visual com as pessoas** e com o ambiente; e conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação. Embora possam entender enunciados simples, têm dificuldade de compreensão e apreendem, apenas, o sentido literal das palavras. Não compreendem metáforas, nem duplo sentido. Nas formas mais graves, demonstram ausência completa de qualquer contato interpessoal. São crianças isoladas, que não aprendem a falar, não olham para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos, repetem movimentos estereotipados sem muito significado. Ainda, ficam girando ao redor de si mesmas e apresentam deficiência mental importante.

Autismo de alto desempenho (também, chamado de Síndrome de Asperger): os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas em uma medida bem reduzida. São verbais e inteligentes, tão inteligentes que chegam a ser confundidos com gênios, porque são imbatíveis nas áreas do conhecimento nas quais se especializam. Quanto menor a dificuldade de interação social, mais eles conseguem levar a vida próxima à normal.

Distúrbio Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DGD-SOE): os indivíduos são considerados dentro do espectro (dificuldades de comunicação e de interação social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em uma das categorias específicas, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

Segundo Cunha (2012), a relação afetiva do aluno com TEA com o professor é o início do processo de construção de autonomia na escola. Pensando no processo comunicativo, tão importante na primeira infância, por ser o período do início da alfabetização, casos de TEA não verbal precisam de uma atenção ainda maior. No DGD-SOE, é fundamental descobrir um meio, ou técnica, não importa qual, que possibilite estabelecer algum tipo de comunicação com o autista.

Pessoas com TEA não verbal podem, e devem, ser alfabetizadas, pois precisam se comunicar, e a fala não é, necessariamente, um pré-requisito para isso. Existem diferentes métodos que dão suporte ao processo de alfabetização de alunos com TEA, como:

Método PECS: sigla que significa *Picture Exchange Communication System*, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, no qual a criança utiliza figuras para ampliar o repertório de comunicação dela.

Bondy e Frost (1994) descrevem a utilização do treino com PECS da seguinte forma: 1) fazer pedidos, através da troca de figuras, pelos itens desejados; 2) ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura e ir até um adulto para entregar na mão dele; 3) fazer a discriminação entre as figuras; 4) solicitar itens, utilizando várias palavras em frases simples que são fixadas na tábua e comunicação; 5) responder perguntas; e 6) emitir comentários espontâneos.

Método TEACCH: sigla que significa *Treatment Communication Handicapped Children*, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação. Foi criado em 1966, por Eric Schopler, com o objetivo de contribuir com a independência, fazendo com que crianças cheguem na fase adulta com mais autonomia.

Melo (2007) aponta que o TEACCH é baseado na organização do ambiente físico e através de rotinas que são representadas em quadros, painéis e agendas e com sistema de trabalho com atividades a fazer. O TEACCH vale-se de uma avaliação que se chama PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) que por meio dessa avaliação é possível verificar pontos fortes e fracos dessa criança, que a partir daí o professor delinea um programa individual para o aluno.

Método ABA: ABA (*Applied Behavior Analysis*) conhecida como Análise do Comportamento Aplicado, é uma ciência com abordagem de intervenção para crianças com autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Segundo Silva (2012), ABA equivale-se em modificar os comportamentos problemáticos, substituindo-os por comportamentos mais adaptativos, e que o alvo da mudança é baseado no fortalecimento dos comportamentos verbal, social e na extinção da birra.

Uma variedade de procedimentos comportamentais é usada para fortalecer as habilidades existentes e modelar aquelas ainda não desenvolvidas. “Isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 104). É importante lembrar que cada criança com TEA é única e pode ter necessidades e demandas diferentes. Por isso, a adaptação dos métodos de alfabetização pode ser diversificada, tencionando atender às necessidades de cada criança.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou o ambiente virtual para busca de artigos científicos e acadêmicos publicados em bases de dados virtuais relevantes, como o Google acadêmico, Scielo, livros impressos (em formato PDF), utilizando as palavras-chave, como Educação, Alfabetização e TEA, com abordagem qualitativa e descritiva.



É IMPORTANTE LEMBRAR QUE CADA CRIANÇA COM TEA É ÚNICA E PODE TER NECESSIDADES E DEMANDAS DIFERENTES. POR ISSO, A ADAPTAÇÃO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PODE SER DIVERSIFICADA, TENCIONANDO ATENDER ÀS NECESSIDADES DE CADA CRIANÇA.

Sendo assim, o estudo teve, como base metodológica, a pesquisa qualitativa de revisão da literatura. Sobre isso, Lakatos e Marconi (2001) subentendem que o método qualitativo é focado como um trabalho de conhecimento social que: “[...] atinge dimensões, como a simbólica, que contempla os significados dos sujeitos, a história que privilegia o tempo consolidado do espaço real e analítico e, por fim, a concreta, que se refere às estruturas aos atores sociais em relação” (Lakatos; Marconi, 2001, p. 35).

Também, fez parte, da pesquisa, a análise da aplicação de técnicas, desenvolvidas pelas acadêmicas autoras (Figura 1), durante período de Estágio no 6º período, as quais foram realizadas, sempre, com acompanhamento supervisionado. Foram feitos apontamentos correlacionais entre os textos e a temática abordada para a fundamentação teórica do processo de alfabetização na criança com TEA.

Figura 1. Aplicação da PEC com Símbolos



Fonte: as autoras.

Utilizamos PECs no processo de alfabetização da criança autista não verbal com o propósito de fazer com que essa criança aprenda a se comunicar através das figuras, já que ela não consegue verbalizar o que se deseja. A utilização dos PECs com as letras do alfabeto e das vogais já vem sendo utilizada pela professora do aprendente na sala de aula, sendo que ele já consegue formar algumas palavras através do alfabeto móvel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização dos PECs com as imagens de objetos, animais ou emoções está sendo incluída em processos de alfabetização de crianças com TEA. Para tanto, as estratégias precisam ser flexibilizadas, de acordo com as características de cada indivíduo, refletindo seu processo de desenvolvimento. Na experiência prática, foram entregues, à criança, figuras para que ela pudesse utilizá-las para se comunicar. Ela precisa aprender a utilizar os PECs, pois, ainda, possui dificuldade em utilizar as figuras para dizer o que se quer. Pereira *et al.* (2020) salientam a importância da qualificação do profissional responsável pelas intervenções, visto que a construção de vínculos com indivíduos TEA não verbal é, ainda, mais complexa do que o processo envolvendo TEA verbal, pois exige o desen-

volvimento de estratégias de comunicação antes de qualquer intervenção voltada à alfabetização. Dessa forma, espera-se, do profissional, além do amplo domínio das técnicas a serem desenvolvidas ao longo da intervenção, a capacidade de entender os diferentes tempos do desenvolvimento infantil, de acordo com as características específicas de cada criança.

A importância da formação profissional, defendida por Pereira *et al.* (2020), encontra embasamento nos estudos desenvolvidos por Walter (2017), o qual salienta que o mero uso de PECs, por si só, não implica, necessariamente, no desenvolvimento de processos comunicativos capazes de dar suporte à alfabetização de indivíduos TEA não verbal. Segundo o autor, é imprescindível que os profissionais que explorem os PECs em suas intervenções conheçam os programas de forma apro-

fundada, para, dessa forma, poder utilizá-los de maneira eficiente, com atenção especial às transformações que podem ser desencadeadas pela construção de vínculos comunicativos.

Em pesquisa desenvolvida ao longo das práticas de estágio, que tiveram como campo de estudo indivíduos TEA não verbal, foi possível constatar, de forma prática, a importância de explorarem-se PECs nas intervenções: Depois de apresentar as figuras e, a partir delas, construir vínculos comunicativos, possibilitaram-se, ao estudante, as condições necessárias para que este viesse a utilizá-las em exercícios de comunicação. Esse processo exigiu múltiplas intervenções, necessárias à construção dos vínculos de confiança que antecedem processos comunicativos e, posteriormente, processos de alfabetização.

Convém salientar que a capacidade auditiva de autistas não verbais é similar à de outros indivíduos. O TEA não verbal escuta normalmente, sua dificuldade consiste na limitada habilidade de verbalizar. Tal contexto torna imprescindível o uso de manifestações verbais por parte do profissional responsável pelas intervenções, o qual, mesmo utilizando as figuras, deve inserir a fala para que as propostas não se transformem em atividades robotizadas e possam dar o suporte necessário para que a criança consiga se comunicar oralmente, no tempo oportuno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que PECs ajudaram a criança no processo de alfabetização básica e na regulação das emoções, pois ele está aprendendo a se comunicar e, conseqüentemente, a sua aflição por não ser compreendido é amenizada. Foi percebida uma interação maior da criança com o meio que está inserida, o que resulta em reforço na autoestima, na independência e na atenção, pois ela precisa estar atenta à figura que vai utilizar para dizer o que ela quer.

Analisamos os PECs como uma modernização das primeiras comunicações rústicas, sendo que todas as expressões eram reproduzidas por símbolos. Ainda, como o TEA não verbal se sente frustrado por não ser compreendido pelos que o rodeiam (familiares, escola, sociedade em torno). Salientamos que a não verbalização, a princípio, não se dá pela impossibilidade da emissão de sons (palavras e sílabas), mas, sim, pela dificuldade de comunicação e de interação social, podendo balbuciar, gritar, assobiar e não conseguir se comunicar através de palavras ditas.



REFERÊNCIAS

BONDY, A.; FROST, L. **Picture Exchange Communication System**. 1994.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php?busca=transtorno+global+do+desenvolvimento>. Acesso em: 7 jun. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

PEREIRA, E. T. *et al.* **Comunicação alternativa e aumentativa no Transtorno do Espectro do Autismo: impactos na comunicação**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/QxhXpZ3jckz6K3dyCdb-VhXq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VARELLA, D. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2014. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

WALTER, C. C. F. PECS - adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. *In*: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 311-332. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-18.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.



JOELMA RIBEIRO DOS SANTOS¹
MARIA ELCILENE MONTEIRO DE LIMA¹
ROSILENE SOUSA DA SILVA¹

Telas Digitais X Brincar: A Importância do Equilíbrio na Primeira Infância

Digital screens x playing: the importance of balance in early childhood

ARTIGO 9

95-113

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: O presente estudo discorre sobre Telas Digitais X Brincar: A importância do equilíbrio na primeira infância, que tem, como objetivo principal, conscientizar sobre o uso de telas digitais pelas crianças no meio familiar e no espaço escolar, além de destacar como o brincar é importante para o desenvolvimento infantil. Visa abordar a problemática sobre: porque é importante encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de telas digitais e o brincar na primeira infância. De forma mais específica, buscamos indagar qual é o tempo gasto pelas crianças com as telas digitais; identificar se há crianças que fazem o uso de telas em tempo excessivo; analisar quais os prejuízos que o uso inapropriado de telas impacta no desenvolvimento infantil e destacar a importância do equilíbrio entre o uso de telas e o brincar. Tem-se em vista que o contato precoce e, principalmente, em excesso de dispositivos digitais pode causar danos significativos para os desenvolvimentos físico, psíquico e cognitivo das crianças. A pesquisa utilizou a metodologia bibliográfica, qualitativa e de ida a campo. A partir dos resultados, notou-se que o uso de dispositivos eletrônicos é bem comum nas rotinas das crianças/educandos, sendo possível concluir que, por esse motivo, há uma necessidade do equilíbrio entre telas digitais e o brincar. Portanto, precisa-se da atenção de todos os envolvidos nesse processo, pais, educadores e profissionais da saúde que têm um papel fundamental de mediar e orientar sobre o uso consciente, bem como implicações da utilização de dispositivos eletrônicos na primeira infância e proporcionar o brincar como forma de intervenção para estimular aspectos importantes para o desenvolvimento saudável, que, jamais, deve ser substituído pelo uso da tecnologia.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Primeira infância. Telas digitais.

Abstract: The present study discusses Digital Screens childish. Aiming to address the issue of: why it is important to find a healthy balance between the use of digital screens and playing in early childhood. More specifically, we sought to investigate how much time children spend on digital screens; identify whether there are children who use screens excessively; analyze what harm the inappropriate use of screens impacts on child development; highlight the importance of balance between the use of screens and playing. Bearing in mind that early and especially excessive contact with digital devices can cause significant damage to the physical, psychological and cognitive development of children. The research used bibliographic, qualitative and field trip methodology. From the results, it was noted that the use of electronic devices is very common in the routines of children/students, where it was possible to conclude that for this reason there is a need for balance between digital screens and playing. Therefore, attention is needed from everyone involved in this process, parents, educators and health professionals who have a fundamental role in mediating and guiding on conscious use, as well as the implications of using electronic devices in early childhood and providing the playing as a form of intervention to stimulate important aspects for healthy development, which should never be replaced by the use of technology.

Keywords: To play. Child development. Early childhood. Digital screens.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de Ensino em Educação tem, como tema: “TELAS DIGITAIS X BRINCAR: A importância do equilíbrio na primeira infância”, com base na área de concentração Metodologias de Ensino. A escolha da temática se justifica pelo fato de o tema ser atual e relevante para a nossa sociedade, levando em consideração o atual cenário da crescente exposição das crianças com o uso de telas digitais desde os primeiros anos de vida, seja para o entretenimento, para estudo, ou tempo livre. A pesquisa se baseia na necessidade de compreender os possíveis riscos que o uso excessivo de telas digitais pode trazer para o desenvolvimento infantil nos aspectos motores, sociais, cognitivos e emocionais.

Além disso, é importante considerar que as questões relacionadas a esse tema vão desde as dificuldades encontradas pelos pais na questão de controlar esse uso, até os reflexos desses impactos para os contextos familiar e escolar, sendo, também, considerado uma preocupação de saúde pública, que tem afetado a saúde física (e mental) e o comportamento social de algumas crianças. O uso excessivo de telas digitais pode afetar a dinâmica familiar na qualidade das interações entre pais e filhos, bem como o desempenho acadêmico das crianças. Nesse sentido, é fundamental entender como essas atividades podem influenciar, positiva e negativamente, nos aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como a capacidade de concentração, interação social, criatividade e habilidades motoras.

Assim, o despertar para realização deste estudo surgiu mediante a observação de crianças que, em suas rotinas diárias, fazem o uso de telas digitais em muitas horas de tempo no dia, mas que, outrora, também, brincam. Nossas motivações, também, vieram das vivências de estágios realizadas na EMEIF Maria Celes de Castro de Miranda, que, durante a ida ao campo, ouviam-se relatos de

alguns professores sobre os reflexos do uso excessivo de telas para o contexto escolar, no comportamento, no brincar, no participar e no socializar, observados por eles que, a partir de então, despertou-se, ainda mais, o nosso interesse em compreender sobre esse assunto.

A problemática relacionada a esse tema foi a seguinte pergunta: por que é importante encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de telas digitais e o brincar na primeira infância? Para tanto, o objetivo principal desse estudo se propõe a abordar a conscientização sobre a importância de encontrar o equilíbrio adequado entre o brincar e a utilização de dispositivos digitais desde a primeira infância, visando promover um desenvolvimento mais completo e saudável das crianças. De maneira específica, buscou-se investigar qual é o tempo de uso de telas digitais pelas crianças e o que mais gostam de brincar sem telas; estudar se há crianças que fazem o uso de telas em tempo excessivo; analisar quais os prejuízos quanto ao uso inapropriado de tela e os impactos para o desenvolvimento infantil; destacar a importância do equilíbrio entre o uso de telas e o brincar, utilizando estratégias lúdicas para intervir na promoção de práticas adequadas e saudáveis nessa fase tão importante da vida.

Para nos auxiliar, optou-se pelo campo da pesquisa com o intuito de obter um resultado exitoso acerca do objeto investigado, para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, e foram usadas algumas técnicas que possibilitaram uma investigação mais consistente. Foi feito levantamento bibliográfico acerca do tema e, posteriormente, pesquisa de campo, com a aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas para os entrevistados da pesquisa, com o intuito de compreender a utilização das telas no ambiente educacional e na convivência com a família.

A metodologia foi realizada através uma entrevista com questionário semiaberto e específico de questões pertinente ao tema, aplicado com uma família, um professor e com a gestora escolar. Buscou-se identificar como o uso intenso de telas

pode afetar as crianças e podendo, com isso, despertar essa temática a toda a comunidade escolar. Dessa forma, o estudo se faz necessário para o aprofundamento da matemática, visando à importância do uso adequado nas telas digitais.

Assegurar o equilíbrio entre o uso de tela e o brincar é algo bem desafiador, tanto para as pessoas que estão em contato com as crianças, quanto para elas mesmas compreenderem e articular a relação delas com as telas. O brincar e as telas podem coexistir, desde que haja equilíbrio entre as atividades, porque as telas têm seu lugar, oferecendo os recursos educativos e diversão interativa úteis para diferentes fins, mas o segredo está no equilíbrio entre as duas experiências e a supervisão do adulto para que, sempre que preciso, possa realizar intervenções necessárias, a fim de assegurar uma boa educação e um desenvolvimento infantil saudável.

Desse modo, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: o primeiro tópico de introdução discorre sobre uma breve abordagem sobre a importância do equilíbrio entre o uso de telas e o brincar, destacando os principais pontos da pesquisa.

No próximo tópico, veremos o embasamento teórico de autores, como: Desmurget (2021), Lacerda (2021), Nishi e Silva (2023), Mendes (2020), dentre outros que discutem dessa temática e garantem a credibilidade para com esse estudo.

No terceiro tópico, estão os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, que compreendeu a partir da revisão bibliográfica, de caráter qualitativo e de ida ao campo com análise nos dados que contribuíram para que os objetivos fossem alcançados.

O quarto tópico apresenta os resultados e discussões.

O último tópico demonstra as conclusões e as contribuições da pesquisa para nossa formação acadêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. São nos primeiros anos de vida que ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva (Brasil, 2024).

A primeira infância, que compreende os primeiros anos de vida de uma criança, é considerada a fase primordial para a criança se desenvolver em toda a sua existência, nesse período, devido a neuroplasticidade, o cérebro passa por transformações significativas ao longo dos primeiros anos de vida, tendo assim programações específicas como: processar informações, tomar decisões, correr riscos, buscar novidades, encontrar um grupo de iguais da mesma faixa etária, interagir socialmente, entre outros.

Segundo Nascimento (2000, p. 1):

A criança não é o adulto que ainda não cresceu ela tem características próprias para alcançar o pensamento do adulto abstrato ela precisa percorrer todas as etapas do seu desenvolvimento físico cognitivo social e emocional brincando a criança desenvolve potencialidades ela compara analisa no meio mede associa calcula classifica compõem conceitua cria deduz e etc. Sua sociabilidade se desenvolve ela faz amigos aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e assim envolvesse nas atividades apenas pelo prazer de participar sem visar recompensas nem temer castigos brincando a criança estará buscando sentido na sua vida na sua saúde física emocional e intelectual depende em grande parte dessa atividade lúdica.

Logo, nessa fase, os pequenos estão em progressivas formações de suas identidades, que a todo momento vão aprendendo a se desenvolver por meio das experiências que vai se ajustando de acordo com suas necessidades, seja aprimorando habilidades sensoriais, auditivas e visuais. Como mostra algumas teorias de grandes autores renomados como: Freud, Erik Ekison, Jean Piaget, Lev Vygotsky sobre a importância do desenvolvimento infantil.

Na medida em que o mundo se tornou globalizado, a partir do século XXI com os avanços das tecnologias, ligadas também com a conexão da internet, passamos a conviver com o excesso de estímulos por meio de telas, que proporciona cada vez mais o uso precoce desses dispositivos eletrônicos, tais como smartphones, tablets, tvs, computadores etc. (Nobre *et al.*, 2021).

O uso das telas digitais – tablets, notebooks, smartphones etc. – está presente no cotidiano das pessoas, isso também inclui nas rotinas das crianças, que estão sendo inseridas ao mundo digital desde os primeiros anos de vida, seja em casa assistindo televisão, por meio de contação de história através de um vídeo no *Youtube*¹ pelo *smartphone*², usando o tablet na tarefa escolar, ou até mesmo aprendendo o universo dos computadores. Para Melo (2011), o uso das tecnologias existentes como recursos didáticos é importante, mas permitir que as crianças compreendam as imagens gravadas em sua memória, perceber o que é certo e errado, é também função do educador. Incentivar o protagonismo, fazer perguntas sobre o que conhece, o que entendeu, por que a história aconteceu de determinada maneira, se as consequências foram positivas e negativas, fazer registro das histórias por meio de atividades

de pinturas de desenhos e tarefas escolares, enfim, usar essas imagens e conteúdos tecnológicos como uma forma de ensino que leva a aprendizagem, assim, contribuirá para o desenvolvimento emocional, compreensão e superar conflitos.

Segundo Oliveira (2014), a todo momento, o cérebro responde a inúmeros estímulos presente no ambiente em que vivemos, por esse motivo, a memória tende a gostar mais daquilo que costuma atrair a atenção do indivíduo. Dessa forma, os meios de comunicação digitais e interativos, são os fatores que prendem a atenção das crianças.

Com isso, a criança fica totalmente focada em frente a tela, porque o aparelho tem som, cores e movimentos, que despertam prazer, motivação e a sua atenção, o que se torna difícil de resistir, consequentemente a criança tende a passar mais tempo utilizando o dispositivo, levando-a ao uso excessivo, podendo assim causar o desdobramento de problemas relacionados a saúde e levá-la ao fracasso escolar. Porém, é importante destacar que a estimulação do brincar sem telas é uma atividade muito importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocional e motoras, por proporcionar ao cérebro o alcance de novas aprendizagens.

Mas, o que é o tempo de tela? Tempo de tela pode ser definido como o tempo que as pessoas visualizam os equipamentos eletrônicos como: computador, tablet, telefone celular, televisão e vídeo game. De acordo com o manual de orientação publicado em 2019 pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e segundo alguns especialistas, o tempo de tela recomendado para cada faixa etária na fase infantil são: abaixo dos dois anos de idade é totalmente zero evitando exposições, sendo fundamental evitar o contato dos pequenos com as telas, para que elas tenham um melhor desenvolvimento cognitivo, de 2 a 5 anos uma hora no máximo por dia, de 6 a 10 anos no máximo duas horas e de 11 aos 18 anos, três horas por dia.

¹ Youtube: é um aplicativo desenvolvido para assistir compartilhar vídeos via internet.

² Smartphone: tipo de aparelho eletrônico que possibilita com que o usuário tenha acesso diversas funções operacionais como fotos, redes sociais, fazer ligações de áudio ou vídeo chamadas enviar e receber mensagem de texto.

Figura 1. Recomendações de Tempo de Tela, Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria

IDADE	TEMPO DE TELA	ATIVIDADE FÍSICA	TEMPO DE SONO****
0 A 2 ANOS	EVITAR EXPOSIÇÃO MESMO PASSIVA	3 HORAS POR DIA *	11 A 17 HORAS ***
3 A 5 ANOS	1 HORA/ DIA SEMPRE COM SUPERVISÃO	3 HORAS POR DIA	10 A 13 HORAS
6 A 10 ANOS	1 A 2 HORAS/DIA COM SUPERVISÃO	1 HORA POR DIA**	9 A 11 HORAS
11 A 18 ANOS	2 A 3 HORAS/DIA EM ÁREAS COMUNS DA CASA	1 HORA POR DIA**	7 A 9 HORAS

Fonte: adaptada de <https://images.app.goo.gl/S9Vbk5YUQppkRi3d8>. Acesso em: 24 set. 2023.

Em vista disso, a imagem a cima descreve algumas recomendações para evitar tais prejuízos, é preciso limitar o tempo que as crianças ficam frente as telas, o ideal seria restringir o tempo de uso, e priorizar momentos de lazer, diálogo e afeto com os pais e responsáveis em família, toda via, nem sempre isso é possível, então, estabelecer horários específicos, supervisionando o tempo e o conteúdo que ela está acessando se faz necessário, outra alternativa válida é acompanhar durante o uso ou optar a troca de telas pelas atividades físicas, esportivas ou lúdicas como: jogos, brincadeiras, musicalização e leituras infantis.

No entanto, o uso excessivo de telas digitais tem ultrapassado as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019), da Academia Americana de Pediatria - AAP (2020), da Organização Mundial da Saúde - OMS (2019), e da Academia de Ciências da França (ACF), que são órgãos nacionais e internacionais. Apesar dos estudos mostrarem que a utilização excessiva e o uso inapropriado dos aparelhos eletrônicos têm prejudicado o desenvolvimento da criança na primeira infância, cada vez mais tem sido evidente, o aumento do número de crianças expostas as telas, seja em casa, na igreja, na praça ou restaurante, no dia a dia elas tende a passar mais tempo fazendo uso desses aparelhos que podem trazer uma série de problemas à saúde e piores resultados de desenvolvimento entre crianças típicas e atípicas de até seis anos.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Ceará, em parceria com a Universidade de Harvard, apresenta os prejuízos que o excesso de telas nos primeiros anos de vida pode causar. Os cientistas acompanharam 3.153 crianças cearenses desde o nascimento até elas completarem 5 anos de idade e, eles descobriram que, 69% de todas as crianças da pesquisas foram expostas um tempo excessivo de tela com base em sua idade, e concluíram que 41,7% dos recém-nascidos (primeiros 12 meses de vida) tiveram acesso a vídeos e outros estímulos visuais passivos, sendo que o uso indicado para a idade é de zero tela, 85,2% das crianças com 4 e 5 anos tiveram acesso excessivo às telas, ou seja, mais de duas horas por dia sendo que o tempo de uso recomendado para essa idade é de uma hora por dia (Rocha *et al.* 2021).

Além disso, a pesquisa apontou que a cada hora de uso desses dispositivos eletrônicos, diminuiu consideravelmente a capacidade de comunicação, resolução de problemas simples e relação social das crianças. De acordo com Rocha *et al.* (2021), 7 em cada 10 crianças de 0 a 60 meses de idade, no Ceará, Brasil, tiveram exposição excessiva ao tempo de tela, e que a exposição excessiva foi associada

a piores resultados de desenvolvimento entre crianças menores de 5 anos de idade, ressaltando também que são necessárias pesquisas que visam reduzir a exposição de crianças a telas e promover o seu desenvolvimento.

Desmurget, na obra *A Fábrica de Cretinos Digitais* (2021), descreve como o uso das tecnologias digitais tem um impacto profundo no desenvolvimento das crianças e jovens. O autor afirma sobre os perigos das telas para as crianças, concluindo que infelizmente elas são as primeiras a ter um QI inferior ao dos pais após milhares de anos de evolução, o ser humano hoje estar regredindo em termos de capacidade cognitiva e intelectual devido a exposição excessiva as telas digitais.

De acordo com Nishi e Silva (2023, p. 158), o uso precoce das telas digitais tem causado:

A intoxicação digital infantil. As crianças em idades cada vez mais precoces tem tido acesso aos equipamentos de telefones celulares, smartphones, notebook, computadores, com isso, as brincadeiras ao ar livre e a magia do brincar, além do contato com as outras crianças, acabam ficando prejudicados.

Lacerda (2021, p. 7) afirma que “os brinquedos que não possuem uma tecnologia *smart* parecem não prender a atenção das crianças”. Em outras palavras, significa que atualmente as crianças estão substituindo o brincar como por exemplo: pula corda, roda de conversas, pega-pega, joga bola, entre outras, pelo uso das tecnologias pelo fato de despertar mais a atenção. Dessa forma, o brincar é necessário para a criança potencializar o desenvolvimento infantil, assim como corrobora Nascimento (2000 p. 1): “Brincar é tão importante para criança como trabalhar é para o adulto. É o que torna ativa, criativa, e lhe dá a oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, e a ser solidária”.

Mas o que acontece com o cérebro da criança enquanto ela brinca? Para Nishi e Silva (2023, p. 164):

A criança ao brincar desenvolve naturalmente comunicações e expressões corporais e linguísticas num ambiente incrivelmente lúdico. Na Educação Infantil, o trabalho com o desenvolvimento motor, ritmo, localização espacial, conhecimento corporal e relacionamento interpessoal, ou seja, as interações das crianças contribuem para o processo mais escolarizado, voltado as demais etapas do ensino.

Portanto, o brincar muda o cérebro da criança, porque desenvolve todo o sistema neurológico, como também uma das áreas mais importantes que é a imaginação, enquanto brinca, acontecem as conexões entre os neurônios conhecida como sinapses, que perpassam todo o sistema nervoso central através dos estímulos que influenciam significativamente no ato de aprender, o que favorece na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.



O BRINCAR MUDA O CÉREBRO DA CRIANÇA, PORQUE DESENVOLVE TODO O SISTEMA NEUROLÓGICO, COMO TAMBÉM UMA DAS ÁREAS MAIS IMPORTANTES QUE É A IMAGINAÇÃO, ENQUANTO BRINCA, ACONTECEM AS CONEXÕES ENTRE OS NEURÔNIOS CONHECIDA COMO SINAPSES.

“A imaginação, a criatividade, a atenção, a interação social, a cordialidade, a resolução de problemas, o conhecimento corporal, a motricidade entre outras tantas habilidades têm seu desenvolvimento fortalecido durante o processo de brincar” (Lopes; Silva, 2023, p. 7024). Ou seja, o brincar, também, tem relação com as práticas culturais, ao brincar livremente a criança estimula a imaginação, a criatividade, corporeidade e o desenvolvimento integral.

Segundo Pereira *et al.*, (2022), o papel do adulto, também, recebe destaque no brincar, pois é ele quem elaborará as brincadeiras ou não, observará apenas ou participará, e que tipo de participação ele terá visando mais do que a antecipação do conteúdo escolar, mas também garantindo à criança o direito de brincar.

O ambiente, constituído pela totalidade dos cuidados maternos/parentais, guiará a criança no uso dos objetos, na criação do outro e na apropriação do si mesmo. Será a partir do brincar que a criança colocará em práticas as condições ao seu amadurecimento e integração (Lacerda, 2021, p. 12).

Por isso, nessa fase da primeira infância, é indispensável o acompanhamento dos pais/familiares, para incentivarem as crianças a praticar bom hábitos, ajudando assim no seu desenvolvimento, motor, afetivo e social, desempenhando, assim, um papel fundamental para que o educando evolua.

METODOLOGIA

Aqui, serão abordados todos os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, descrevendo-se os procedimentos utilizados para contribuir com a conscientização sobre a importância de encontrar o equilíbrio adequado entre o brincar e a utilização de dispositivos digitais na primeira in-

fância. Dessa forma, essa pesquisa teve, por finalidade, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que gera conhecimentos a partir de uma pesquisa básica, focando na melhoria de teorias científicas já existentes para resolver problemas. Para o desenvolvimento desse estudo, foi necessário organizá-lo de forma sistemática por etapas durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2023.

Para auxiliar-nos, optou-se pelo campo da pesquisa no intuito de obter um resultado exitoso acerca do objeto investigado, para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, na qual foi dado enfoque sem pretensões de mensurar ou quantificar, mas primar pela realidade e subjetividade que envolveram os interlocutores da pesquisa, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto com aspecto da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica e das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Ou seja, na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (Gil, 2015).

Desse modo, foram usadas algumas técnicas que possibilitaram uma investigação mais consistente, foi feito levantamento bibliográfico acerca do tema, onde foram pesquisadas diversas abordagens de autores que expõem suas ideias e conceitos em livros, artigos científicos, teses e dissertações, por acreditar que esse tipo de pesquisa ofereça subsídios necessários para realização e discussão da temática em questão, que garante a credibilidade e enriquecimento para com esta pesquisa através de seus evidentes estudos.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em

relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

A pesquisa realizada se constitui de nível exploratório, que, segundo Gil (2002, p. 41), “pesquisa exploratória tem, como objetivo, proporcionar, maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese, inclui levantamento bibliográfico e entrevista”.

Posteriormente, pesquisa de campo, em que foram aplicados questionários com perguntas semiestruturadas para os entrevistados da pesquisa, com o intuito de compreender a utilização das telas no ambiente educacional e na convivência com a família. Para explicar esse tipo de pesquisa, Gonsalves (2001, p. 67) discorre que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Com intuito de conhecer a problemática sobre a área de estudo, foi realizada uma pes-

quisa descritiva. Segundo Gil (2015, p. 52), a pesquisa descritiva “envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática”.

As fontes de buscas foram retiradas dos bancos de dados, e dos materiais em meios digitais, disponibilizados nas plataformas como: SciElo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), de sites das Universidades Públicas do Brasil, que são alguns portais de pesquisa da internet confiáveis. Foram selecionados livros e artigos científicos publicados no período entre os anos 2019 a 2023. Para análise e desenvolvimento da escrita desse projeto, utilizaram-se, também, livros físicos e online da biblioteca virtual do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi, com o intuito de ampliar o campo empírico a ser analisado. Ao final, foram selecionados 10 artigos, 2 livros físicos e 1 livro on-line, resultante da pesquisa complementar para compor a presente pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada na residência nº 171 e na Escola Maria Celes Castro de Miranda, que tem, como área de atuação, Educação Infantil, localizada na rua Presidente Kennedy, no bairro da Boa esperança, no Município de Igarapé-Miri, Pará, Brasil.

Para obtenção da análise e interpretação, utilizou-se, como instrumento, um questionário, previamente, estruturado, para fazer as coletas dos dados necessários. O material foi intitulado “Questionário de conhecimentos sobre: TELAS DIGITAIS X BRINCAR: A importância do equilíbrio na primeira infância”, do qual foram obtidas três perguntas amplas e iguais para os três referentes ao projeto, que foram aplicados através de entrevistas, na qual foi autorizada a gravação de áudios pelos próprios entrevistados.

Figura 2. Escola Municipal E I Maria Celes Castro de Miranda



Fonte: os autores.

Possibilitou identificar a visão de uma 01 mãe de uma educanda da creche que reside no bairro onde a escola está edificada, de um 01 professor e de uma 01 gestora escolar que trabalham na gestão atual na instituição. A data da aplicação das entrevistas foi nos dias 09, 16 e 17 de outubro de 2023, a mãe e os profissionais da escola entrevistados terão suas identificações preservadas. A fim de preservar o anonimato dos participantes, os mesmos foram identificados como: entrevistado A, entrevistado B e entrevistado C.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os referidos entrevistados serviram para ampliar os conhecimentos sobre o tema em foco, com objetivo de compreender a realidade vivenciada por eles seja no ambiente escolar ou familiar, sendo assim discutido e vinculado à teoria estudada.

A primeira pergunta aplicada para os entrevistados foi: No seu convívio familiar/escolar, seus educandos/filhos utilizam algum tipo de dispositivo eletrônico, smartphone, tablet, televisão ou computador (Notebook), em quanto tempo fazem o uso dessas telas digitais no dia?

Entrevistado A: “sim, ela utiliza o tablet, o telefone, e, às vezes, a televisão, aí, eu creio que, pela parte da manhã, ela utiliza umas três horas de tempo, aí, pra parte da tarde, só uma hora, meia hora, que eu deixo ela um instante”.

Na visão do entrevistado A, a diminuição do uso excessivo dos dispositivos de tela ajuda a mater o controle dos filhos, pois, “no ambiente familiar, uma das características que talvez mais se destaca [...] é o tempo dedicado as telas, bem como o processo de individualização no uso dos equipamentos, sobretudo quando presentes nos quartos das crianças e adolescentes” (Passarelli *et al.*, 2014, p. 168).

Entrevistado B: “*atualmente, utilizamos a televisão conectada com a rede de internet Wi-Fi, é um recurso necessário para auxiliar nossas propostas, não é a principal ferramenta, mas ajuda em determinados momentos do nosso planejamento. Normalmente, dependendo da temática, ela não é todo dia [...] então, a gente precisa dessa imagem, precisa do visual para que o entendimento das crianças seja mais contemplado [...] sempre, um tempo de, no máximo, dez (10) minutos, mais ou menos*”.

O entrevistado B destaca a importância de tais recursos para o melhor ensino aprendido em suas aulas, pois a utilização das telas são de extrema importância no seu dia a dia, é uma ferramenta que representa uns dos principais métodos de aprendizagem. Para tal, Farias (2018, p. 167-168) discorre que:

[...] é fundamental compreender como a relação com a tela é atravessada por relações sociais mais abrangentes, de modo que, com esta compreensão, os professores da área de Educação Física tenham melhores condições de assumir uma postura crítica e reflexiva diante da utilização das telas digitais e dos jogos em suas aulas. Uma crítica a naturalização, portanto, não pode se deter sobre as condições objetivas «imediatas» porquê dessa forma o desdobramento tende a ser tão somente, de um lado a ampliação do acesso as telas digitais, a valorização do imagético e do virtual, enquanto de outro lado, também, se aprofunda o empalidecimento de outras formas de criação humanas como as práticas textuais e corporais.

Entrevistado C: “*sim, aqui, na creche, todas as turmas usam uma televisão em cada sala de aula, porém, quem utiliza essa ferramenta são os educadores, como um recurso pedagógico para aplicarem suas metodologias de ensino-aprendizagem [...] Não, a gente não supervisiona, em que sentido a gente não supervisiona, porque faz parte da ferramenta do professor*

[...] do trabalho, do planejamento dele eu não posso ir monitorar [...] e eu não tenho como controlar”.

Percebemos que a utilização das telas pelas crianças segue de forma descontrolada durante sua rotina diária, as telas já fazem parte de seus dia a dia. “São as imagens que marcam o compasso da experiência moderna de mundo. Dia e noite em escala global ela organizam “dispersão concentrada”. Até bebês são permanentemente expostos a elas” (Türcke, 2010, p. 73). Diante dessa perspectiva:

Nesta vivência, que antecede o uso da tela pela própria criança, fica clara a diferença entre aquilo que a mãe aponta para a criança ver e aquilo que é da atenção da própria mãe, mas que não é partilhado por ela com a criança. O que então se destaca, então, é uma interferência da tela para a vivência de uma atenção partilhada sobre algo entre mãe e seu bebê (Farias, 2018, p. 173).

O entrevistado A diz que sua filha faz o uso de tablet, smartphone e tv durante o dia, em um tempo mais ou menos de 4 horas p/dia. O entrevistado B fala que os educandos de sua turma têm apenas acesso a televisão, mas, que utiliza esse aparelho digital como uma ferramenta a seu favor durante sua prática pedagógica de ensino em média de dez minutos, já o entrevistado C afirma que em todas as turmas é utilizado a televisão, e que o uso não é supervisionado, porque quem utiliza são os professores como uma ferramenta para sua metodologia de trabalho.

A discussão que se abre nessa parte da pesquisa vem destacar que, na pergunta do número 1, confirmou-se, pelos elegidos entrevistados, que as crianças de seus convívios utilizam as telas digitais tanto na casa quanto na escola, e é uma das atividades favoritas das crianças, das quais tem mais acesso a televisão e smartphones.

Todavia, os entrevistados A e B afirmam que, na escola, as crianças usam as tela digitais de forma moderada, com uma finalidade, mas, ao ques-

tionar se a gestão supervisiona esse tempo de uso, foi pensando na preocupação que temos com as turmas, principalmente, as dos berçários, porque acreditamos que é necessário não só orientar os professores, mas, também, supervisionar o tempo de tela e a finalidade de uso.

[...] entendemos que as tecnologias digitais por suas potencialidades de comunicação, interação, interatividade, hipertexto, simulação, convergência, mobilidade e ubiquidade, se inseridas em uma organização didática, podem contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a aprendizagem de conteúdos científicos (Oliveira *et al.*, 2020, p. 76).

Assim, foi possível constatar, também, evidências de que o uso no contexto familiar está acontecendo em um tempo inadequado para a faixa etária da criança, ou seja, notou-se que não está de acordo com o tempo que são indicados pelos órgãos oficiais, e que também os pais não regularizam esse tempo de uso. Desse modo, esses resultados em parte não estão de acordo com as recomendações feitas pelas instituições SBP, da AAP e da OMC.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), assim como os demais órgãos oficiais de saúde, recomendam que crianças menores de 2 anos não sejam expostas a telas mesmo que seja passivamente, que crianças de 2 a 5 anos sejam limitadas a 1 hora de tela por dia sob a supervisão de cuidadores, para crianças de 6 a 10 anos de 1 a 2 horas por dia, para crianças e jovens entre 11 e 18 anos o tempo de uso de tela é de 2 a 3 horas por dia.

Na segunda, foi perguntado: com relação ao uso de telas digitais e o brincar na primeira infância, você consegue descrever do que sua filha/educandos mais gostam de brincar no dia a dia, e se tem observado que o uso das telas digitais tem afetado no modo como brincam e interagem, ou que vem lhe causando algum tipo de problema de saúde (doença, patologia) ou de aprendizagem (cognitivo), seja no contexto familiar/escolar?

O entrevistado A revela que: “ela gosta de brincar, mais de pintar, de está pintando as coisas, com a tinta guache, é tipo uma descoberta para ela, querer descobrir as coisas, querer saber o que significa cada coisa, ela brinca com os motociclos dela fingindo que está levando as bonecas pra escola. Até agora, ainda não observei nada que venha afetar ela, mas, sim, no conhecimento para a parte boa, porque ela vai aprendendo muitas palavrinhas, em termos de desenvolvimento dela, eu, sempre, escolho os desenhos que ela pode usar, pode ver, né, aí, os desenhos eu observo muito, tem desenho como da marcha, que, quando ela assiste, ela fica muito alterada, ela quer tá fazendo que a marcha faz, ai, eu excluo, toda vez que aparece, eu boto pra excluir, entendeu. Já os outros desenhos, não”.

Realizar essa seleção dos desenhos de acordo com as faixas etárias das crianças é super importante para o seu desenvolvimento padrão, esse método não deixar a criança ter um desenvolvimento precoce, e essas brincadeiras da primeira infância são essenciais para seus desenvolvimentos, pois “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (Winnicott, 1975, p. 78-79).

A criança desde muito pequena é impulsionada pela vontade, nunca pára, está o tempo todo brincando, agindo, transformando. O ato de brincar fortalece a vontade, e são as brincadeiras saudáveis que nos capacitam, quando adultos, para uma atuação positiva no mundo. A maioria das brincadeiras da minha infância foi e são passadas oralmente entre as famílias. É brincando que a criança descobre o mundo e vivência o meio, a brincadeira é encarada muitas vezes como a linguagem da criança. A escola hoje em dia se concentra na aprendizagem precoce, através da escrita, do penar lógico, esquecendo-se que as crianças são indivíduos pensantes, que tem sentimentos e que agem (Previtale, 2006, p. 27).

O entrevistado B mostra que: “*sim, bom é [...] sempre tentamos proporcionar o máximo que podemos de atividades divertidas através de brincadeiras, jogos, dinâmicas e de interação com os coleguinhas, [...] então, isso ocorre através de outras propostas, além de televisão. Bom, eu percebo não do uso da tela na sala de aula que é um uso controlado, planejado, mas o uso excessivo da tela em casa com a família a gente percebe, e diferencia de criança pra criança, a criança que tem acesso a muita tela, quando eu digo muita tela, são horas, duas, três, quatro horas de telas a gente percebe que afeta o cognitivo [...] quem usa muita tela a gente percebe que traz algumas coisas pra sala de aula que a gente precisa tá é... ajudando, corrigindo, informando ou orientando que aquilo não é certo, que aquilo não é legal, então, a gente percebe grande diferença entre as crianças*”. Concomitante a isso, Previtale (2006, p. 28) enfatiza que:

O professor deve oferecer oportunidades para as crianças conhecerem novas brincadeiras para que assim haja a imitação e a repetição delas. Brincando as crianças desenvolvem a intencionalidade e a inteligência, explorando, agindo, resolvendo problemas e interagindo com o meio. É importante o professor organizar com os alunos as atividades do dia e deixá-los escolher quais querem fazer, além de ter um tempo livre para inventar coisas, jogar, conviver com os amigos sem o adulto. É preciso dar a eles um grande repertório de materiais, para que possam explorar, manipular, observar e selecionar os que mais lhe agradam. A brincadeira precisa sempre ter seu espaço e seu tempo na vida das crianças.

O entrevistado C afirma que: “*é difícil pra mim até dar essa resposta porque eu não olho nas salas todos os dias, desde que eu visite, sim, as salas quando é preciso atender às necessidades, eu faço [...] e aqui no salão quando elas vêm é brincadeira livre [...], graças a Deus, nós tem um playground, elas brincam de pula-pula, de escorrega bunda, cavalinho que a gen-*

te arruma e elas brincam [...] mas, assim, tudo que envolve movimentos, danças, contação de histórias, com brincadeiras com uma proposta pedagógica de trabalho, tudo isso envolve as crianças [...] elas gostam. É interessante isso, porque as crianças não têm autonomia de fazer o uso por elas mesmas, elas amam o celular, muitos chegam aqui, às vezes com o celular, a mãe pega e leva, mas a televisão é uso do professor [...] nunca reclamou de dizer olha a televisão, o programa que ele está assistindo está fazendo mal, está deixando ela agressiva ou deprimente, não, porque é a ferramenta de trabalho do professor, entendeu, ai, a gente viu na televisão esse meio atrativo, até porque a maioria já vem de casa com isso [...]”.

As brincadeiras de contatos pessoais, principalmente, as com esportes de invasão, são mais estimulantes para o desenvolvimento dos alunos. De acordo com o exposto, o trabalho pedagógico, dentro da instituição escolar, divide-se entre as telas e o físico, porém, “é preciso tentar tirar essa alienação que a TV e o vídeo – game passa para as crianças. Elas precisam sim ter contato com as novas tecnologias, mas também brincar, falar, com pessoas que fazem parte do seu meio” (Previtale, 2006, p. 29).

Partindo desse ponto de vista na análise da pergunta de número 2, podemos compreender que o **entrevistado A** diz que sua filha gosta de outras atividades além do uso das telas digitais como brincar de pintar, de boneca, e que não tem observado que uso excessivo das telas tem afetado no seu desenvolvimento, pelo contrário, tem percebido que ela aprende muitas coisas, entretanto, afirma que se sua filha ver tal desenho ela fica alterada, o que influencia, assim, no comportamento dela. O **entrevistado B** diz que desenvolve atividades em que o lúdico esteja presente, através de jogos, através de brincadeiras, através da interação com o outro através de outras propostas além de televisão, mas alega que tem percebido que, de alguma forma, o uso excessivo da tela em casa, com a família, afeta o cognitivo e o socioemocional de algumas crianças. Entretanto, observou-se que o **entrevistado C** fala que tudo envolve movimentos, danças, conta-

ção de histórias, brincadeiras com uma proposta pedagógica de trabalho, tudo envolve as crianças elas gostam, e que não recebe reclamações que o uso da televisão na sala de aula esteja fazendo mal para as crianças.

Entendeu-se que as telas digitais, quando utilizadas como uma ferramenta para auxiliar na aplicação da metodologia de ensino, são consideradas como atrativos que contribuem com os desenvolvimentos psíquico, social e cognitivo, e por mais que as telas estejam presentes em nossas rotinas, as crianças não deixam de brincar, seja com jogos, brincadeiras e interações. Porém, mesmo que as duas atividades apresentem pontos positivos, dois dos entrevistados destacam falas importantes sobre a questão dos reflexos das telas digitais, seja no comportamento, no cognitivo e no socioemocional de algumas crianças.

Em vista disso, as tecnologias podem ampliar a forma de brincar, contudo, por ser uma prática estática de certa forma, estabelece limites para a capacidade motora e de movimentação da criança, diferente do brincar sem telas. Por isso, é importante ter o equilíbrio entre as telas digitais e o brincar.

Mendes (2020, p. 2) afirma que “o uso das novas tecnologias na infância modificou as formas de brincar e de se relacionar, pois os objetos eletrônicos se tornaram novos brinquedos para as crianças, [...] alterando as formas de brincar e de tempo livre, trazendo novas linguagens e novas necessidades de consumo [...]”. Através dessa afirmação, Desmurget (2021), também, destaca que as crianças e jovens não estão fazendo uso do que a tecnologia tem de bom, faz alertas com evidências sobre os efeitos negativos do uso exagerado de dispositivos eletrônicos relacionados à saúde e educação, como: em termos de comportamento (agressividade, depressão e ansiedade); no campo de capacidades intelectuais (atrasos cognitivos, na linguagem, na concentração e na memorização, déficit de atenção, distúrbios de aprendizagem); em termos de saúde (sedentarismo, estresse, de-

envolvimento de doenças cardiovasculares, diminuição na qualidade do sono).

A terceira pergunta foi: a escola fala sobre o uso das tecnologias na primeira infância, seja em conversa com os responsáveis, nas reuniões, encontros de famílias, palestras, formações, dentre outros?

O entrevistado A afirmou que: “*olha, porque esse ano é o primeiro ano da minha filha na creche Maria Celes, mas, aqui, na creche, sobre tecnologia na primeira infância, especificamente, ainda, não falaram, nunca falaram, diretamente, sobre isso, os professores frisam, assim, que a criança tem que brincar, tem que colocar a criança pra brincar, pra da coisas pra eles escreverem, boneca pra quem é menina, falam que não é pra nos deixar eles muito na área digital, mas, assim, uma reunião específica pra explicar, pra falar sobre esse assunto não*”.

Na atual conjuntura, percebe-se que as tecnologias e a utilização das telas digitais são necessárias e nos ajudam nas tarefas diárias de forma ágil. Todavia, a escola precisa conversar com o pais seja através de reuniões, palestras ou encontros de famílias, para fazer alerta sobre como uma ferramenta, quando utilizada de forma inapropriada, pode prejudicar a criança para a construção do conhecimento na primeira infância. Comcomitante a isso, Fantin *et al.* (2013, p. 191) corroboram:

As tecnologias interferem na construção do conhecimento. Elas são mais do que suporte, elas interferem no modo de pensar, sentir e agir das pessoas. O modo como os sujeitos se relacionam socialmente e adquirem conhecimentos hoje em dia tem a ver com as tecnologias de que eles dispõem em sua vida.

O entrevistado B demonstrou que: “*sim, a gente, sempre, nas formações de pais, nos encontros que ocorrem, sempre, porque é uma informação que os professores levam pra direção da escola, então, a direção sempre coloca na pauta, com os pais, essas questão do uso excessivo da tela, o quanto isso pode prejudicar*”.

no desenvolvimento da criança, o quanto isso pode retardar a possibilidade da criança avançar, e quanto a gente percebe que o excesso de telas vem gerando alguns problemas negativos nesse desenvolvimento dessa primeira infância, então, é uma preocupação da escola.[...] porque essa extensão da informação, quando chega na família, a gente conta com a colaboração do pai e da mãe no sentido de dizer, não, nós vamos fazer, nós vamos abraçar a proposta e a gente vai tentar controlar melhor”.

Vivemos em constante atualizações, e, dentre elas, o uso de telas é essencial para a educação, por isso, o uso de telas é indispensável, na escola, como ferramenta de trabalho, portanto, todos os ambientes educacionais estão ligados com as telas, porém, esses sabem conduzi-las para o ensino/aprendizado dos educandos, diferentemente de algumas famílias que não se policiam em questão dos tempos estimados para a utilização e os conteúdos apresentados dessas telas pelas crianças. Para Pretto (2013, p. 126):

O sistema formal de educação, incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, está experimentando uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos crianças e jovens que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos.

O entrevistado C revelou que: “*sim, primeiramente, conversamos com os professores e cuidadores na questão do cuidado que eles devem ter e, depois, sobre que a televisão é uma ferramenta de trabalho que não pode substituí-los [...], só que, infelizmente, a maioria, ela pega e acaba usando de forma errada, e as nossas crianças, por não terem uma orientação, elas crescem, também, com esse costume, né [...]* então, essa fala eu sempre digo pros professores, foquem no planejamento de aula de vocês, a televisão está

na sala de aula, porque ela faz parte de um recurso material pra metodologia de trabalho de vocês, então, saibam usar, então, eu dou essa orientação [...]. Em relação aos pais, a gente comenta nesse sentido, crianças que, às vezes, choram, crianças que querem ir embora. Por exemplo, mês passado, ocorreu uma situação, a criança chegou chorou, chorou..., ai, a gente pegou e ligou pra mãezinha, [...] mãezinha, a gente está percebendo que ela chega chorando, ela dorme, acorda chorando, sabe, ela se mostra irritada, ai, você pode nos relatar como ela está em casa [...], ai, a mãe virou e falou, não, professora, não se preocupe, é porque, em casa, ela passa o dia com o celular na mão[...] eu digo, mas, mãe, não está certo, [...] então, ficam essas coisas, porque a gente não conhece a vivência da criança em casa, né”.

Essas ferramentas digitais têm que ser utilizadas de maneira correta, tanto na casa como no ambiente educacional, elas são essenciais para a construção do conhecimento. A própria Base Nacional Comum Curricular (2018) excita a utilização das tecnologias com recursos de telas na primeira infância, pois se insere nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tal, as Competências 4 e 5 da BNCC (2018, s. p.) asseguram:

4. Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 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.

Essas competências destacam que as telas e as tecnologias digitais se atrelam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Notou-se que o **entrevistado A** afirma que, na creche, é falado que a criança tem que brincar, que não é para deixar as crianças muito na área digital, mas, uma reunião específica para explicar, para falar sobre esse assunto ainda não. O **entrevistado B** diz que, na escola, essa questão é falada nas formações, nos encontros, porque os professores levam para a direção sobre o uso excessivo da tela, o quanto isso pode prejudicar as crianças, que isso pode retardar a possibilidade de a criança avançar, que tem percebido que o excesso de telas vem gerando alguns problemas negativos nesse desenvolvimento de primeira infância. O **entrevistado C** fala que a direção conversa com os professores e cuidadores na questão do cuidado e, depois, sobre que a televisão é uma ferramenta de trabalho que não pode substituí-los. Com relação aos pais, ela comenta nesse sentido, criança que, às vezes, chora; criança que quer ir embora, dando um exemplo de uma situação que havia acontecido no mês de setembro. Nesse sentido, Mendes (2020, p. 1) afirma que: “As telas passaram a ocupar o lugar dos pais, o que tem colaborado para a fragilidade psíquica das crianças e para o aumento de psicopatologias, como atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na socialização, obesidade, depressão, problemas de aprendizagem e dependência”.

Resultado disso, as telas digitais estão presentes na rotina diária das famílias, incluindo das crianças, sendo considerada uma ferramenta indissociável de suas vidas, seja para atividades de trabalho ou distração. Porém, torna-se necessário refletir, além de discutir por todos os envolvidos nesse processo da primeira infância, como: família, escola, educadores e profissionais da saúde, dando atenção para o uso consciente e moderado das telas interativas e aplicativos na promoção desse equilíbrio, porque cuidar do tempo que a criança faz do uso da tela é garantir um crescimento e desenvolvimento saudável. Dessa forma, a escola como norteadora do saber deve entender essas questões para falar, claramente, dessa temática, seja nas formações, reuniões com pais, nos encontros de famílias.

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que o desequilíbrio entre o tempo de uso das telas e o brincar é existente, pertinente das rotinas das crianças, devido aos pais e responsáveis estarem desinformados dos danos que esse desequilíbrio pode causar à saúde e à educação das crianças. Alguns deles até têm o entendimento sobre esse assunto, mas, por estarem, sempre, ocupados com seus afazeres, trabalho, acreditam que o aparelho digital pode servir como uma espécie de babá eletrônica que prende a atenção da criança por várias horas, ocupando, assim, o lugar de cuidado dos pais.



Realmente, assegurar o equilíbrio entre o uso de tela e o brincar é algo bem desafiador, tanto para as pessoas que estão em contato com as crianças, quanto para elas mesmas compreenderem e articularem a relação delas com as telas. O brincar e as telas podem coexistir desde que haja equilíbrio entre as atividades, porque as telas

têm seu lugar, oferecendo os recursos educativos e diversão interativa úteis para diferentes fins, mas o segredo está no equilíbrio entre as duas experiências e a supervisão do adulto para que, sempre que preciso, possa realizar intervenções necessárias, a fim de assegurar uma boa educação e um desenvolvimento infantil saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi de grande valia para a nossa formação acadêmica. Através da pesquisa bibliográfica e ida a campo, observou-se o quanto é importante abordar sobre esse assunto, assim, como se evidenciaram estudos de pesquisas que abordam os possíveis efeitos que o uso excessivo das telas pode causar as crianças e jovens dessa geração.

Os objetivos do estudo foram alcançados em parte, visto que foi possível ampliar nossos conhecimentos, do porquê é importante encontrar o equilíbrio saudável entre o uso de telas digitais e o brincar na primeira infância. Foi concluído que existem muitas explorações literárias referentes ao tema no campo da educação, porém, percebeu-se uma escassez de trabalhos com propostas de conscientização para minimizar essa prática excessiva de telas e substituir esse hábito pelo brincar e atividades ao ar livre.

No entanto, embora o assunto seja relevante, como mostram tais pesquisas, percebe-se que poucos têm esse entendimento consolidado, e discutir essa questão sob o ponto de vista teórico e contextual se torna mais do que necessário para ampliarmos nossos olhares. Nessa perspectiva que temos como futuros profissionais da educação, entendemos que não vamos conseguir mudar nossa realidade de imediato, mesmo que praticando boas ações, mas compreendemos que o ambiente escolar que as crianças e famílias frequentam é um dos meios pelo qual podemos conscientizá-los, na tentativa de mudar as formas como pensam e agem quando se trata de assunto de sociedade.

Acredita-se que pesquisas como essa são de extrema importância para o campo da educação e para todas as áreas que investigam sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância. Dessa forma, o desenvolvimento do projeto foi, justamente, com o intuito de trazer reflexões e contribuir, positivamente, na questão de se repensar em relação à importância do equilíbrio ao uso de telas digitais e ao brincar na primeira infância, pelo fato do uso excessivo de telas estar cada vez mais frequente na rotina das crianças.

Por isso, a contribuição acadêmica, nesse contexto, é importante para orientar pais, cuidadores educadores, e profissionais da saúde para que, a partir disso, criem-se estratégias necessárias de intervenções que assegurem o desenvolvimento das crianças de forma saudável e educativo. Diante de tais considerações, sugere-se para trabalhos futuros com maior aprofundamento de pesquisas para que respondam essas lacunas no conhecimento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde de A a Z. Primeira infância**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 21 jun. 2024.

DESMURGET, M. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestilgio, 2021.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores** [Livro eletrônico]. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FARIAS, M. N. Vício pelas telas digitais: contribuições do pensamento de Christoph Türcke para a educação corporal. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 1, p. 159-178, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LACERDA, M. B. de. Um brincar com a tecnologia digital na primeira infância?: reflexões sobre o uso das telas e o processo de integração infantil. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, D. A. da C.; SILVA, C. A. F. da. Reflexões sobre o uso abusivo de telas por crianças na primeira infância. *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 7022-7040, 2023.

MELO, F. C. M. **Lúdico e musicalização na Educação Infantil**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

MENDES, E. D. Impasses na constituição do sujeito causados pelas tecnologias digitais. **Revista Subjetividades**, 2020.

NISHI, S. S.; SILVA, D. da. As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 157-173, 2023. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/10379/4388>. Acesso em: 24 set. 2023.

NOBRE, J. N. P.; SANTOS, J. N.; SANTOS, L. R.; GUEDES, S. da C.; PEREIRA, L.; COSTA, J. M.; MORAIS, R. L. de S. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021.

OLIVEIRA, F. G. de. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Indaial: UNIASSELVI, 2014.

OLIVEIRA, A. X.; MELLO, D. E.; FRANCO, S. A. P. Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais: o papel da formação docente. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, 2020.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014.

PEREIRA, A. P. de F.; MONTEIRO, S. P.; FERREIRA, V. de S. **Psicomotricidade**. 2. ed. Indaial: UNIASSELVI, 2022.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PREVITALE, A. P. **A importância do brincar**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1082448>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **#Menos Telas #Mais Saúde**. Manual de Orientação/Sociedade Brasileira de Pediatria. Grupo de Trabalho na Saúde na Era Digital (2019-2021). Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILEVIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Trad. A. Zuin, F. Durão, F. Fontanella & M. Frungillo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



GABRIELA COELHO FERNANDES¹
MÔNICA MARIA BARUFFI²

Vivências Educativas e as Novas Tecnologias

Educational experiences and new technologies

ARTIGO 10

114-122

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.
<https://portal.uniassevi.com.br/>.

² Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.
<https://portal.uniassevi.com.br/>.

Resumo: O objetivo principal desta pesquisa trata de estabelecer uma compreensão sobre as vivências educativas e novas tecnologias, priorizando a participação ativa do profissional e do estudante nos espaços escolares. A pesquisa é bibliográfica, com cunho qualitativo. Observou-se, ao final desta pesquisa, que as diversas realidades em que as crianças se encontram e da própria escola, relacionando a teoria e a prática, podem tornar as brincadeiras e a realização, atividades significativas e de importante interação. Observamos, também, a aprendizagem como espaço que necessita de um professor criativo, afetivo, dinâmico, que respeite a individualidade de cada criança, tendo cada vez mais presente a utilização da criatividade e flexibilidade, principalmente relacionada com as tecnologias e seu uso.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem. Inovação. Profissional da educação. Vivências.

Abstract: The main objective of this research is to establish an understanding of the educational experiences and new Technologies, prioritizing the active participation of professionals and student in school spaces. The research is bibliographic, with a qualitative nature. At the end of this research, it was observed that the different realities in which children find themselves and the school itself, relating theory and practice, can make play and achievement, meaningful activities and important interaction. We also observe learning, such as space that needs a creative, affective, dynamic teacher, who respects individuality of each child, increasingly taking into account the use of creativity and flexibility mainly related to technologies and their use.

Keywords: Teaching and learning. Innovation. Education professional. Experiences.

INTRODUÇÃO

As vivências educativas e as novas tecnologias estão, a cada momento, fazendo-se presentes na prática pedagógica dos professores, dando aos estudantes possibilidades de reconhecer e de construir seu conhecimento a partir de vivências que sejam significativas e criativas. Frente a isso, busca-se, nesta pesquisa, o estabelecimento de uma compreensão sobre as vivências educativas e novas tecnologias, priorizando a participação ativa do profissional e do estudante nos espaços escolares.

As modalidades de ensino devem incentivar, conforme a realidade de cada criança, a conhecer e a sentirem-se protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem. A proposta pedagógica deve respeitar as diversas culturas e realidades. É importante ressaltar que cada estudante possui sua individualidade e identidade, e o professor deve respeitar todas essas variantes. Nas vivências educativas, ressalta-se que o brincar é fundamental no processo de aprendizado da criança, sendo necessária a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, pois a criança precisa ser livre para se expressar, seja em atividades livres ou direcionadas. Sendo assim, o lúdico é um grande aliado no desenvolvimento estudantil, sendo muito utilizado na primeira etapa da vida educativa da criança, e que pode ser utilizado no decorrer das demais etapas da vida educacional.

Perante o exposto, o objetivo principal desta pesquisa trata de estabelecer uma compreensão sobre as vivências educativas e novas tecnologias, priorizando a participação ativa do profissional e do estudante nos espaços escolares. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa. Observamos que as diversas realidades em que as crianças se encontram, e da própria escola, relacionando a teoria e a prática, podem tornar as brincadeiras e a realização, atividades significativas e de importante interação. Viu-se, também, a aprendizagem como espaço que necessita de um professor criativo, afetivo, dinâmico, que respeite a individualidade de

cada criança, tendo cada vez mais presente a utilização da criatividade e flexibilidade, principalmente relacionadas com as tecnologias e seu uso.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das vivências educativas e as novas tecnologias na contemporaneidade acarreta a importância da presença do lúdico no processo de aprendizagem. Logo, as aulas práticas trazem diversas experiências para os alunos, desempenham um papel fundamental na educação e proporcionam experiências diversas para o aluno de acordo com o conteúdo que está sendo abordado. Essas vivências vão além da teoria, elas colocam em prática tudo que está sendo estudado dentro da sala de aula.

Essas práticas de aprendizagem são muito significativas e têm um papel muito importante na educação, pois tornam o aprendizado mais relevante, auxiliam no desenvolvimento de habilidades e estimulam os sentidos.

O espaço educacional deve ser rico em possibilidades, deve promover oportunidade de os alunos interagirem uns com os outros, o professor deve conhecer seus alunos e saber a necessidade e dificuldade de cada um. As atividades devem ser pensadas e aplicadas com objetivo de despertar a curiosidade, o interesse e, principalmente, ser significativas para o aluno e para o professor que planejou e passou todo o seu conhecimento. Deve-se promover entre os alunos o exercício da cidadania por meio da compreensão da realidade em que estão inseridos, oferecendo uma formação intelectual para que consigam ingressar no mundo do trabalho.

Hoje, vem sendo apresentadas muitas mudanças, na prática, sobre a importância e a necessidade do planejamento para o bom desempenho do professor em sala de aula. Isso tem grande relevância, pois os alunos estão cada vez mais conectados com as tecnologias, e isso causa mais autonomia no processo de aprendizagem, sendo necessário que o processo educativo seja mais dinâmico.

De acordo com Freire (2001, p. 264) “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.”

Nesse contexto, podemos refletir sobre a importância e valorização do lúdico na educação, ao utilizá-lo como ferramenta de aprendizagem na Educação, apontando seus benefícios em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Reforça-se o papel do professor como mediador nesse processo, atribuindo a visão das escolas ao proporcionar ambientes adequados para que os objetivos das atividades lúdicas propostas com as crianças sejam alcançados, e, por fim, salientar que a educação lúdica pode ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento. Pois, quando bem aplicada, a ludicidade poderá contribuir para a melhoria do ensino do educando, fazendo com que ele seja capaz de relacionar fatos e ideias, construir sua identidade e autonomia, ter o conhecimento de si e do mundo.

Diante de tantas formas de se trabalhar a educação, destacamos o uso do lúdico como uma das peças principais no processo de aprendizagem, no qual trazem muitos benefícios. O lúdico é a forma de desenvolver o conhecimento, unindo a criatividade através de jogos, músicas, danças, brinquedos e brincadeiras, de forma que a criança aprende a desenvolver a coordenação, a atenção, o equilíbrio, a imaginação e a memória. “O jogo e a brincadeira permitem ao aluno criar, imaginar, fazer de conta, funciona como laboratório de aprendizagem, permite ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender” (Vygotsky; Leontiev, 1998, p. 23).

Porém, podemos analisar como as metodologias de ensino tiveram grandes mudanças nos últimos anos, quando o uso da criatividade e habilidades de ensino se tornam cada vez mais presentes

nas salas de aula, sendo necessário buscar formas de adquirir habilidades e competências também por meio da realização de atividades reais, jogos e brincadeiras, em vez de apenas estudar ou ler sobre elas. Na atualidade, de acordo com Pérez Gomez (2015, p. 17):

A capacidade para usar a tecnologia de informação é cada vez mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um ambiente digital de possibilidades.

Perante o exposto, podemos compreender que as tecnologias vieram para ficar e se expandir, dando condições de realizarmos diversas formas de estudo e de construção de conhecimento. E as instituições de ensino precisam adotar esses recursos se desejam criar um espaço inovador, atrativo e criativo para estudantes e professores, não nos esquecendo de que o brincar é uma das principais atividades do período da infância, cuja sua natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção da personalidade e compreensão da criança da realidade na qual ela se insere.

Assim, podemos ressaltar que as tecnologias na educação devem servir como “ferramentas” indispensáveis para a melhoria nas condições de ensino, facilitando a mediação do conhecimento, a influência mútua entre professores e alunos, seja dentro ou fora do ambiente escolar, melhorando na qualidade de ensino, colaborando para as vivências educativas e conhecimento apresentado na sala de aula, entre outras possibilidades que a tecnologia pode oferecer à educação (Sbrogio, 2015).

Nesse sentido, podemos observar como o uso da tecnologia ficou cada vez mais evidente depois da chegada da pandemia. De acordo com Antônio Nóvoa (2020, p. 9) no que tange às tecnologias “[...] é evidente que elas fazem parte da cultura

digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora das escolas e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico”, sendo necessário que o professor domine as técnicas e busque novas habilidades pessoais e profissionais para que possa acrescentar na sua metodologia de ensino e que façam a diferença em seu trabalho, sempre buscando trabalhar com atividade de jogos e brincadeiras, pois o ato de brincar e jogar no processo educacional faz com que o indivíduo seja capaz de pensar, interpretar e analisar, dando-lhe autonomia, concentração e visão crítica sobre diversas situações, consequentemente ajudando a solucionar um determinado problema. Através desses atos, a criança desenvolve a iniciativa e a capacidade de enfrentar desafios.

Ressaltamos, também, que na fase inicial dos estudos, as crianças principiam a se desenvolver, podendo o professor explorar a brincadeira como prática pedagógica. As crianças se utilizam muito de brincadeiras para se desenvolver e expressar. O ato de brincar como uma prática pedagógica precisa estar bem definido para o professor, pois, utilizando esse momento para compreender os alunos de uma forma ampla e específica, fará com que o desenvolvimento coletivo e individual seja realizado. Cada professor deve se manter atualizado perante suas metodologias de ensino, trazendo algumas tecnologias e buscando sempre inovar dentro e fora da sala de aula.

[...] as brincadeiras e jogos eleitos como favoritos pelas crianças ajudam os professores a comprovar que certas construções conceituais que, em princípio, poderiam parecer complexas, acabam se tornando mais claras e inteligíveis, portanto mais fáceis de serem trabalhadas na escola; e, também, que é sempre possível brincar e jogar dando vida e voz a seres imaginários, pré-históricos, míticos ou lendários em espaços e tempos reais, virtuais ou imaginários (Delorme, 2012, p. 132).

Nessa perspectiva, é notório que o professor atua como mediador do conhecimento, como aquele que auxilia na construção do saber intelectual, desenvolve em seus alunos uma postura crítica diante do mundo, ajudando-o a compreender e exercer cidadania, promovendo a equidade entre as crianças. Sendo assim, podemos perceber o quão importante para o desenvolvimento infantil são os jogos e brincadeiras inseridas diariamente no planejamento da aula, pois contribuem para o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, onde se aprende a lidar com regras.

Essa prática auxilia no discernimento da criança para diferenciar o que pode ou não ser feito. Cada prática deverá conter um objetivo a ser alcançado nesses jogos e brincadeiras propostos, tendo que ser utilizados recursos que dinamizem o processo. Para isso, faz-se necessário o acompanhamento das mudanças no mundo, buscando evoluir para ser mais relevante e para que todos aprendam de forma lúdica, respeitando suas expressões artísticas, criatividade e deixando a criança exercer o seu direito de brincar. Assim, as intervenções pedagógicas que buscam desenvolver a aprendizagem devem acontecer de forma prazerosa, para que também possam aprender brincando.

A situação imaginária de qualquer forma brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como a mãe e a boneca como a criança, e dessa forma, deve obedecer a regra de comportamento maternal, crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e realidade (Vygotsky, 1991, p. 108).

Com a tecnologia, não é diferente, pois esta vem sendo uma auxiliar no desenvolvimento da criança e nas inúmeras e constantes mudanças na metodologia de ensino. A utilização das tecnologias com as vivências educativas dá ao professor condições para trabalhar, além da possibilidade

de utilizar a criatividade e suas habilidades de ensino, buscando introduzir recursos atuais para serem utilizados na sala de aula.

A educação já sofreu grandes modificações ao longo dos anos, assim, nosso objetivo é que as crianças continuem realizando de forma prazerosa as atividades, desenvolvendo suas capacidades motoras, psicológicas e sociais de forma lúdica, e que o processo de ensino seja passado sempre de forma inovadora. Logo, buscamos compreender a importância da tecnologia na vivência educativa e o compartilhamento de ideias e comprometimento do fazer pedagógico, como identificar pontos positivos e negativos na utilização das tecnologias em sala de aula.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 473), no eixo do conhecimento:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente o funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja um nível interpessoal, seja em nível planetário – tem impactos na formação das novas gerações. 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. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.

O cenário atual requer metodologias que sejam capazes de transpassar o conteúdo teórico para a prática diária, conteúdos que tragam o dia a dia para a sala de aula e que façam sentido para os alunos, com o desenvolvimento de diversas habilidades como as interpessoais e de inteligência intrapessoal. O maior desafio das escolas é ter que acompanhar as constantes mudanças no mundo, tendo que evoluir para permanecer relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente, e que se tornem cidadãos capazes de viver em sociedade.

Na escola, contribuímos para o aumento da potência dos nossos alunos quando motivamos um pensar adequa-

do, racional, organizado e reflexivo. Quando reconhecemos suas potencialidades, quando enfatizamos as conquistas e valorizamos os êxitos e também as falhas, aqui vistas como ponto positivo para mudanças significativas, necessitamos ver o lado humano em que a sensibilidade, o olhar, o falar e o ouvir tornam-se essenciais. Nesses encontros, os estudantes fortalecem a confiança em si mesmos e acreditam que podem alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento intelectual com a ajuda e a colaboração dos colegas e dos professores.



O MAIOR DESAFIO DAS ESCOLAS É TER QUE ACOMPANHAR AS CONSTANTES MUDANÇAS NO MUNDO, TENDO QUE EVOLUIR PARA PERMANECER RELEVANTE E CONSEGUIR QUE TODOS APRENDAM DE FORMA COMPETENTE.

A maneira de organizar os planos de aula, os currículos e as metodologias precisam ser revistos, realinhados, com o objetivo de trazer novas formas de ensino que sejam capazes de interessar os alunos e que sejam bem-sucedidas para aprender de forma flexível em uma sociedade altamente conectada.

Logo, a criança deve desfrutar de momentos lúdicos, tais como: brincar, pintar, desenhar, cantar, desfrutando, com intensidade e significado, de cada momento da infância. Essas atividades, quando bem-sucedidas, despertam nos alunos interesse e são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

Para tal ação, o professor necessita dominar o conteúdo ensinado, tendo um planejamento de suas aulas bem elaborado e utilizando novas ferramentas de ensino, como novas tecnologias para as vivências de ensino que sejam atrativas e efetivas.

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (Ferreira, 2014, p. 15).

Portanto, é necessário que o professor esteja em constante desenvolvimento de suas competências e ampliando suas capacitações. Dessa forma, será notória a evolução da educação de qualidade, e que os alunos aprendam de forma prazerosa. Assim, aplicar metodologias que sejam atuais com projetos reais, com jogos e informações contextualizadas, torna possível, em conjunto com os avanços tecnológicos, levar para a escola a possibilidade de integrar valores fundamentais, tendo uma visão mais ampla da sociedade e mundo, exigindo uma forma de ensino mais atual e ativa.

METODOLOGIA

O artigo foi elaborado a partir do interesse da pesquisadora em suas aulas de alfabetização e letramento, em que o brincar, atrelado as tecnologias no fazer pedagógico do professor, torna-se essencial num mundo que está conectado e em que as crianças estão inseridas logo cedo.

Dessa maneira, utilizou-se da pesquisa bibliográfica que contempla as vivências educativas e suas tecnologias. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007, p. 122):

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Sendo uma pesquisa bibliográfica, buscou-se renomados autores, os quais abarcam os interesses relativos a vivências, ao brincar, ao desenvolvimento das crianças, e às tecnologias, como também ao ensino e aprendizagem. Os autores utilizados foram, Paulo Freire (2001); Delorme (2012); Pérez Gómez (2015); Sbrógio (2015); Vygotsky (1991), Vygotsky e Leontiev (1998), Antô-

nio Nóvoa (2020); Ferreira (2014). Realizamos um afunilamento no material pesquisado e, assim, encontramos diversos trabalhos relacionados ao brincar, ao jogo, mas relacionados à tecnologia foram poucos, nos dando a possibilidade de fazermos frente a esta temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer deste estudo, buscou-se analisar como as vivências educativas e suas tecnologias podem auxiliar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Foram analisadas algumas vivências a partir da utilização dos jogos e brincadeiras.

Primeiramente, foi possível reconhecer que o uso das tecnologias é de grande importância para o sistema educacional. Assim, podemos ressaltar que as tecnologias são grandes aliadas para a melhoria das condições de ensino. Elas ajudam na didática e também na construção do conhecimento, tanto para o profissional da educação como para as crianças.

Neste artigo, foi possível analisar a amplitude da didática e a necessidade da criatividade e flexibilidade dos professores para que as crianças continuem realizando as atividades, sendo os jogos e as brincadeiras grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a desenvolver as habilidades cognitivas e psicomotoras.

Ao brincar, as crianças conseguem explorar o mundo ao seu redor, e ao proporcionar um ambiente divertido, acolhedor e estimulante, elas aprendem de forma mais dinâmica e significativa, desenvolvem a criatividade por meio de jogos, música e dança. Através dessas atividades, as crianças aprendem a respeitar regras e a desenvolver autonomia.

Dessa forma, o estudo não finaliza aqui, dá margem para aprofundamento do tema, o qual carece de ser mais debatido, pois o ensino e a aprendizagem devem acontecer de forma prazerosa e, se possível, visualizar a importância do lúdico, dos jogos, no desenvolvimento da criança em todas as suas etapas de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, muitas foram as reflexões realizadas. Vimos que, na atualidade, as tecnologias encontram-se presentes desde a tenra idade dos estudantes. As escolas, em sua caminhada pedagógica, precisam reformular sua maneira de ver e pensar o envolvimento das tecnologias. Os professores necessitam dialogar e buscar nova formação, pois os estudantes chegam na escola já com um cabedal de informações que precisam ser trabalhadas de maneira criativa. A utilização das tecnologias vem ser um auxiliar nesse movimento de construção do conhecimento.

Assim sendo, sentimos que para realizar um ensino e aprendizagem de qualidade, os professores, e nós, futuros professores, necessitamos estar conectados e buscando constantemente o conhecimento, não de maneira totalmente individualizada, mas na coletividade, dando condições para os demais profissionais também perceberem que as vivências, o ensinar e o aprender não se realizam só do professor para o aluno, mas também de aluno para professor e professor com professor.

Vimos, também, que esta temática não se esgota aqui, dando possibilidades de novas pesquisas muito mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio 2024.

DELORME, M. I. de C. **Infância e ludicidade**. Educação Infantil 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3 ago. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SBROGIO, R. **Alfabetização e letramento digital: de alunos e professores**. São José do Rio Preto: [s. n.], 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998.