



REVISTA DE

Práticas Pedagógicas

Curso de Pedagogia

ISSN: 2595-1432

V. 7, nº. 1, jan/jun 2023

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

V. 7, nº. 1, jan/jun 2023

CURSO DE PEDAGOGIA



FACULDADES ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DIRETOR GERAL

Pr Everton Augusto Goulart Pinto

DIRETOR ACADÊMICO DAS FACULDADES

Profª. Dra. Dayse Mota Rosa Pinto

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Guenny Fabrício Silva de Andrade

DIRETOR PARA DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL

Pr. Sérgio Henrique Rocha Vassallo

COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prof. Dra. Daniela Santana Reis

SECRETÁRIA GERAL

Vanessa Cristina Pacheco de Queiroz Manoel

EDITOR DA REVISTA

Prof. Dr. Elvis Magno da Silva

BIBLIOTECÁRIA

Rita de Cássia Santos

INFORMAÇÕES BÁSICAS

A “Revista de Práticas Pedagógicas” do curso de Pedagogia da FAMINAS é uma publicação semestral de artigos de produções técnicas e resumos de trabalhos apresentados.

Ficha Catalográfica Preparada Pelo Setor de Processamento
Técnico da Biblioteca Central da FADMINAS

Revista de Práticas Pedagógicas. – v. 7, n.1 (jan/jun 2023) –
Lavras: FADMINAS, 2023.

Semestral.

ISSN 2595-1432

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Profissional Especialista

CDD 370

CDU 37

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Elvis Magno da Silva – Presidente interino

Prof. Dr. Antônio Edimir Frota Fernandes

Profª. Ma. Geanne dos Santos Cabral Coe

Prof. Me. Otávio José dos Santos Filho

Profª. Ma. Vera Lúcia Piazzzi Frota Fernandes

OBJETIVO

Esta revista destina-se a artigos de produções técnicas e resumos de alunos e professores, internos e externos.

Direitos de Permissão de Divulgação

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua inteira responsabilidade.

Nenhuma parte desta publicação deve ser reproduzida sem a devida citação.

FALE CONOSCO

E-mail:

revistapedagogia@fadminas.org.br

Telefone:

(35) 3829-3900

SUMÁRIO

LITERATURA INFANTIL COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE - Rízia Cristina Melo, Antônio Edimir Frota Fernandes.....	03
A NECESSIDADE DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA NO TRABALHO INCLUSIVO COM O ALUNO AUTISTA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA - Danielle Aparecida Mendonça Gomes, Elvis Magno da Silva	22
GESTÃO PEDAGÓGICA SOB UM VIÉS PANDÊMICO: O QUE VEM DEPOIS DO “NOVO NORMAL”? - Rayane Lacerda Santos, Eduardo Silva	46
DIVERSIDADE CULTURAL: A FUNÇÃO PEDAGÓGICA NESTE CONTEXTO - Rayssa Brandão Silva, Antônio Edimir Frota Fernandes	63
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DA FAMÍLIA - Juliana Silva Martins, Maria Betânia de Castro Nunes Santos.....	89
TDHA: TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - Érica Martins Barbosa, Elvis Magno da Silva	105
METODOLOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM CAMINHO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19 - Heriberto Silva Nunes Bezerra	123

LITERATURA INFANTIL COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Rízia Cristina Melo
Prof. Dr. Antônio Edmir Frota Fernandes

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900;

RESUMO:

Esta pesquisa utiliza a literatura infantil como recurso no processo de ensino de aquisição de leitura. Em todas as etapas da educação, principalmente no processo de alfabetização, a leitura sempre foi e sempre será um comportamento muito importante, uma forma de orientar as crianças a desenvolverem a imaginação e a emoção de forma agradável e significativa. Todos sabem que se tornou um desafio maior desenvolver o hábito da leitura para crianças pequenas todos os dias, pois as crianças pequenas já foram expostas a recursos técnicos, imagens e ações como televisores, computadores e a Internet com som. Tornando o livro obsoleto como segunda opção. No entanto, é necessário incentivar e motivar as crianças a desenvolverem o interesse pela leitura. A leitura faz o sujeito refletir porque proporciona um momento para o leitor sair da realidade e viver na ficção e pensar no seu próprio mundo real, pois falar ficcional sobre as dificuldades e soluções de seu mundo o ajuda a entender melhor você. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é discutir a importância de se introduzir as crianças no universo da literatura, uma vez que, fazê-los gostar da leitura é uma tarefa muito importante para os profissionais da educação. Diante disso, este artigo realiza uma análise bibliográfica para garantir o embasamento teórico para a discussão sobre a leitura na primeira infância e seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chaves: Literatura. Infantil. Educação. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil deve ser considerada como parte imprescindível da formação de leitores. Tem um papel social importante, pois os alunos começam a questionar o seu lugar na sociedade, a colocar questões e a se considerar um sujeito ativo no meio envolvente.

No entanto, existem vários fatores dificultam o acesso dos alunos à leitura, como o alto custo dos livros, a falta de apoio da família e a falta de leitura dos professores. Ressalta-se que a literatura é muito importante para a formação dos indivíduos, não só é considerada uma leitura livre, mas também uma atividade especial, que proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer diversas obras literárias por meio da escola e a partir dela refletir.

Na sociedade atual, eles se veem como sujeitos restritos por sua formação social e recebem subsídios para transformar o meio envolvente. Esta pesquisa é relevante porque tem havido muita discussão sobre a formação efetiva de leitores e a importância da leitura na vida humana, mas não são tomadas medidas sobre o assunto.

Incorporar a literatura infantil na sala de aula e permitir que os professores desempenhem suas funções garantirá que os alunos possam refletir e analisar criticamente o mundo por meio de obras literárias. Ressalta-se que a formação de leitores é um processo, portanto o ensino da literatura deve estar inserido desde a pré-escola até a consolidação no ensino médio.

Em suma, a literatura desempenha um papel importante no processo de formação e reflexão crítica de leitores sobre o meio envolvente. Os professores desempenham um papel importante nesse processo, porque é o diálogo e o confronto entre a leitura e os alunos, e sobre a leitura. A opinião faz parte da motivação que deve vir do professor. Perante o exposto o presente trabalho busca responder: a literatura infantil é de fato uma alternativa para a formação de leitores?

O objetivo geral do trabalho é apontar a literatura infantil como alternativa para a formação de leitores na primeira infância. Para tanto serão explorados os seguintes objetivos específicos: i) dissertar acerca da literatura na educação infantil; ii) relatar o papel da contação de história na mediação da aprendizagem, e iii) falar sobre o professor como mediador da leitura e contador de histórias na educação infantil.

Conforme apontado por Pacheco (2022) a criança primeiro ouve a história lida por um adulto e, a seguir, considera o livro como um objeto que ele pode tocar, ver e tentar compreender a imagem e, gradualmente, expandir sua compreensão até se tornar um leitor autônomo. Ao mesmo tempo, ela acrescentou personagens à história pode viver os enredos e sentir-se na

atmosfera que os eventos narrados ocorrem simultaneamente em que percebe que as histórias infantis acontecem no mundo do faz de conta, começam a manifestar seu senso crítico, despertando, nesse caminho, para uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

A metodologia refere-se a uma revisão de literatura, isto é, bibliográfica e descritiva, uma vez que, fundamenta-se em referências teóricas de diversos autores sobre o tema visando subsidiar as ideias do presente trabalho.

Neste artigo temos a intenção de caracterizar a importância da literatura infantil organizando em quatro partes. A primeira é o referencial teórico que contém os seguintes tópicos: A leitura na educação infantil; A contação de história; O papel do professor enquanto mediador e contador de histórias na educação infantil. A segunda parte apresenta a metodologia proposta para escrita, a terceira parte um relato docente do autor e por fim as considerações finais do artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Leitura na educação infantil

A leitura é uma ferramenta valiosa que pode ser usada para distribuir conhecimento na escola e em outras áreas relacionadas. De acordo com Cagliari (2001, p.51), “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação é decorrente de leitura”.

No que se refere ao início da leitura infantil na educação infantil, o papel mediador dos professores é muito importante, pois caberá a eles proporcionar aos alunos espaço de leitura suficiente e transformar esses espaços em um ambiente agradável de aprendizagem.

Na fase da educação infantil, é fundamental proporcionar à criança uma experiência de leitura para que ela fale, ouça, se expresse, se socialize, construa e aprenda. Tais atividades aumentam seu desenvolvimento oral e escrito, como ouvir e contar histórias, é participar de conversas,

descrições, em narrativas elaboradas individualmente ou em grupos e na constituição ativa do significado das múltiplas línguas da criança “Sujeito único e pertencente a um grupo social” (BNCC, 2018, p. 40).

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Por sua vez, a responsabilidade da escola é garantir que se mantenha em contato com os livros da primeira infância, permitindo a elaboração das obras, encantando com as ilustrações e descobrindo o mundo das letras. Na sala de educação infantil, o professor deve apresentar à turma diferentes tipos de leitura, pois, nesta fase, é importante que a história seja tirada sem preocupações.

Cagliari (2001) acredita que os professores devem mudar a noção tradicional de que palavras tradicionais que explicam palavras são usadas apenas para pontuar os alunos, e recomenda-se que as atividades de leitura e escrita evitem ambiguidades entre os alunos. Os professores podem sugerir que os alunos usem apenas palavras para contar a mesma história, criando assim interpretações criativas e interessantes do texto.

No ato de ler há objetivos diversos: estudar, informar, revisar um texto escrito pelo próprio aluno ou simplesmente pelo prazer. O professor necessita explicitar para a turma essas diferentes finalidades e trabalhar as modalidades próprias para cada uma delas. (SOLÉ, 2004, p.88).

Na educação infantil, a literatura infantil que as crianças analfabetas buscam aprender não é aprender, mas ler os personagens e as informações veiculadas no livro, mesmo que os comportamentos de leitura e aprendizagem estejam enraizados nas pessoas, Zilberman (2005) corretamente enfatiza:

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a

experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (ZILBERMAN, 2005, p. 107).

Por isso que as histórias infantis possibilitam atividades realizadas com o intuito de atingir o objetivo de competências de alfabetização interdisciplinar, para que essas atividades não tragam ônus para as crianças. Ao trazer o mundo imaginado da literatura infantil para a realidade infantil, os educadores conseguiram desenvolver alguns temas que podem funcionar em direção ao objetivo da educação infantil.

Para crianças pequenas, um bom hábito de leitura é comentar sobre o seu trabalho, que é a base para iniciar e desenvolver o chamado comportamento leitor. Antes mesmo de aprender a ler, as crianças devem ser expostas à leitura. Ao ver os adultos lendo e ouvindo as histórias que ele conta, as crianças começam a se interessar pelo mundo das palavras. Como a maioria das crianças que recebem a educação infantil ainda não lê, a leitura deve ser feita pelo professor, mas neste tipo de leitura é fundamental que todos manuseiem a cópia. Incentive as crianças a folhear as páginas, observar as imagens e o texto e até mesmo levar o trabalho para casa.

Falar de literatura infantil também significa falar de ficção, porque por meio da literatura podemos estimular a imaginação infantil. Literatura também é arte. É informação e jogo. É dúvida e fantasia. São livros e histórias. Aqui podemos encontrar respostas para todos os tipos de dúvidas e ansiedades na vida. Enfatizamos essa ideia por meio da fala de Coelho (2000) apud Gregorin Filho, (2009, p. 9): “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e sua possível/impossível realização”.

A literatura infantil, em especial palavras escritas, poemas, narrativas e contos escritos, além de garantir a formação dos futuros leitores infantis, também os seduzem e atraem, é a conexão entre o mundo real e o mundo fictício. Os bebês gradualmente compreendem e experimentam emoções que não podem ser experimentadas no mundo real. Dessa forma, a literatura pode viver momentos inusitados, incluindo o mundo objetivo e o mundo abstrato.

Dessa forma, por meio do contato, o indivíduo que lê com o texto constroem-se novos conhecimentos, pois de acordo com o que diz Piaget *apud* Haydt (2004, p. 45), “o conhecimento se constrói a partir do confronto daquilo que se conhece com novas situações”, portanto, compreender o comportamento é o processo de estabelecer novos saberes, é o processo de abertura a outras culturas e de enfrentamento dos saberes, portanto, ao trabalhar com a literatura, é necessário que o professor proporcione um espaço de sala de aula (ou biblioteca) para as pessoas aprenderem. A diversidade da interação do aluno com os livros.

A atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) enfatiza o uso da literatura infantil na prática da leitura, que é uma base indispensável para o ensino e aprendizagem das crianças.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BNCC, 2018, p. 40).

A BNCC (2018) ainda aponta que essa interação com o texto escrito faz com que as crianças estabeleçam suposições sobre o que encontram na leitura. Essa estrutura começa com grafite, desenho e pintura. Eles são feitos de grafite, esboço e pintura. Eles entendem o alfabeto e desenvolvem palavras espontâneas. Essas palavras expressam uma compreensão do que foi lido e já representam uma espécie de "formal" Sistema de linguagem. “Na infância, contar histórias amplia a aquisição de conhecimentos e experiências infantis, despertando a criatividade, a imaginação, a atenção e principalmente o interesse pela leitura” (RIBEIRO, 2010).

Os livros são uma ferramenta de ensino essencial para interferir na leitura. Especialmente os livros adequados para o jardim de infância ou mesmo o ensino fundamental devem ter muitas ilustrações e uma pequena quantidade de texto. Você pode criar histórias ou explicá-las com base em desenhos. Se a leitura é incentivada desde cedo, então é comum que essas crianças processem livros para essas crianças, portanto, durante o processo de alfabetização, as crianças que passaram por todo o processo de compreensão e processamento de livros terão prazer em

lê-lo, seja um livro recomendado pela escola, um livro recomendado pelos pais, ou um livro selecionado pela criança na biblioteca (PEREIRA et al., 2012).

O valor e os benefícios dos livros na vida das crianças são indiscutíveis, pois, de acordo com as histórias contadas por esses livros, eles proporcionam uma viagem a um mundo desconhecido de ficção, fantasia e emoção (BASTOS, 2015, p. 39).

Outra questão relacionada ao uso de livros didáticos envolve os métodos usados para contar histórias e como explorar os recursos disponíveis no livro. Esta metodologia difere muito no entusiasmo do ouvinte e do palestrante / leitor. Os livros infantis de contação de histórias são um passo na direção de leitores interessados. No entanto, escolher uma história que inspire no balcão é importante para bons resultados (SILVA, 2018, p.13).

Os livros são uma boa maneira de expandir a atmosfera cultural dos menores, porque eles podem mantê-lo em contato com o desconhecido, então os professores devem escolher descrições ricas de suas próprias práticas para misturar mistério e comédia e estimular a imaginação.

Antes de escolher a história que será contada vários fatores devem ser considerados, tais como: faixa etária da turma, nível de compreensão, a realidade do estudante, a motivação, quais os materiais que precisam ser utilizados na aula. De acordo com Bastos “a linguagem na literatura infantil deve ser simples, mas também não deve desprezar a capacidade de leitura das crianças, ou seja, o simples não é ser banal” (BASTOS, 2015, p. 46).

Também é importante escolher histórias relacionadas à realidade do mundo humano.

Mostre o bem e o mal, tristeza e felicidade, ganho e perda, morte e vida, céu e inferno na história e conecte-os a certas situações e sentimentos em nossas vidas. Em seu enredo, a situação parece estar relacionada a valores universais, como liberdade, verdade, justiça, amizade, solidariedade, etc. Levando as crianças à reflexão sobre a vida social” (SOUZA e BERNARDINO, 2011).

Portanto, pode ser usado livros que tratem de histórias infantis como forma indispensável para desenvolver disciplinas e melhorar o desempenho escolar, e atender às necessidades emocionais e intelectuais, entrando em contato com o conteúdo dos símbolos estudados.

2.2 Contação de história

Do ponto de vista histórico, a contação de história manifestou-se anteriormente a escrita, pois desde cedo o ser humano sentia a necessidade de transferir, por meio da oralidade, acontecimentos fatos, aprendizados, ou seja, que questões que se fizeram presente na construção do homem, da sociedade. Segundo Busatto (2006, p. 20) “o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de história”.

Conforme Busatto (2006), o maior exemplo desse fato é o povo indígena. Assim, ele enfatiza a relevância que os índios concediam às “rodas estruturadas” para compartilhar fatos do passado de sua civilização para com as novas gerações. Em relação à representação da contação de histórias, Rodrigues (2005) acrescenta:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Como se observa, a contação de histórias é uma ação essencial que permite ao indivíduo ou a sua comunidade, transmitir saberes e princípios, e sua função é determinante na formação e na evolução da metodologia ensino-aprendizagem.

Com o progresso da humanidade e o aparecimento da escrita ocorreu o nascimento dos contos, gênero a partir do qual os contadores de histórias, do mesmo modo, precisaram alterar sua conduta para que se conservassem na posição de relevantes contadores de acontecimentos e lições, visto que possuíam a chance de mexer com a imaginação dos indivíduos.

No caso da criança, os gêneros literários explorados - são variados, contudo, os contos de fadas possuem maior capacidade de encantamento junto aos alunos da Educação Infantil. Por isso mesmo, Brandão e Rosa (2011) significam o trabalho de leitura na realidade escolar:

A professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiência e suas competências sociocomunicativas. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37)

Ao escutar uma história infantil a imaginação das crianças vai longe, vai além dos limites do ilusório. As histórias infantis possuem a capacidade de ajudar as crianças em relação a traumas, dificuldades, temores, lesões e desafios. Por essa razão, é essencial que as crianças possuam contato com o universo mágico das histórias.

É através da literatura que os homens ampliam, transformam ou enriquecem sua própria existência de vida. Podemos dizer então que ela visa alertar ou transformar a consciência crítica do leitor-receptor, conforme esclarece Coelho (2000).

Possibilitar, assim, a contação de história e a leitura constante em sala de aula, fará com que as crianças criem um olhar positivo sobre os livros e insira o hábito de apreciar o livro, escutar uma história e recontá-la, sendo um momento divertido e que também garante uma melhoria no desempenho da aprendizagem, pois desenvolve a personalidade e a linguagem, influenciando na ampliação do vocabulário, no estímulo e interesse pela leitura. Abramovich, neste sentido, “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

As crianças que vivem num ambiente letrado, desenvolvem simpatia e respeito pelas atividades de leitura e de escrita. Ler para crianças textos atraentes e de qualidade, igualmente, fará com que ela absorva informações importantes sobre mundo que a rodeia, e isso é essencial para a criança, pois pode levá-la a interessar-se cada vez mais pela leitura e histórias ouvidas, desenvolvendo, no futuro, ao longo da sua trajetória escolar, competências linguísticas e postura crítica.

Logo, a Contação de história provoca no aluno prazer, amor à beleza, a imaginação, poder de observação, amplia as experiências, gosto artístico, e estabelecer ligação entre a fantasia e realidade. Por isso mesmo, aos pais e aos docentes, deve ser compreendida não só como diversão, vazia de significado, mas uma estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 O papel do professor enquanto mediador e contador de histórias na educação infantil

Quando por meio da oralidade, a criança possui acesso a narrativas ou literaturas, ela começa a reconhecer fatores e elementos que já são parte de seu universo e começam a explorar novidades, expandindo seu conhecimento referente ao que a rodeia.

Como proferem Lippi e Fink (2012), o resultado determinado pelas narrativas nas crianças e a aceção que elas conferem a história depende muito da forma que a história é apresentada, como é abordada e o valor atribuído a ela. Com fundamento nisso, é necessário considerar que o docente, sendo um contador de histórias em aula, não pode desconsiderar o seu planejamento e nem a opção pelas histórias a serem trabalhadas, considerando que a história irá auxiliar na ampliação de conhecimentos e aprendizagens dos estudantes, podendo induzi-las inclusive a conhecer universos fantasiosos, despertar a curiosidade, mexer com o emocional e estimular a leitura em procura de novos experimentos.

A partir do instante em que a criança participa de uma roda de contos e compartilha experimentos com seus colegas de aula, no simples ato de contar algo que aconteceu em seu dia-a-dia ou recontar alguma história que ouviu, ou inclusive reclamar de alguma coisa, por fim, são diversas as admissíveis circunstâncias que as crianças podem levar para esse momento, elas vão tornando seus conhecimentos mais amplos e diferenciados das crianças que não vivenciam tal experimento, formando uma postura social no grupo e sendo capaz de reproduzir fora da escola também.

As rodas de conto, igualmente, constituem momentos em que estreitam o relacionamento entre a criança e o fato social e cultural. Para Brandão e Rosa, “Ao participar da roda, inicialmente como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo, tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural” (BRANDÃO e ROSA, 2016 p. 38).

As autoras proferem que estas rodas permitem aprendizagens para as crianças que podem simular fatores socioculturais e que completam sua expansão de conhecimentos conforme vai

ocorrendo a interação entre elas nas práticas que proporcionam o relacionamento com os múltiplos conhecimentos.

As práticas que abrangem contar narrativas servem inclusive para que o docente trabalhe com a aproximação da família e o processo de aprendizado dos filhos. As autoras Rosa e Brandão (2016) vêm nos exibir um projeto formado com a finalidade de “propiciar que as famílias de um bairro popular pudessem compartilhar a leitura de um acervo de livros de boa qualidade, integrando-se, dessa forma, ao processo de alfabetização e letramento dos filhos” (ROSA e BRANDÃO, 2016, p.172).

Para que a criança forma um real interesse pelo ato de ler e escrever é necessário um contato não leviano com livros e histórias, aonde o estímulo pela leitura é maior e mais próximo. É como sinaliza Brandão e Rosa (2016) a criança não irá despertar por si própria o desejo pela leitura se ela não lhe for exibida ou não estiver a seu conhecimento, do mesmo jeito que se volve deficiente e isenta de encantamento se somente forem letras paradas e sem exploração. O docente como intermediário possui a importante função de transformar as palavras conferindo-lhes vida e expressão ao apresentar à criança, buscando sempre uma definição a elas.

Assim, a dedicação do docente é fundamental no procedimento de estudo da literatura, procurando sempre por novidades e estimulando o gosto pela leitura por partes dos estudantes, Pires (2011) vem trazer certos recursos que podem ajudar nesse processo de modificar a metodologia de contar história em uma atividade inovadora, lúdica e atrativa. Usando fantoches, teatro, máscaras, fantasias, dramatização e inclusive o livro com ilustrações, pinturas e desenhos.

3 METODOLOGIA

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida no processo de apreensão da realidade (MINAYO, 2000). É a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa,

do instrumental utilizado (questionário, entrevista e etc.), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

3.1 Do ponto de vista da abordagem

Este artigo enquadra-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa segundo os autores Silva e Menezes (2005). Pois trata-se de uma pesquisa que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo deste tipo de pesquisa. Ela não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o método qualitativo busca analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, seus hábitos e atitudes. No presente trabalho, a pesquisa qualitativa é utilizada por não ter o interesse de quantificar os dados, mas sim compreendê-los.

3.2 Do ponto de vista dos objetivos

Do ponto de vista dos objetivos, este artigo é uma pesquisa descritiva, pois visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como observação sistemática ou participante. Normalmente, assume a forma de Levantamento (SILVA e MENEZES, 2005).

É descritiva, pois os pesquisadores analisaram seus dados indutivamente, e de forma descritiva e reflexiva. O processo e seu significado foram os focos principais. Cervo (2007, p. 61) diz ainda que o método descritivo,

[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (CERVO, 2007.).

3.3 Procedimentos

Para realizar este trabalho, utilizou-se ainda a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos ou eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web, sites, entre outros (FONSECA, 2002, p. 32).

Este trabalho científico iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica, que permitiu conhecer um pouco mais sobre o que já se estudou sobre o tema em questão.

Ainda, em termos de procedimento, foi feita uma observação participante. Este procedimento consiste em “o pesquisador se inserir, ser aceito e participar dos eventos do grupo que está estudando para assim entender a lógica que move essa comunidade” (COSTA, 2010, s/p).

Nesta pesquisa, durante o estágio supervisionado realizado no Colégio Adventista utilizou-se da experiência docente vivida pela autora com a turma do Pré 1 do ensino infantil desta escola e confeccionou-se também, um relato de experiência. Desta forma, além do referencial teórico, apresenta-se também neste artigo, a observação participante desta experiência docente.

4 RELATO DOCENTE

Um dos propósitos da pesquisa em Estágio Supervisionado na Educação Infantil é possibilitar ao graduando conhecer e vivenciar na prática a experiência de ser professor. Momento enriquecedor, pois é nessa fase da formação acadêmica que surge a oportunidade de interagir

com os conhecimentos teóricos com a prática, consolidando enfim uma oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e convivência com crianças em aprendizado.

Em se tratando do modo de ensino remoto, podemos vivenciar um relacionamento mais próximo entre pais e a comunidade escolar, relatando a experiência de alunos do curso de Pedagogia no semestre 2021.1, que vem ocorrendo de forma notável, mesmo que devido às consequências da pandemia que estamos enfrentando, do novo coronavírus (Covid-19).

4.1 Contextualização

Apresentarei neste uma breve descrição de todo o tempo que vivenciei durante as aulas de Educação Infantil do Colégio Adventista, ministradas pela Professora Josiane Costa Ferraz Rodrigues aos alunos do Pré- 1. As aulas iniciaram no dia 12 de abril de 2021 e findou-se no dia 19 de abril de 2021 no período vespertino.

Durante as aulas pude observar elementos que se entremeiam com situações do cotidiano das crianças e outras áreas do saber que puderam ser avaliados. A relação aluno-professor deve ocorrer de forma clara, objetiva e fluente e em todos os momentos pode-se observar como acontece essa troca, que, além de conhecimento, está regada de respeito, amor e muito carinho.

A professora usou de recursos e habilidades para conceder conhecimento aos alunos, como o uso de vídeos, materiais manuais, e também o uso da apostila institucional em alguns momentos. Instigou os alunos à curiosidade e ao desejo de pesquisa, dando oportunidades para seus alunos reelaborarem o saber com a ajuda de seus pais e/ou responsáveis.

Todas as aulas e atividades aconteceram de forma remota, com um planejamento prévio feito pelos profissionais do colégio. O roteiro foi seguido sem equívoco, demonstrando segurança e pontualidade.

4.2 O incentivo da aprendizagem por meio da leitura

As estratégias metodológicas ajudaram a definir qual o melhor caminho para o ensino e incentivo as crianças, foi um grande desafio pois além de ter que lidar com as novas ferramentas

tecnológicas foi preciso também aprender a dar aulas em um novo formato. As aulas tiveram o seu tempo reduzido para que houvesse uma adaptação deste novo ensino. As crianças sempre muito empolgadas com a novo formato de aula, e muito atentas a cada comando mostravam interesse e vontade de participar, usar o microfone aparecer na telinha e mostrar que realmente estavam aprendendo.

A escola mais que prontamente se preparou para que as aulas se iniciassem o mais rápido possível, além de um forte conteúdo acadêmico as crianças tiveram a oportunidade de criar, observar, perguntar, imaginar e interagir.

Das diversas atividades propostas incluímos a contação de história que também é um meio de comunicação eficiente. Escolhi uma história chamada “Jacaré tem dor de dente?”, que é uma história bastante interessante que chama a atenção das crianças e ensina e trabalha a higiene bucal. Para contar a história foi confeccionado um avental em feltro no formato de um jacaré e seus dentes possuíam cáries e objetos que auxiliavam na higiene. As crianças já imaginavam o desfecho da história participando e ajudando a contar.

O gosto pela leitura se aprende por isso deve ser estimulada nas aulas em diversas atividades durante todo o período letivo. O professor se tornou um intermediador e guia do aprendizado dos alunos que tornaram protagonistas de sua própria evolução. Além da comunicação as crianças desenvolveram novas habilidades como senso crítico, autoconfiança, atenção e memória.

Os pais puderam compreender que esta seria uma forma emergencial das aulas serem ministradas, mesmo que as aulas remotas não substituam as aulas presenciais foi de grande utilidade para distrair as crianças e não deixarem ficar ociosos durante o confinamento doméstico e a quarentena.

Neste processo as crianças puderam aprender muito mais, além das habilidades indicadas pela faixa etária a interação, a comunicação e a concentração também foram mais desenvolvidas durante este período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há fórmula pronta sobre o que o adulto deve ler para criança. Porém, é fato que para criar hábitos de leitura, é necessário o empenho dos professores que não devem deixar levar por circunstâncias adversas ao objetivo, que é formar cidadãos críticos.

A reflexão sobre a prática educativa é muito importante, o professor deve perceber a criança, como sujeito, agente ativo no processo de ensino aprendizagem, o professor deve estar aberto a aprender e trocar experiências com os alunos, portanto, o diálogo e o respeito ao conhecimento que o aluno traz da sua realidade é muito importante. Compreender a realidade é indispensável para nela poder interferir.

A literatura deve perpassar todos os saberes, ou seja, a literatura deve estabelecer um diálogo entre todas as disciplinas a partir de reflexões feitas pelo professor. Hábitos de leitura não são inatos e sim culturais, a escola, veículo de disseminação do saber precisa usar todas as possibilidades cabíveis para ensinar, dinamizar e incentivar a leitura para que que nossos alunos não continuem a reproduzir e educação tradicional, que só provoca a alienação, a tarefa da escola e do professor em particular é libertar o aluno do aprisionamento do conformismo do status quo.

A literatura infantil é o primeiro passo para a formação de leitores, seu caráter lúdico não se dá por acaso e sim, com intencionalidade, uma coerência entre o tema e os aspectos estéticos. A principal intenção da literatura para crianças é trazer à tona todos os aspectos sociais nas suas diversas modalidades e refletir sobre o lido desde o pré-leitor até o leitor crítico, assim a literatura infantil estar relacionada `a refletir e transformar.

A criança reflete suas ideias e transforma seu meio através dos livros infantis. A escola problematizadora tem essa função: Questionar e debater todos os temas trabalhados no currículo, permitindo que o aluno se posicione e não permitir que autoritarismo e ideologias burguesas dominem o espaço escolar.

É de fundamental importância que as escolas compreendam que o texto literário é indispensável na constituição do leitor crítico e reflexivo e que é necessário que seja efetivado na rotina diária das escolas a leitura de textos literários, pois a leitura destes textos além de ser um ato prazeroso permite que o leitor interaja com diferentes livros, que aprenda com eles, que interroge e critique, ampliando e reconstruindo o seu conhecimento.

Ampliar o hábito de leitura durante o crescimento do aluno envolve muito mais do que ler para crianças é mais do que ajudá-las a descobrir as primeiras palavras. Através da leitura melhoramos nossa compreensão de mundo e somos capazes de interagir como ambiente me que vivemos, além de ser fonte de aprendizado lazer e conexão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**. São Paulo: Scipione, 1995.

BASTOS, G. M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C.S. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil**. In: _____. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Ministério da educação e do desporto**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

BUSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis, RJ: 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice. Hall, 2007.

COELHO, Nelly Novaes; Literatura Infantil: **Teoria análise didática**. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostla.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil**: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIPPI, Elisiane A.; FINK, Alessandra T. **A arte de contar histórias**: perspectivas teóricas e práticas. Vivências. Vol. 8, N.14. Maio, 2012.

MARCONI, M. A.,; LAKATOS, E. M. (2010). **Fundamentos de metodologia científica** (7th ed.). Sao Paulo: Atlas

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.15 .ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PACHECO, George dos Santos. **Educação infantil**: a importância da literatura na formação de leitores de mundo. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/educacao-infantil-importancia-literatura-na-formacao-leitores-mundo.htm>. Acesso em: 21 out. 2022.

PEREIRA, E. J.; FRAZÃO, G. C. & SANTOS, L. C. **Leitura infantil**: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. In.: Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciências e Gestão da Informação – EREBD N/NE, Juazeiro do Norte, 2012.

PIRES, Olivia da S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

RIBEIRO, E. **A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil**. Monografia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SILVA, E. G. **Leitura e produção textual**: o desafio de ensino a ler e escrever textos na escola. In.: Revista Notícias Construir, ed. Construir, Recife, 2018.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 2. Ed. São Paulo: Artmed, 2004.

SOUZA, L. O. & BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental**. In.: Revista Educere et Educare. UNIOESTE, v. 6, n. 2, Cascavel, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A NECESSIDADE DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA NO TRABALHO INCLUSIVO COM O ALUNO AUTISTA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Danielle Aparecida Mendonça Gomes

Prof. Elvis Magno da Silva

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes
Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900;

Resumo: O espectro do autismo e os transtornos invasivos do desenvolvimento abrangem um amplo grupo de transtornos cognitivos e neurocomportamentais, que incluem características definidoras de socialização prejudicada, padrões de comportamento restritos e repetitivos e comunicação verbal e não verbal prejudicada. Essas áreas envolvidas representam limitações para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) que, quando não intervencionadas, dificultam sua aprendizagem e inclusão na escola. A inclusão educacional deve ser entendida como um equilíbrio entre aprendizagem e desempenho escolar de qualidade e condizente com as habilidades do aluno, que garanta uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, é relevante conhecer os problemas que as crianças com TEA passam, bem como as intervenções de saúde que abordem essas dificuldades e melhorem seu desempenho para a correta fixação do aprendizado na escola. O presente trabalho expõe como objetivo geral de discutir métodos que possam proporcionar a inclusão do aluno autista no ensino regular, buscando na interdisciplinaridade, métodos que contribuam para o desenvolvimento social do aluno. E tem como objetivos específicos: entender o processo inclusivo, possibilitar que o aluno desenvolva suas habilidades, buscar estratégias que melhorem o convívio social do aluno autista. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que a efetiva inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e o sucesso de seu desempenho são precedidos por uma concepção abrangente, que implica na detecção e intervenção precoces e na inevitável abordagem da equipe multidisciplinar e cuidadores. Há muito a esclarecer sobre o autismo; o trabalho colaborativo está surgindo como a melhor opção para abordar a inclusão escolar de crianças com TEA.

Palavras-chaves: Autismo, Inclusão Escolar, Educação Infantil, Brincar, Mediação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, entende-se que a sociedade, como um todo, vem passando por profundas e constantes mudanças, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, o que mostra a

necessidade de se buscar melhorias nas estratégias, com métodos que se mostrem cada vez mais eficazes no sentido de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Consequentemente, também se tornou clara a necessidade de se questionar a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para escolarizar os alunos que são diagnosticados com autismo no processo de ensino regular, viabilizando a prática didática, um recurso que proporciona para o aluno autista uma melhor interação social.

No contexto educacional, com o advento do processo inclusivo, o tema que vem suscitando debates e pesquisas se refere à educação inclusiva, levando-se em conta a importância de se buscar uma educação que permita trabalhar com a diversidade, levando em consideração que todos os alunos devem ser atendidos em suas necessidades.

Logo, o presente trabalho expõe como objetivo geral refletir sobre a questão da inclusão do aluno autista no ensino regular, buscando na interdisciplinaridade, métodos que contribuam para o desenvolvimento social do aluno. E como objetivos específicos: entender o processo inclusivo, possibilitar que o aluno desenvolva suas habilidades, buscar estratégias que melhorem o convívio social do aluno autista.

É necessário salientar a importância de sempre buscar e pesquisar novos métodos e maneiras de propiciar um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e estimulante, visando à mitigação de qualquer impacto negativo, seja em forma de inadequação, inadaptação ou até mesmo preconceito no que se refere ao aluno com essas características. Esse trabalho poderá ser importante, pois busca discorrer sobre métodos que possam proporcionar a inclusão do aluno autista no ensino regular, buscando na interdisciplinaridade, métodos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem, cognição e desenvolvimento social do aluno no espectro autista.

No presente trabalho apresentaremos, no tópico 3.1, o social: fenômeno que influencia o desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos. No tópico 3.2, Transtorno do espectro autista (TEA): apresentaremos seus conceitos e suas classificações. No tópico 3.3, a questão da

inclusão e o TEA. 3.4, Práticas educativas para alunos com TEA: a necessidade de se colocar em prática, estratégias funcionais no processo ensino aprendizagem do infante autista.

2 METODOLOGIA

2.1 Pesquisa exploratória

Do ponto de vista dos objetivos, segundo Silva e Menezes (2005), esta é uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema de forma a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico do tema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

No caso específico deste trabalho, o tema abordado é o autismo e a participação da sociedade para inclusão dos alunos com estas necessidades especiais. Foram levantados artigos sobre o tema, bem como selecionados pela relevância e disponibilidade de acesso.

2.2 Pesquisa bibliográfica

Portanto, como procedimento de levantamento das informações, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica. Vergara (2000, p. 48) define a pesquisa bibliográfica como sendo “um estudo sistematizado com base em material publicado e acessível ao público”. A mesma autora define o estudo de caso como sendo limitado a uma ou poucas unidades, entendidas estas como pessoas, organizações, entre outras, com “caráter de profundidade e detalhamento”. (VERGARA, 2000, p. 49).

Medeiros (2007, p. 49), ainda diz que pesquisa bibliográfica se constitui num procedimento formal para a aquisição de conhecimento sobre a realidade. E que ainda, exige pensamento reflexivo e tratamento científico. Este se aprofunda na procura de resposta para todos os porquês envolvidos pela pesquisa.

Na sequência deste trabalho, será apresentado o marco teórico sobre o transtorno do espectro autista, levando em conta o social e a questão da inclusão.

3 MARCO TEÓRICO: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

3.1 O social

Estudiosos de sociologia, antropologia, psicologia e educação estão interessados na socialização. Esse fenômeno influencia o desenvolvimento individual e coletivo, bem como a reprodução de hierarquias de status e desigualdades estruturais. A socialização é o processo multifacetado através do qual os indivíduos aprendem e internalizam normas, códigos e valores culturais. Esse processo permite a entrada e a participação sustentada em um ou mais grupos sociais. Os indivíduos desenvolvem competências sociais e culturais por meio de interação com outros indivíduos e instituições sociais (PEREZ-FELKNER, 2015) e resposta a seus contextos macro e micros socioculturais (KING, 2007).

A socialização não ocorre no vácuo: esse processo opera em locais sociais que permitem e restringem a interação e a oportunidade. Por sua vez, as expectativas sociais para o amadurecimento dos indivíduos não são uniformes. Correspondentemente, os mecanismos e resultados da socialização variam através do espaço geográfico, contexto sociocultural e tempo sócio-histórico. Além disso, os processos de socialização podem variar dentro de uma sociedade, dependendo do poder e status de suas identidades de subgrupo (LUTFEY; JEYLAN, 2006).

Muitos membros da sociedade também navegam pelas influências, às vezes concorrentes da cultura dominante e das subculturas marginalizadas. Muita atenção acadêmica tem se concentrado nos processos de socialização da infância e adolescência. No entanto, a adaptação e a internalização de normas sociais, valores e comportamentos continuam durante toda a vida adulta. Os indivíduos experimentam mudanças e transições de identidade, família, educação e

carreira, ao lado de membros de sua corte geracional. Como resultado, seus papéis sociais podem mudar e mudar ao longo da vida (SARAS; PEREZ-FELKNER, 2018).

Para as autoras, a socialização facilita os processos de inclusão e participação de diversos indivíduos e grupos na sociedade. Ao mesmo tempo, a socialização contribui para a estabilização da ordem social, que pode incluir a reprodução da estratificação existente por raça, gênero e classe social. Os processos de socialização continuam a moldar coortes geracionais e dinâmicas intergeracionais, bem como em várias instituições sociais. Em resumo, a socialização prepara os indivíduos para a participação na sociedade e está associada à estabilidade e manutenção da sociedade em geral.

Frequentemente, a Psicologia usa a idealização de "social" sem caracterizar e sem distinguir a que lugar de existência está se manifestando: exteriorizações como "relações sociais", ou "fatores comunitários", têm como exemplo, não explicam a se própria sobre o lugar de existência que evidenciam – com tal força conseguem intitular maravilhas de estrutura supra psicológica, tipo conexões de produção, sobre uma maravilha básica da civilidade da humanidade, tipo o carinho de mãe para filho (CARVALHO, 1994).

O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (PRIBERAM..., 2021), cita que o social é definido como: 1. Sobre a comunidade ou as dependências que se constituem por volta dos componentes de uma comunidade (ex.: contato comunitário; distanciamento comunitário; ciências comunitárias). 2. Referente à companhia ou comunidade comercial (ex.: capital comunitário). 3. Que tem predisposição para coexistir em comunidade; que tem aptidão para constituir conexões com outros indivíduos. = Sociável ≠ Antissocial. 4. Que é regalia ou vantajoso para a comunidade (ex.: pacto comunitário). 5. Sobre o conforto de toda gente.

Ver as atitudes de um ângulo comparativo pode ajudar a distinguir e categorizar esses ideais de concepção comunitária, pois, de maneira simultânea, destaca a singularidade e dessemelhanças, e mostra as igualdades (HINDE, 1987 *apud* CARVALHO, 1994). A vivência comunitária, compreendida por algum aspecto ou nível de regulamentação recíproca no meio de órgãos de uma mesma classe, vivem na natureza perante modelos variados (LORENZ, 1973 *apud*

CARVALHO, 1994). Mariposas que se ajuntam (e até se encostam) por volta da luz não estabelecem comunidade, nem sequer um conjunto comunitário. Ligeiramente parecido, porém muito dessemelhante, é o cenário de um cardume, em que os peixes ficarem próximos é uma condição regulamentar – ainda que os peixes não sejam seres independentes (CARVALHO, 1994).

Nesse conceito de vivência em sociedade, que Carvalho (1994) denomina de "bandos anônimos", não se tem espaço para identidade própria: não importa qual integrante do conjunto tem o mesmo condão de choque; não se tem comandantes excluídos; provavelmente é um conceito incomparável de vivência em comunidade no qual o ideal do amor de cristo e a completa igualdade se tornam possivelmente real.

Já no desenvolvimento dos conceitos de vivência comunitária, a chegada da maravilha da identidade própria traz novos conceitos de regulamentação: fazer locais para novos elos, para amar e para odiar, com seus danos e lucros, porém mesmo que torne tudo muito complexo e que por conta dessa novidade tudo acaba ficando diferente, até agora continuamos no mesmo contexto das maravilhas produzidas pela seleção natural (CARVALHO, 1994).

A concepção de comunhão estabelecida pelo caso de regulamentação entre os integrantes de uma classe é bastante grande e essencial para auxiliar de premissa para essa operação. A civilidade fica acordada, a começar dela, como a instituição que se tem alguns órgãos de regulamentação e serão regulamentados pelos seus co-individuos. Como outras instituições dos organismos, a civilidade tem individualidades e serventias singulares da classe, e é parte da sua instituição psicológica e física (CARVALHO, 1994).

Além disso, para a autora, nesse ideal de comunhão, a regulamentação recíproca de uma espécie faz, até mesmo nos animais, maravilhas que estão, de alguma forma, excluídas dos organismos independentes. A explicação das atitudes e das características de todos os seres de um conjunto social não fatalmente deixa entender o conjunto, e talvez seja fatal explorar ideias supraindividuais, referentes a conexões por volta dos organismos – para exemplificar de maneira facilitada, ideias como afastamento entre pessoas ou ordem de domínio. Nessa

percepção, Carvalho (1994) apresenta a idealização da comunhão, lugar de conhecimento criado pelos indivíduos que possuem característica de civilidade. Essa idealização destaca a veracidade de que o coletivo não vive apenas no organismo independente, ainda que seja feito com base em suas características.

Até onde estamos, tanto no espaço da Psicologia, e no espaço significativo de coletivo, que é normal ao ser humano e a outras espécies da sociedade, quando a concepção de lugar de conhecimento começa a ser prejudicada por diferentes razões, além das características do organismo independente, através de uma mecânica feita por características independentes do próprio lugar de conhecimento, aflora um grau de maravilha coletiva que não tem contrapeso no reino animal; que Hinde (1987 *apud* CARVALHO, 1994) denomina de base sociocultural, e para qual grau de esclarecimento da psicologia não é o bastante – ainda que, claramente, seu entendimento possa ser parecido com o esclarecimento psicológico, dado que a gravidade não provoca a troca ou apaga os demais graus de maravilha social.

Aparenta-se que por pouca transparência da literatura psicológica acerca de diferentes concepções de idealismo de coletivo, e acerca de chances de recorte das maravilhas sociais para sua pesquisa, está subtendida a verdade de que a psicologia repetidamente expõe o coletivo, ou simplesmente como uma característica da pessoa (diminuindo, como último pedido, sua atenção às atitudes independentes), ou como algo totalmente externo às características das pessoas (CARVALHO, 1994).

A saúde mental inclui nosso bem-estar emocional, psicológico e social. Afeta a maneira como pensamos, sentimos e agimos quando enfrentamos a vida. Também ajuda como lidamos no relacionamento com os outros e tomamos decisões. Pessoas com a saúde mental instável podem provocar problemas como o isolamento social, que interrompe a comunicação e as interações de uma pessoa com os outros.

Habilidades sociais prejudicadas e falta de emoção podem ser vistas em diferentes condições, incluindo autismo, esquizofrenia e condições que causam demência. Esses sintomas são frequentemente acompanhados por outros sintomas emocionais. O autismo em crianças e

adultos é um transtorno do desenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento prejudicado na comunicação, interação social e comportamento.

3.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O autismo é um distúrbio cuja descrição é relativamente recente. De fato, foi somente em 1943 que o psiquiatra americano nascido na Áustria, Leo Kanner, descreveu as peculiaridades do comportamento de certas crianças como autismo infantil: uma tendência ao isolamento, uma necessidade de imutabilidade e um atraso na linguagem. Nos anos 50 e 70, as concepções psicanalíticas influenciaram fortemente a psiquiatria e a compreensão do autismo. O autismo foi então ligado a "psicoses infantis", um termo usado em classificações oficiais até 1980 (SANTOS; SANTOS, 2009).

O termo "Autismo" foi nomeado pelo psiquiatra, Leo Kanner, tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler utilizou o termo "autismo" para descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia, que tendem a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 447).

Posteriormente outras correntes teóricas da pesquisa tornaram-se cada vez mais importantes no estudo do desenvolvimento normal e patológico da infante: biologia, psicologia do desenvolvimento, ciência cognitiva. A compreensão do autismo tem sido fortemente modificada por essas contribuições, e continua a ser enriquecida pela pesquisa atual (SERTIÉ; GRIESI-OLIVEIRA, 2017).

Devemos realçar que, ainda hoje, ninguém sabe dizer ao certo e de forma indiscutível, o que é o Autismo. Assim, não podemos nos afastar da recomendação de Leo Kanner em relação à adoção de uma postura de humildade, cautela diante do tema, já que compreender o Autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua das nossas crenças, valores e dos nossos conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo sobre nós mesmos (CAVACO, 2014, p. 45).

O autismo é atualmente concebido como um distúrbio do neurodesenvolvimento com origens multifatoriais, especialmente genéticas. Há controvérsias sobre se o autismo e os diferentes tipos de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) representam uma continuidade ou se são entidades diferentes que justificam o termo "espectro de distúrbios autistas" (Transtornos

do Espectro do Autismo) que tende a tornar-se o mais usado (SANTOS; SANTOS, 2009). O autismo aparece nos primeiros 36 meses de vida. Às vezes, os sinais estão presentes quase que imediatamente, a partir dos primeiros meses de vida, às vezes os sinais aparecem após um período mais longo de desenvolvimento aparentemente normal (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

O autismo tem a reputação de durar a vida inteira, interfere no desenvolvimento e na aprendizagem de todos os tipos. A heterogeneidade do desenvolvimento é característica do autismo e do TID, isto é, algumas áreas de desenvolvimento vão ser muito afetadas, outras muito menos ou nada. Habilidades cognitivas particulares também são frequentemente encontradas em pessoas com autismo. Os quadros clínicos apresentados por pessoas com autismo são, portanto, muito variáveis (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Ainda de acordo com os mesmos autores, os transtornos autistas podem ser isolados ou associados a outras anormalidades, transtornos ou doenças. Deve-se notar que não há nenhuma maneira objetiva (sem exames de sangue, radiográfico etc.) para fazer o diagnóstico de autismo. Os exames complementares muito importantes a serem realizados visam encontrar os frequentes distúrbios associados.

Em todos os casos, o diagnóstico é clínico, baseado na observação do tripé tradicional: alteração qualitativa de interações sociais; alterações qualitativas na comunicação; e, natureza restrita, repetitiva e estereotipada do comportamento, interesses e atividades (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Os distúrbios descritos acima podem ser mais ou menos graves, alguns podem estar presentes e outros não. Para fazer o diagnóstico de autismo, vários sintomas devem ser associados. Diferentes classificações foram desenvolvidas para permitir esses diagnósticos, que devem ser baseados em avaliações precisas das dificuldades da pessoa (SANTOS; SANTOS 2009).

É de extrema relevância que a criança autista aprenda com alegria. As estratégias lúdicas propiciam a infante um ambiente de aprendizagem prazeroso, alegre e recreativo, sendo

importante salientar que a educação lúdica não tem nenhuma relação com uma ideia incauta de um mero passatempo, brincadeira banal ou diversão fútil (FIN, 2012).

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na infante e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995 p. 27)

Desenvolver propostas pedagógicas adequadas para infantes autistas requer uma grande preparação, é necessário primeiro estudar as áreas de desenvolvimento em que a infante necessita de apoio e fornecer os recursos apropriados que estimulem suas áreas problemáticas. A seguir, uma lista das habilidades que geralmente precisam ser trabalhadas em infantes autistas (LOVAAS *et al.*, 2003):

- Interação social: Infantes autistas muitas vezes têm dificuldade em interagir socialmente. Ensinar a todas as infantes a cooperação através de brinquedos é importante para o seu crescimento. Para infantes com autismo, devem ser desenvolvidas atividades interativas que são ainda mais importantes para ajudá-las a desenvolver mecanismos de sobrevivência, interagindo com o resto do mundo. O aluno não deve ficar nervoso se perder, todas as infantes precisam aprender essas habilidades, mas a frustração é um elemento que pode ser muito intenso para infantes com autismo e deve ser trabalhada.
- Problemas Sensoriais: Muitas infantes com autismo têm problemas sensoriais, particularmente sua atitude de defesa tátil. Atividades sensoriais são uma excelente maneira de induzir sensações táteis de maneira discreta e não ameaçadora.
- O desenvolvimento da linguagem: Infantes autistas frequentemente enfrentam atrasos no desenvolvimento linguístico. Atividades que envolvam sons e músicas facilitam a compreensão das coisas pelas infantes.
- As infantes com autismo provavelmente terão que enfrentar defesa tátil, incapacidade de equilíbrio, medos, etc. Pintar e desenhar são boas escolhas, embora a pintura possa incomodar algumas infantes com autismo se for colocada em seu corpo, por isso seria melhor usar pincéis e evitar a pintura dos dedos. O desenvolvimento do equilíbrio pode ser complicado se a infante se recusar a andar de triciclo ou bicicleta. Muito encorajamento e paciência são necessários.
- Para algumas infantes com autismo que manifestam uma clara preferência por um único interesse, devem ser desenvolvidas atividades que reflitam esse tipo de interesse. Isso

irá entretê-las e estimulá-las positivamente. O único risco é de se confiar demais em seu interesse individual e não enfrentar o desafio de tentar inseri-las em outras áreas que não são de seu interesse.

A inserção de atividades lúdicas no dia a dia da infante com autismo é muito relevante por causa da inferência que os mesmos exercem acerca dos estímulos e incentivos das infantes autistas. Quando eles estão envolvidos emocionalmente na atividade, o processo de desenvolvimento de habilidades é facilitado e dinamizado visando o ensino e aprendizagem (ISCHKANIAN, 2016).

3.3 A questão da inclusão e o TEA

Diante do movimento que vem defendendo a inclusão educacional nos últimos anos, diversos debates têm surgido em torno das características que devem ter uma sala de aula que possui crianças e jovens com necessidades educacionais associadas ou não à deficiência (MANTOAN, 2004). Muitos dos discursos defendem que a inclusão resultará no desenvolvimento de valores, no respeito às diferenças e até na heterogeneidade como cenário que favorece a aprendizagem de diferentes formas (LIMA, 2006).

Uma das ideias predominantes quando se fala em inclusão é que a diversidade tem que ser uma diretriz na forma como se ensina, de forma que se dá oportunidade às diferentes formas de ensino para permitir que diferentes formas de aprender se encontrem para dar oportunidades reais para aqueles que fazem parte da sala de aula para apreender (LIMA, 2006). A primeira das premissas que compõem nossa referência é o reconhecimento explícito de que a diversidade é um fato indiscutível que não pode ser eliminado ou reduzido. Valoriza-se a diversidade positivamente porque ela oferece grandes oportunidades de aprendizagem (AINSCOW, 2001).

Além disso, Muntaner (2009) afirma que é necessário considerar as diferenças como as melhores oportunidades de aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos. O foco tem sido colocado na inclusão, como solução quando pode ser consequência de um sistema educacional que rompe com o sistema tradicional, que há décadas vem sendo replicado nas instituições de ensino.

A educação tradicional coloca sua razão de ser em que todos os alunos devem aprender a mesma coisa, da mesma forma e atingir o mesmo objetivo, pois quem não o fizer é automaticamente excluído do sistema. Muntaner, em seu livro sobre escola e deficiência intelectual, argumenta que a lógica da homogeneidade está tão profundamente enraizada nas abordagens teóricas e práticas dominantes na escola, que as mesmas velhas maneiras de fazer as coisas são perpetuadas, apesar do fato de usarem maquiagem com mudanças e inovações, que na realidade não afetam as crenças dos professores ou suas práticas (MUNTANER, 2009).

É verdade que a dualidade dos sistemas educacionais, desde a formação de professores, tem sido cúmplice no pensamento de diferenciação e segmentação dos alunos por suas características. Segundo a Unesco, pesquisas mostram que as crianças obtêm benefícios acadêmicos e sociais em ambientes inclusivos, não há ensino ou apoio em uma escola segregada que não possa ser realizada em uma escola comum ou regular (ZACARIAS; SAAD, 2006).

A geração de espaços onde a classificação se deve a fatores como QI, comportamentos não convencionais, falta de linguagem oral ou audição, reforça a ideia de normalidade como uma ideia aspiracional do próprio sujeito e de sua família (ARANTES, 2006). É por isso que Lobato (2001) afirma:

No que se refere à oferta de serviços educacionais, no caso do sistema dual são limitados a dois, sendo geralmente definido qual deles cada aluno deve se dirigir, apenas com base na sua capacidade intelectual. Assim, as habilidades, interesses e necessidades particulares de cada indivíduo são omitidos e, conseqüentemente, são prestados serviços que muitas vezes não favorecem o desenvolvimento ideal dos alunos (ARANTES, 2006, p. 23).

Uma sala de aula onde o professor é a autoridade, que dirige o olhar dos alunos para o que “precisam aprender” e dá particular atenção ao que considera importante, é um retrato do que se tem visto há décadas em sala de aula. Estilos de ensino que se comprometem com a mesma aprendizagem e que tomam o controle do grupo como característica de um “bom professor”, são caminhos que têm levado aos profissionais de educação a compreender a função da educação como meio de submissão, onde os alunos são rotulados pelas características que apresentam e são tratados como receptores de informações que ouvem por longas horas no dia a dia (ARANTES, 2006).

Por isso, segundo Zacarias e Saad (2006), para se obter um bom senso social, deve-se considerar que a segregação ensina as crianças a serem medrosas e ignorantes e alimenta preconceitos e mitos. As novas instituições fechadas destinadas à recolha e instrução dos jovens, surgidas a partir do século XVI (escolas, albergues, galeras, casas de doutrina, casa de misericórdia, hospício, hospitais, seminários[...]) têm em comum esta funcionalidade organizadora, reguladora e sobretudo transformadora do espaço conventual.

Nesse mesmo cenário, pode se perceber que o responsável por não entender o professor ou por ter alguma necessidade educacional de que ele terá que resolver é o aluno, pois cabe a ele passar nas diferentes disciplinas. Mesmo a abordagem sob a ótica dos problemas de aprendizagem, implicitamente, dá suporte a que a responsabilidade de quem tem uma condição e um problema a ser resolvido é do aluno e não de quem ensina (ZACARIAS; SAAD, 2006).

Na lógica da escola, se a criança reprova é porque não consegue assimilar aqueles saberes e hábitos tão distantes dos do seu meio, pois a culpa é só sua, e o professor não hesitará em lembrá-la, o que às vezes significa mande-o para uma escola especial para deficientes (ZACARIAS; SAAD, 2006). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entre as diferentes abordagens que realiza, reconhece que a deficiência é um conceito que evolui e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas à atitude e ao ambiente que impedem a sua participação plena e eficaz na sociedade, em igualdade de condições com os demais (ONU, 2006).

Nesse sentido, presencia-se uma mudança de paradigma que, ao permear as diferentes esferas sociais e educacionais, permitiria um impacto na forma de pensar a deficiência, ou seja, na passagem de visões reabilitadoras e assistenciais para modelos sociais e de direitos. Humanidades que reconhecem a pessoa com deficiência como sujeito de direitos que enfrenta diversas barreiras que condicionam e dificultam o exercício desses direitos (FERREIRA, 2010).

No artigo 24 da Convenção, são feitas várias propostas sobre o compromisso dos Estados com relação a este Tratado, podendo assim identificar as barreiras existentes e como elas podem ser superadas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Como exemplo, pode ser citado

que a utilização de acomodações razoáveis é considerada de acordo com as necessidades individuais.

Se transferir isso para ambientes educacionais, particularmente salas de aula onde há meninos e meninas com autismo, é possível pensar em fazer ajudas visuais das diferentes atividades que acontecem durante um dia escolar: horários, disciplinas, regulamentos, cerimônias, para que possa explicitamente antecipar a criança sobre as atividades que vão ser desenvolvidas e, assim, reduzir o estresse representado pela mudança nas rotinas. Desta forma, pode-se compreender como alguns conceitos levantados pela Convenção podem ser replicados e socializados em diferentes ambientes que, ao garantir o acesso às pessoas com deficiência, podem permitir o exercício de diversos direitos (FERREIRA, 2010).

Ajustes razoáveis devem ser entendidos como as modificações e adaptações necessárias e adequadas que não imponham um ônus desproporcional ou indevido, quando necessário em um caso particular, para garantir às pessoas com deficiência o gozo ou exercício, em igualdade de condições com os demais, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006, p. 5).

Pensar em uma acomodação razoável como suporte permite que ela não represente um fardo, mas sim um meio que impacta favoravelmente crianças com alguma necessidade educacional, mas que pode representar suporte para todos os que participam daquela comunidade. Para Muntaner (2009), compreender e atender a deficiência intelectual a partir dessa nova perspectiva leva ao rompimento do déficit, cultura individual e terapêutica que tem levado à marginalização e exclusão dessas pessoas e introduz a todos a uma cultura onde o apoio determina e define as possibilidades de integração de qualquer pessoa, promovendo a ideia de que o que é positivo para todos se torna essencial para alguns.

A atenção à diversidade, que representa o núcleo da escola de qualidade, perpassa pela estrutura organizacional, pelo currículo, pelos processos de ensino-aprendizagem e pelos profissionais da educação para cumprir o objetivo de uma escola que seja para todos e que por meio de processos inovadores impactam nas diferentes formas de prática docente que dá uma resposta à heterogeneidade que caracteriza a conformação em cada uma das salas de aula (FERREIRA, 2010). De tal forma que o Design Universal é pensado como intrínseco à instituição educacional.

De acordo com a convenção, Design Universal significa o design de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todas as pessoas, na medida do possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. O "desenho universal" não excluirá ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessário (ONU, 2006, p. 5).

Em síntese, pode-se dizer que a inclusão educacional é resultado de diferentes processos que precisam mudar dentro das instituições, modos de pensar da comunidade educacional que podem representar barreiras atitudinais que dificultam o ingresso de qualquer pessoa com deficiência na instituição. Da mesma forma, a rigidez dos programas, os processos de ensino que replicam as formas tradicionais e esperam ter resultados diferentes sob os mesmos esquemas que pressupõem que a aprendizagem é homogênea e que os alunos devem se adaptar à forma de ensinar do professor (ARAÚJO, 2017).

O papel dos professores é assumir a posição de promotores de mudança, como geradores de consciência, abertos à inovação e convencidos de que a qualidade educacional é fruto de um trabalho coletivo que não se baseia mais em rótulos e classificações e que permite que a heterogeneidade seja representada por todos aqueles que compõem a comunidade educacional (ARAÚJO, 2017).

A sociedade sempre foi composta por membros que possuem características particulares em diversos aspectos, não só em termos de gênero, idade, recursos econômicos, origens sociais, culturas e costumes, mas também de acordo com suas habilidades diferenciadas. O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que aparece na primeira infância e trata-se da condição mais comum em uma variedade relacionada de distúrbios conhecidos como Transtornos do Espectro Autista (TEA). O autismo constitui uma das mais sérias alterações de desenvolvimento, comportamento e comunicação na primeira infância (SANTOS, 2009).

Embora o autismo seja mais comum atualmente, ele ainda demonstra, surpreendentemente, uma grande diversidade de características apresentadas, que na maioria dos casos, a criança que apresenta tem uma aparência absolutamente normal.

3.4 Práticas educativas para alunos com TEA

Infantes autistas, muitas vezes, têm dificuldade em interagir socialmente. Ensinar a todos os infantes a cooperação, através de brinquedos é importante para o seu crescimento (LOVAAS *et al.*, 2003). Para infantes com autismo, segundo Silva; Gaiato; Reveles (2012), devem ser desenvolvidas atividades interativas que são ainda mais importantes para ajudá-las a desenvolver mecanismos de sobrevivência, interagindo com o resto do mundo. O aluno não deve ficar nervoso se perder, todos os infantes precisam aprender essas habilidades, mas a frustração é um elemento que pode ser muito intenso para infantes com autismo e deve ser trabalhada.

De acordo com os autores, muitos infantes com autismo têm problemas sensoriais, particularmente sua atitude de defesa tátil. Atividades sensoriais são uma excelente maneira de induzir sensações táteis de maneira discreta e não ameaçadora. Infantes autistas frequentemente enfrentam atrasos no desenvolvimento linguístico. Atividades que envolvam sons e músicas facilitam a compreensão das coisas pelos infantes.

Segundo Lovaas *et al.*, (2003), os infantes com autismo provavelmente terão que enfrentar defesa tátil, incapacidade de equilíbrio, medos, etc. Pintar e desenhar são boas escolhas, embora a pintura possa incomodar alguns infantes com autismo se for colocada em seu corpo, por isso seria melhor usar pincéis e evitar a pintura dos dedos. O desenvolvimento do equilíbrio pode ser complicado se a infante se recusar a andar de triciclo ou bicicleta. Muito encorajamento e paciência são necessários.

Para alguns infantes com autismo que manifestam uma clara preferência por um único interesse, devem ser desenvolvidas atividades que reflitam esse tipo de interesse. Isso irá entretê-las e estimulá-las positivamente. O único risco é de se confiar demais em seu interesse individual e não enfrentar o desafio de tentar inseri-las em outras áreas que não são de seu interesse (LOVAAS *et al.*, 2003). A inserção de atividades lúdicas no dia a dia do infante com autismo é muito relevante por causa da inferência que os mesmos exercem acerca dos estímulos e incentivos dos infantes autistas. Quando eles estão envolvidos emocionalmente na atividade, o

processo de desenvolvimento de habilidades é facilitado e dinamizado visando o ensino e aprendizagem (ISCHKANIAN, 2016).

Infantes com TEA gravemente afetadas serão beneficiadas por centros de educação especial, nos quais o professor pode intervir se tiver recebido treinamento específico para isso. Em outros casos, é possível integrar em escolas comuns, onde o apoio de especialistas é necessário para orientar o trabalho educacional; visando uma integração bem-sucedida (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Especialistas em desenvolvimento infantil concordam que uma infante com autismo deve receber tratamento assim que possível após o diagnóstico. Não há cura para o autismo, mas a intervenção precoce usando treinamento de habilidades e modificação de comportamento pode produzir excelentes resultados. Este tipo de tratamento educacional e comportamental aborda os sintomas do autismo - interações sociais prejudicadas, problemas de comunicação e comportamentos repetitivos. Também pode aumentar as chances de uma infante com autismo infantil poder ir à escola e participar de atividades típicas (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Guiar uma rotina diária é relevante para ofertar possibilidades que antecipa situações possibilitando localizar a infante no espaço e no tempo, tornando fácil a organização de todo a perspectiva interna, reduzindo a angústia, frustração, ansiedade (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Incentivos ao desenvolvimento da autonomia e da independência; controle de incentivos anteriores e posteriores para facilitar a manifestação de comportamentos pertinentes devem ser trabalhados pelos professores com as infantes, visando estimular comportamentos pertinentes e com isso propiciar estímulos e recompensas verbais positivas pelo bom desempenho da infante (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

O atendimento educacional especializado (AEE) atende a infantes com necessidades educacionais especiais e pode ser prestado no contexto da educação regular, no que foi chamado de escolas integradas ou, em escolas especiais, em um modelo de educação segregada.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial, que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as

barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2006).

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (SARTORETTO; BERSCH, 2019).

Uma educação inclusiva implica uma mudança de uma abordagem competitiva para uma abordagem cooperativa, enquanto, ao mesmo tempo, envolve planejamento com base nas necessidades dos alunos, e não nas demandas do currículo. A leitura, derivada da palavra ler, é um processo de apreensão de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem (MARTINS, 1983). O hábito da leitura fortalece o estreito relacionamento entre o ensino e a aprendizagem. O que proporciona um melhor desempenho das crianças no futuro, sendo: melhores leitores, competentes, críticos, confiantes e independentes (NUNES *et al.*, 2012).

O professor auxiliado pelo profissional de AEE, enquanto transformador social, exercendo seu papel de mediador e disseminador da informação, deve despertar e estimular as crianças com TEA o gosto pela leitura para que possa atrair o leitor ao livro. A priori ele deve conhecer o perfil do seu público-alvo para que possa atender as necessidades do leitor, facilitando o contato da criança com os livros tornando uma experiência prazerosa e agradável.

O gosto pela leitura é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é tanto para quem sabe quanto para aquele que não sabe ler. Tais profissionais devem entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa

desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão (ARANA; KLEBIS, 2015). Assim, o incentivo à leitura para as crianças TEA deve ser feito por profissionais que conheçam a necessidade de cada indivíduo, selecionando as literaturas certas para despertar o interesse de seu leitor.

Para auxiliar o professor na sua tarefa de educar o aluno com autismo, de modo que ele desenvolva adequadamente as competências cognitivas e sociais, existem diversas formas de ensino estruturado que visam orientar o professor com a demanda trazida por pessoas com autismo, nos diferentes graus apresentados pelo Transtorno. [...] Neste sentido a preparação do professor para lidar com os alunos com autismo é de suma importância, pois este profissional é um dos principais responsáveis pela construção do conhecimento pedagógico no aluno, bem como, os valores e as normas sociais (PAPIM; SANCHES, 2013, p. 12).

Quando se fala de uma criança com TEA, deve-se ajudá-la a crescer pessoalmente, facilitando sua integração no ambiente. As intervenções pedagógicas e as tecnologias assistivas podem auxiliar nesse processo. São várias as propostas e as estratégias de intervenções no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de crianças portadoras de TEA, metodologias educativas eficientes e maneiras de contribuir nesse processo (SANTOS, 2009).

O uso de recursos visuais (as imagens do computador, os mapas e os organizadores gráficos) e a mediação sistemática durante a leitura favorecem a compreensão leitora de alunos com autismo (NUNES; WALTER, 2016). Como a criança interage pouco, tem dificuldades em imaginar cenários, personagens, cenas. O professor deve estar ciente que a socialização ajuda na aquisição de conhecimentos. Deverá agir de forma humana, compreensiva, e respeitosa de forma a entender as diferenças em que seu leitor se apresenta.

As novas ferramentas tecnológicas estão abrindo novos caminhos para o tratamento de Distúrbios do Espectro do Autismo (TEA). O desenvolvimento das chamadas tecnologias assistivas, definidas como ferramentas, sejam hardwares ou softwares, projetadas para ajudar pessoas com necessidades especiais a enfrentar os desafios de comunicação e aprendizado do dia a dia, traz novos instrumentos para facilitar seu desenvolvimento educacional, comunicativo e cognitivo (MORESI *et al.*, 2018).

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento caracterizada por aplicação da interdisciplinaridade englobando inúmeros recursos, ferramentas e metodologias capazes de auxiliar no ensino e aprendizagem, promovendo a participação efetiva de pessoas com deficiência, visando sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Nesta, o professor elabora ferramentas com materiais diversos para o ensino e aprendizagem ajustando as necessidades dos educandos e oportunizando o envolvimento de todo o grupo escolar (PIRES *et al.*, 2015 p. 03).

Muitos afetados pelos Transtornos do Espectro do Autismo são pensadores visuais e o uso dessas tecnologias assistivas pode melhorar esse pensamento visual. A interatividade que permite ferramentas como tablets ou telefones celulares oferece uma estimulação multissensorial (visual, auditiva, sensível ao toque) que fornece novas formas de comunicação. Assim, por exemplo, as pessoas que enfrentam problemas para se comunicar verbalmente podem usar imagens e vídeos, enquanto as que têm problemas de socialização podem encontrar um canal social através do qual enfrentar ou superar essas barreiras sociais (MORESI *et al.*, 2018).

A Tecnologia Assistiva revolucionou o processo de aprendizagem para estudantes de necessidades especiais nas últimas três décadas. Graças a essa tecnologia, a acessibilidade e a inclusão educacional se tornaram mais alcançáveis do que em qualquer época da história da educação especial (ISMAILI; IBRAHIMI, 2017 p. 885).

Enfim, a Tecnologia Assistiva são recursos didáticos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da infante autista de forma eficiente, incorporando a ludicidade e o brincar que são fundamentais para qualquer infante, inclusive a autista. Por meio da Tecnologia Assistiva o docente pode estimular as habilidades de leitura que precisam ser desenvolvidas na infante autista sem estressá-la e de maneira natural e divertida (MORESI *et al.*, 2018).

A independência da infante com TEA é uma enorme angústia para pais e profissionais envolvidos em seu desenvolvimento e está associada, de forma direta, desde cedo ao estímulo do seu protagonismo. Para tais infantes, a leitura acarreta estímulos muito relevantes, auxiliando no desenvolvimento de competências comunicativas, de memória e assimilação de concepções abstratas (NUNES; WALTER, 2016).

A leitura gera diversos benefícios para o desenvolvimento de qualquer infante, e para os infantes com autismo não é diferente. Eles se sentem atraídos pelas imagens, cores, enredos e personagens. Indiferente da característica sensorial do infante com TEA, ter contato com obras

literárias proporciona estimulações variadas estímulos diversificados. Um hábito leitor eficiente pode treinar a memória, a escuta e o foco, competências importantes para a independência dos infantes (NUNES; WALTER, 2016).

Para que se aproveite os benefícios da leitura, é necessário que ela faça parte da rotina do infante. Um ambiente leitor organizado e silencioso, com hábito de leitura estabelecido, onde o infante atue no processo de seleção, constituição e leitura das histórias, beneficia a conexão com o mágico mundo dos livros. Para ler com infantes com TEA é muito eficaz construir uma narrativa envolvente, com entonações lúdicas e treinamento de expressões faciais. Isso incentiva o entendimento de assuntos e situações mais abstratos atuantes nas histórias (NUNES; WALTER, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicado no decorrer do trabalho, o desenvolvimento da psicomotricidade com ênfase na Constituição do esquema corporal é de extrema importância para o portador do transtorno do espectro autista (TEA), para que ele reconheça o próprio corpo e tenha uma percepção maior em relação ao espaço ao seu redor, bem como aos objetos ao seu redor.

Esse distúrbio é, por excelência, transtornos invasivos do desenvolvimento abrangem um amplo grupo de transtornos cognitivos e neurocomportamentais que incluem características definidoras de socialização prejudicada, padrões de comportamento restritos e repetitivos e comunicação verbal e não verbal prejudicada. Como resultado, você só pode ajudar uma criança com autismo a se integrar à comunidade em que vive, usando programas que têm como base a tríade autista, que viabiliza as forças e deficiências fundamentais do autismo.

A missão do educador de pessoas com autismo é fundamental para ver o mundo através de seus olhos e usar isso para ensinar-lhes o trabalho inserido na cultura da forma mais independente possível.

Por tudo isso, a efetiva inclusão da criança com TEA no ambiente escolar e o sucesso de seu desempenho é precedido por uma concepção abrangente que implica na detecção e intervenção precoces e na inevitável abordagem da equipe multidisciplinar e cuidadores. Há muito a esclarecer sobre o autismo; o trabalho colaborativo está surgindo como a melhor opção para abordar a inclusão escolar de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London: Fulton, 2001.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., EDUCERE, Paraná, 2015.

ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

ARAÚJO, P. C. M. Do A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CARVALHO, A. M. A. O que é "social" para a psicologia? **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 1-17, 1994.

CAVACO, N. **Minha infante é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das infantes autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FERREIRA, N. L. F. **Educação para todos**. Belo Horizonte: Universidade Estácio de Sá, 2010.

- FIN, Arlete. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar e brincar, uma forma de educar.** Novo Hamburgo, RS, 2012. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/05/o-ludico-na-educacao-infantil-jogar-e.html>. Acesso em: 15 set. 2022.
- GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Cultural, 2014. 447 p.
- ISCHKANIAN, S. H. D. **O lúdico na construção da aprendizagem para autistas.** 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/o-ldico-na-construo-da-aprendizagem-para-autistas>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ISMAILI, J.; IBRAHIMI, E. H. O. Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. **Education and Information Technologies**, v. 22, n. 3, p. 883-99, 2017.
- KING, M. The sociology of childhood as scientific communication. **Childhood**, v. 14, n. 2, , p. 193–213, 2007.
- LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercampo, 2006.
- LOBATO, X. **Diversidad y educación.** Barcelona: Editorial Paidós Educador, 2001.
- LOVAAS, O. I. *et al.* **Ensinando indivíduos com atrasos de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção.** Austin, Texas: PRO-ED, 2003.
- LUTFEY, K.; JEYLAN, T. M. **Development and socialization through the adult life course.** New York: Springer US, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, Brasília, 26. p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/622-Texto%20do%20artigo-961-1-10-20071121.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.
- MARTINS, C. B. **O que é sociologia?** 38 ed. São Paulo Brasiliense, 1994, Coleção primeiros passos.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORESI, E. A. D. *et al.* Tecnologia assistiva e autismo. *In: MEMORIAS DE LA OCTAVA CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE COMPLEJIDAD, INFORMÁTICA Y CIBERNÉTICA (CICIC).* Projeto Developer Academy, Curso de Ciência da Computação,

Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.iiis.org/CDs2018/CD2018Spring/papers/CB032HE.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MUNTANER, Joan J. **Escuela y discapacidad intelectual**: propuestas para trabajar en el aula ordinaria. Alcalá de Guadaíra: Louco 2009. 170 p.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, pp. 619-632, 2016.

NUNES, I. *et al.* A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 01, n. 02, 2012.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. [S.l.: s.n], 2006.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com Autismo. 2013. 85 f. Monografia [Graduação Curso de Psicologia] -Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins,SP, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

PEREZ-FELKNER, L. Perceptions and resilience in underrepresented students' pathways to college. **Teachers College Record**, v. 117, n. 8, p. 1–60, 2015.

PIRES, C. L. *et al.* O uso do "jogo de boliche" como tecnologia assistiva: uma proposta pedagógica para mediar a construção do conhecimento de conteúdos de história frente a aprendizes com deficiência visual (baixa-visão). **Salão de Ensino e Extensão**, 2015. ISN-2237-9193.

PRIBERAM INFORMÁTICA, S.A. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/social>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Michele Araújo, SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Entre o familiar e o estranho**: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8357>. Acesso em: 15 set. 2022.

SARAS, E. D.; PEREZ-FELKNER, L. **Sociological Perspectives on Socialization**. Flórida: Oxford Bibliographies, 2018.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Atendimento Educacional Especializado. **Revista Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2019.

SERTIÉ, A. L.; GRIESI-OLIVEIRA, K. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, v. 15, n. 02, p. 233-8, 2017.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, São Paulo, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

TENORIO, G.; PINHEIRO, C. **O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento**, 2018. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/>. Acesso em: 15 set. 2022.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

ZACARIAS, J. P.; SAAD, E. D. **Inclusión educativa**. México: Eds. SM, 2006.

GESTÃO PEDAGÓGICA SOB UM VIÉS PANDÊMICO: O QUE VEM DEPOIS DO “NOVO NORMAL”?

Rayane Lacerda Santos
Prof. Me. Eduardo Silva

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900;

Resumo: O coronavírus resgatou uma realidade que não se via desde a Segunda Guerra Mundial em escolas de todo o país. A pandemia provocou diversos impactos e mudanças, sobretudo na área da educação. Milhões de crianças não tiveram acesso à educação presencial, uma vez que a saída oferecida para a continuidade do ano letivo foram as aulas remotas. A situação, como um todo, fez com que as crianças, além dos pacientes diagnosticados com o vírus, fossem as mais afetadas pelas consequências de uma catástrofe que pode trazer impactos sobre toda uma geração. O período de pandemia provocou, sem dúvida, de modo súbito, uma série de impactos em todas as áreas, com destaque para a área da educação, foco deste trabalho. Surgiram desafios que, de forma abrupta, viu-se a necessidade de enfrentá-los. Dessa maneira, o ensino remoto trouxe consigo vários problemas, inseguranças, mas, sobretudo, provocou mudanças. Impulsionou e possibilitou uma reflexão ativa sobre o extenso caminho que ainda falta percorrer para a possibilidade de uma educação igualitária e de qualidade para todos, e, em especial, a valorização do trabalho do gestor pedagógico, como um dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Pandemia. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma ação corajosa e contínua. Conforme consta no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Sua promoção deverá ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Com o desencadeamento da pandemia associada ao Covid-19, oferecer uma educação transformadora e cidadã tornou-se um desafio constante na mente dos gestores pedagógicos, uma vez que as medidas de supressão do contágio da doença exigem fortemente o

distanciamento social, o que implicou o fechamento das escolas, mesmo que temporariamente, e na adoção do ensino remoto.

A escola, como centro de provocação de mudança e de criação de cidadãos ativos, tornou-se um espaço vazio e com pouquíssima movimentação. Como tentativa de restauração da comunicação pessoal perdida, foram instauradas as comunicações intermediadas pela internet. Como afirma Peres (2020), passa-se a conviver com as questões de preocupação emocional e física e, por outro lado, com a desestabilização emocional causada pela abrupta mudança da suspensão das aulas presenciais.

A gestão pedagógica se vê na linha de frente para o enfrentamento das mudanças causadas pela pandemia e como se apresentará no cenário pós-pandêmico, principalmente no que diz respeito às metodologias a serem trabalhadas com o ‘novo aluno digital’ e os programas de formação continuada para os docentes. Como salientam Cani *et al.* (2020, p. 24):

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias.

Acrescentam ainda Barros; Machado (2021):

Dados das redes de cada estado e do Distrito Federal permitiriam [...] apurar que, em 2020, apenas 13% do ano letivo, em média, se deu com atividades presenciais. Os demais foram cumpridos remotamente. [...]. Se mantidos somente as aulas a distância até o fim deste ano para os terceiranistas, com o mesmo nível de engajamento observado até o momento, a projeção é que a perda de aprendizado vai acentuar, [...].

De fato, todas as transitoriedades que marcam o mundo declaram a necessidade de uma implantação de novas formas de ensinar. O professor foi forjado a ensinar na urgência, precisou se reinventar ao máximo. Não podendo mais voltar atrás, uma vez que o ensino remoto ganhou notoriedade, caberá ao docente e à gestão pedagógica a implantação de metodologias ativas para atrair uma educação relevante no cenário atual e no porvir.

Diante dos posicionamentos aqui colocados, o objetivo da pesquisa foi compreender como se deu a mudança no contexto pedagógico e quais são as perspectivas de novos cenários para a gestão pedagógica, no que tange ao que virá após o “novo normal”.

Considerando a conveniência desse campo de estudo, o texto está estruturado em duas seções que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, dialoga-se acerca da educação e do papel do gestor pedagógico no contexto da pandemia. Na segunda, evidencia-se a gestão escolar e os seus desdobramentos em tempos de pandemia, os desafios nas suas atuações em meio ao isolamento social em tempos do Covid-19, bem como as perspectivas frente à ideia de trabalho que virá após este período.

Objetivos da pesquisa

- Objetivo geral

Analisar as novas perspectivas da gestão pedagógica para a oferta de uma educação cidadã e promissora em tempos de pós-pandemia.

- Objetivos específicos

Conhecendo a nova realidade do ambiente escolar, propõe-se:

- a. Analisar as propostas oferecidas pela gestão para um trabalho docente promissor;
- b. Identificar os novos caminhos da educação.

Justificativa

O ano de 2020 impulsionou uma mudança significativa no mundo da educação. De acordo com Anderson; Heesterbeek; Klinkenberg *et al* (2020), em função da pandemia associada à Covid-19 (novo Coronavírus), numerosos parâmetros de abrandamento e extinção do contágio da doença foram providenciados em todo o mundo, em especial, o distanciamento social. Isso instaurou inúmeros desafios a serem superados, sobretudo na formação de discentes ativos

numa sociedade em constante transformação. A suspensão de aulas presenciais afetou milhões de alunos e o ensino remoto emergencial foi a solução temporária para abrandar as implicações da pandemia sobre a educação.

Este trabalho poderá ser ferramenta de apoio e orientação no ambiente educacional, pois visa estabelecer uma nova visão a respeito de como trabalhar de forma efetiva e transformadora, a despeito dos impactos que a pandemia trouxe sobre o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. O principal benefício que este trabalho propõe é uma nova percepção, impulsionada, quase obrigatoriamente, pelo trabalho dos gestores e docentes. Propõe também ideias e perspectivas a respeito de uma educação meritória e ousada num cenário pandêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Escola e sociedade trabalham juntas na formação de sujeitos ativos, cidadãos críticos e criativos. Em seu papel ideológico, a escola é responsável por transferir os valores vigentes na sociedade. Segundo Oliveira; Moraes; Dourado (2008), a escola é o espaço de elaboração do conhecimento, necessitando ser estruturada de modo a assegurar a formação de indivíduos notáveis e capazes de gerar transformação no meio em que atuam.

Escola, igreja e família formam os pilares de uma sociedade em constante construção. A escola, por muitas vezes, costuma assumir os papéis que por sua vez tornam-se ineficazes. A escola é um ambiente de metamorfoses. Por meio dela, a sociedade muda. À medida que a economia, política e cultura vão sendo constantemente transformadas, a escola sofre o reflexo dessas mudanças e isso implica, de forma direta, no processo educativo. Nesse processo existe uma relação socioeducativa entre pais, alunos, professores e gestores escolares. O foco central do trabalho apresentado se debruça sobre a gestão, sobretudo no setor pedagógico, e esta será a linha de estudo a seguir.

Geralmente, os gestores escolares são representados por coordenadores, orientadores, vice-diretores e diretores. Para isso, salienta Furtado (2014) que a gestão apoia-se sobre três fundamentos: (1) desafiar os processos; (2) ter as competências técnicas necessárias; (3)

acreditar que é possível. A gestão escolar carrega sobre si a finalidade de lograr os objetivos das instituições de ensino. Dessa forma, no que diz respeito aos desafios dos processos, o gestor nunca se dá por vencido. Há sempre novos desafios para serem conquistados. Existe um senso de transitoriedade, pois todo resultado alcançado é provisório. Pode ser melhorado. Isso que o transforma num perseguidor de excelência.

No que tange às competências técnicas necessárias, nem todos estão aptos para exercer um cargo de gestão pedagógica, uma vez que para efetivar o seu papel no cargo, o gestor precisa conhecer ativamente os processos fundamentais que lidera: conhecimento, avaliação e ação. Por fim, acreditar que é possível. Não há nenhuma liderança significativa sem a crença na possibilidade. É preciso que se creia nas metas estabelecidas e na efetivação das mesmas. Toda liderança vem sob uma perspectiva ativa de alcance das metas estabelecidas por meio da equipe com a qual se trabalha.

Isso posto, antes de uma devida contextualização da gestão escolar num cenário pandêmico, torna-se necessário um resgate das funções e objetivos dessa profissão para a devida compreensão dos seus desafios diários frente a uma instituição de ensino.

Já é abundantemente conhecido que a educação se assenta sobre a competência de seus profissionais de promover e oferecer aos alunos uma educação transformadora, capaz de unificar o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes necessárias à confrontação dos desafios experimentados em um mundo globalizado, tecnológico, direcionado por um acervo cada vez maior e mais profundo de informações e por uma inspeção de qualidade em todas as áreas de atuação.

Segundo Paro (1998), o gestor escolar desenvolve um trabalho vital dentro das instituições de ensino, uma vez que é responsável pelo que ele denomina de atividades-meio. Contudo, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim precisam ser executadas tendo em vista a mesma concepção de educação. Consequentemente, o caráter intermediário que a gestão possui deve ser executado, tendo em vista os desígnios da instituição.

Se está envolvida a educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (PARO, 1998, p. 4).

Percebe-se que na educação brasileira, ergue-se uma nova caracterização da gestão escolar, esta que, por sua vez, substitui o caráter limitado da administração escolar, a partir da percepção de que os problemas educacionais são complexos e dependem de uma articulação conjunta à superação das dificuldades do cotidiano acadêmico. Compreende-se que o caminho da administração escolar é longo, pois a primeira organização escolar do Brasil, no âmbito pedagógico, baseou-se no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, de acordo com Seco *et al* (2006) e se acentuou com o início da industrialização.

Em meados de 1930, intensificou-se a necessidade de obter profissionais capacitados para gestão escolar, uma vez que o número de escolas e professores aumentou. Isso, por sua vez, delineou ações mais incisivas do poder público na efetivação do sistema público de ensino, entre elas, a preparação de profissionais da educação. De acordo com os relatos de Drabach e Mousquer (2009), a administração escolar, embora tão cobiçada atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, não era o alvo de crédito na produção acadêmica dos doutos na história da educação. Em um roteiro educacional, analisando a trajetória traçada no Brasil, a administração escolar se encaixa como campo de estudos acadêmicos há menos de cem anos.

Os primeiros escritos reportam-se à década de 1930. O trabalho do diretor era definido e organizado pelas normas dos órgãos centrais do Estado. Suas funções baseavam-se, geralmente, em supervisionar, competindo-lhe assegurar que as normas e determinações emanadas fossem fielmente cumpridas, de modo que não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB 9394/96 -, a descentralização e construção da autonomia do gestor escolar

começaram a orientar os mecanismos, de forma que o profissional recebesse poder e autonomia para agir, aumentando, por sua vez, a responsabilidade na sua atuação.

Dessa forma, o gestor escolar passa a ser entendido como um mediador do processo educativo, comprometido, de forma mais articulada e dinâmica, com os objetivos da instituição escolar da qual ele faz parte. O gestor escolar detém certa autoridade intrínseca à posição que desempenha, uma vez que ele conduz os processos em uma instituição escolar. O gestor escolar enfrenta diariamente dificuldades que necessitam de atitudes específicas da sua atuação.

Segundo Libâneo (2013), a gestão de uma escola é demasiadamente complexa, uma vez que essa instituição se faz de um encontro de dimensões profundamente articuladas, pois não é a soma de partes, mas um todo. O seu principal objetivo é articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico, remetendo, portanto, a uma junção de atividades que envolva o processo educativo mediado pelo conhecimento da realidade. Essa função é, sobretudo, administrativa.

Lück (2009), por sua vez, complementa que a gestão escolar constitui uma atuação que objetiva proporcionar à organização uma mobilização e articulação de todas as condições possíveis para o estabelecimento de avanços nos processos socioeducacionais, salientados por um incentivo da efetividade do ensino. Uma vez que o enfoque primário do gestor é na educação, seu objetivo é exercer um ensino que una adequadamente assuntos curriculares com a necessidade de fomentar ao educando a capacidade de enfrentar uma sociedade complexa e globalizada. Lück (2009) ainda complementa que os gestores escolares são os responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola. São esses os responsáveis pela promoção da liderança, orientação, mediação, coordenação e avaliação dos processos que correspondem à eficácia do processo educativo que permeia a formação dos discentes.

A equipe de gestão, por sua vez, é a responsável pela implementação do Projeto Político Pedagógico na instituição, seguindo os parâmetros e políticas educacionais públicas. A gestão escolar carrega sobre si uma importantíssima influência, uma vez que, por meio dela, são observados e resolvidos os obstáculos educacionais. Logo, torna-se um meio e não somente um fim em si mesmo. A aprendizagem significativa e transformadora é a finalidade de sua função.

Por conseguinte, a despeito do mérito e importância de suas funções, o gestor escolar não pode mais acreditar no acaso ou nortear as suas ações em testes e falhas, sobre como planejar ou executar o Projeto Político Pedagógico e suas diversas outras obrigações, uma vez que as funções de um gestor carregam sobre si competências das mais variadas nuances.

A gestão estabelece-se em um método de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter extensivo e direcionada para promover mudanças e desenvolvimento nas metodologias educacionais, de forma que se tornem cada vez mais vigorosos na formação e aprendizagem dos discentes. Por abranger áreas e dimensões que se encontram, possibilita a realização desse objetivo. Por se tratar de um desafio, devido às diversidades de suas atribuições, outrora complexas diante de constantes situações que trazem novos desdobramentos e novas provocações, torna-se essencial ao gestor um processo de formação continuada.

Evidentemente, até os dias atuais, o trabalho dos gestores escolares, apesar de ser, por muitas vezes, considerado complexo, é indispensável. Sobretudo em tempos de pandemia, quando as demandas organizacionais foram alteradas para o cumprimento de um ensino de qualidade, seguindo protocolos de segurança, esse trabalho se tornará cada vez mais notório e essencial para atender às novas exigências educacionais.

3. DO CONTEXTO ATUAL AO NOVO NORMAL - GESTÃO E DOCÊNCIA

Com a instauração da pandemia associada à Covid-19, diversas medidas de segurança foram adotadas. Estas, por sua vez, vêm carregadas de imensas provocações em vários setores, no Brasil e no mundo. De acordo com Anderson *et al* (2020), com o desencadeamento da pandemia anteriormente citada, numerosos parâmetros de abrandamento, visando à extinção do contágio da doença, foram providenciados em todo o mundo, em especial, o distanciamento social.

Na educação, isso significa que escolas, tanto da linha pública quanto particulares, precisaram aderir à modalidade remota para a execução de trabalhos pedagógicos. Frequentemente, os estudos e análises de situações sociais se baseiam em dados, pesquisas científicas, estudos e

pressupostos. Contudo, não existem correlatos a que se possam comparar com a pandemia provocada pelo coronavírus na vigente geração.

A Medida Provisória nº 934, publicada em 1º de abril de 2020, designa que o ano letivo da Educação Básica seja alterado, de acordo com as normas para o enfrentamento da situação emergencial do país. A diretriz salienta que as instituições estão desobrigadas do cumprimento do mínimo de dias letivos nas cláusulas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, desde que seja cumprida a sua carga horária estipulada.

Devido à transitoriedade do ensino, tornou-se obrigatória a migração para a modalidade remota de emergência. Coube aos professores a adaptação de metodologias e práticas pedagógicas para plataformas virtuais de ensino. A verdade é que quase ninguém estava preparado para uma mudança tão abrupta e repentina.

Apesar de seu caráter súbito, faz-se necessário hoje, o que antes chamado de ensino remoto emergencial, uma educação em rede de qualidade. É inadiável a criação de modelos de aprendizagem virtual que explorem e incorporem práticas construtivistas e colaborativas, transformando o ensino remoto numa experiência de aprendizagem significativa.

Estudos há pouco mais de 15 anos já previam a necessidade da adaptação do ensino para a modalidade virtual. Seria o que chamavam na época de regeneração permanente da educação. Demo (2005) traz em questão a necessidade de uma educação a distância de qualidade, em que se consiga aprender a aprender e a ressignificar os conteúdos. Essa estratégia seria o futuro do ensino. Apesar de que já faz parte do meio da educação a distância a percepção de que nela existe mais distância do que educação. Todavia, isso não lhe tira o argumento de que é crucial que haja plena ciência de que cada vez mais a educação será feita a distância (DEMO, 2005).

Os novos modelos e práticas obrigam o profissional da educação a uma remodelação do seu plano e metodologias de ensino. Improvisos, criatividade e metodologias ativas surgem como possibilidades para o que parecia ser o sucateamento da educação, ao oferecimento de uma educação cidadã e transformadora. Os gestores, por sua vez, tornam-se os responsáveis por providenciar a adaptação de um ensino remoto de qualidade, tecendo meios para o oferecimento

de aulas remotas, assumindo riscos ao lidar com o desconhecido, no que tange a respeito do uso de ferramentas tecnológicas, além dos receios existentes quanto ao retorno das aulas presenciais. De modo geral, todos os âmbitos escolares sofreram o impacto da pandemia da Covid-19, repercutindo no cenário dos saberes e práticas educacionais.

Coordenadores e diretores precisaram assumir a linha de frente para o estabelecimento, organização, liderança, construção coletiva e cumprimento das atividades concernentes à flexibilidade e à dinamicidade dos diferentes cenários vivenciados pelos profissionais da educação. A realidade expôs uma necessidade de adaptação das propostas pedagógicas e administrativas, pois, “escola não é mesmo um objeto só, mas muitos que dependem da construção que fazemos deles. Conhecê-los é fundamental para que se saiba, na micro, na meso e na macropolítica, onde e como agir” (MARIN, 2014, p. 81).

A gestão pedagógica age como eixo condutor de todo o processo educativo, visto que ela orienta todo o trabalho docente, a despeito de todas as novas interfaces e complexidades do atual cenário pedagógico. Teoricamente,

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (PERES, 2020, p. 24).

Nota-se que o ensino remoto foi a alternativa mais louvável para o cumprimento da carga horária estabelecida pela medida provisória. A despeito disso, vários desafios se apresentaram, dentre eles a falta de acesso à internet e o despreparo dos docentes frente às plataformas digitais. Uma vez que os docentes fazem parte da linha de frente do processo de ensino-aprendizagem, cabe a eles a necessidade de possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Existe uma grande necessidade de capacitação dos professores, sobretudo frente a uma sociedade tecnológica. O professor precisa estar preparado, principalmente para as mudanças

digitais. É salutar ressaltar que aulas on-line não se resumem em adaptar aulas ditas tradicionais para a forma remota.

Fato é que não foi ensinada, sobretudo aos docentes, a necessidade de se reinventar diariamente em sua profissão, a lidar com o atendimento extraclasse, a lidar com suas questões emocionais ou dos alunos até mesmo auxiliar os pais dos estudantes nas tarefas.

Apesar de ser cobrada da gestão a capacitação docente diante de uma era tecnológica, Peres (2020) pondera que nunca foi pensado no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para a atuação dos professores em época de pandemia. Os docentes não foram capacitados em suas licenciaturas ou cursos de pós-graduação para aulas virtuais. Isso também salienta a necessidade urgente de todo educador manter-se preparado para mediar a construção do conhecimento. Sobretudo nesta época, o professor precisa ir além.

Outrossim, a pandemia mostrou a necessidade de a gestão pedagógica sempre investir em formação continuada. Explicitou também uma necessidade recorrente de alteração na forma administrativa, ambientes virtuais de aprendizagem, atenção às normas governamentais de saúde, bem como mediar e interceder na relação professor-aluno, professor-gestor. Por fim, os desafios trazidos pelas mudanças impostas pela pandemia despertaram a sagacidade para a remodelação das práticas e papéis tradicionais na educação.

3 METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho foi selecionada a revisão bibliográfica, por ser um recurso que possibilita a análise crítica dos estudos, coleta e seleção de dados, a partir da apuração limitada de periódicos que presume conter bases relevantes sobre o tema estudado, como destaca Cunha (1985).

Dessarte, a justificativa da escolha do método de pesquisa, o trabalho norteou-se sobre um determinado problema: como a gestão pedagógica lidou com os problemas relacionados à

pandemia desencadeada pela Covid-19 e como serão estruturadas as novas metodologias de ensino para o cenário pós-pandêmico?

Para a revisão bibliográfica de literatura sobre o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, o papel do gestor e as mudanças frente ao novo aluno digital, empregou-se como método a sequência de dados listada abaixo:

- 1º Passo: Escolha do banco de dados: para a execução da revisão bibliográfica, o banco de dados escolhido foi o Google Acadêmico, por ser um instrumento de fácil acesso, busca simples e acessível ao material acadêmico, além de apresentar um amplo acervo de publicações com fonte confiável, como artigos, resumos, teses, entre outros.

- 2º Passo: Escolha de palavras-chave e delimitação do período: logo após a escolha do banco de dados, o passo posterior para a revisão bibliográfica conteve-se na escolha de palavras-chave e na delimitação do período pesquisado. Dessa forma, como as palavras-chave empregaram os termos gestão pedagógica, pandemia, educação, englobando todas as publicações em todos os tipos de documentos da base de dados, considerando o ano de 2020, época da pandemia da Covid-19.

- 3º Passo: Análise de livros e periódicos em revistas. Foram também selecionados livros e materiais impressos em revistas. O tema buscado nos livros e revistas era sobre a educação a distância, uma vez que o assunto abordado em relação à Covid-19 e ao ensino é recente.

- 4º Passo: Análise completa das publicações. Após a seleção dos artigos e livros, depois de adotada como regra de seleção dos artigos e materiais didáticos que apresentaram conteúdos mais significativos sobre o tema de estudo, principiou-se uma leitura mais aprofundada dos artigos e livros selecionados que se adequaram para a revisão sistemática da presente pesquisa.

- 5º Passo: Parâmetros para estudo em profundidade das publicações: foi examinada, em profundidade, tomando como base os intuitos da pesquisa, a solução indicada para manutenção do processo educativo durante a pandemia, o papel do gestor e os desafios que necessitam ser superados para a garantia de um ensino de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo passou por mudanças abruptas, sobretudo na área da educação. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar os principais desafios que a educação e, em especial, os educadores têm enfrentado neste momento de pandemia, para asseverar uma formação cidadã aos discentes, bem como exibir alternativas que estão sendo empregadas para superá-los.

A investigação proposta possibilitou o conhecimento dos desafios a serem superados na área educacional e uma reflexão acerca da necessidade de ampliar os estudos e compartilhar os saberes a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, a principal finalidade do processo educativo.

Percebeu-se que o ensino remoto foi a alternativa utilizada para continuar o ano letivo e com ele vários desafios surgiram, como a falta de acesso à internet e o despreparo dos docentes para utilizar as plataformas digitais em sala de aula.

A gestão escolar, mais do que nunca, necessitou de atenção com as taxas de qualidade de ensino, organização de aulas, bem como o enfrentamento frente ao analfabetismo tecnológico funcional. Visto que a modalidade a distância já era uma realidade em várias categorias de ensino, com a pandemia, expandiu-se rapidamente, tornando imperativa a adoção dessa modalidade de ensino.

Apesar da medida ter sido o meio mais propício para a continuação do ensino no país, a utilização de tecnologias não é uma realidade na maior parte do território nacional. Em virtude disso, os alunos sofreram por não saber utilizar as plataformas ou não ter acesso à internet. Algumas escolas providenciaram a impressão de apostilas, o que proporcionou a continuação do ano letivo, para esses determinados alunos.

Com a excepcionalidade causada pelo novo coronavírus, as escolas puderam adaptar o ensino para a modalidade remota. Dessa forma, tornaram o aluno protagonista do ensino, utilizando as tecnologias como um meio de ensino, como uma ferramenta de investigação, colaboração e produção de conhecimentos. Por ser apenas um meio, torna-se explícito que a escola é

insubstituível. Outrossim, tornou-se evidente a necessidade urgente na mudança de capacitação de professores, no que concerne ao conhecimento da aplicação de recursos tecnológicos como ferramentas de ensino.

O período de pandemia provocou sem dúvida, de modo súbito, uma série de impactos em todas as áreas da educação. Surgiram desafios que de forma abrupta, foi preciso enfrentá-los. Dessa maneira, o ensino remoto trouxe consigo vários problemas, inseguranças, mas sobretudo provocou importantes mudanças e transformações. Impulsionou e possibilitou uma reflexão ativa sobre o extenso caminho que ainda falta percorrer para a possibilidade de uma educação igualitária e de qualidade para todos, e, em especial, a valorização do trabalho do gestor pedagógico como um dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, devem ser apoiadas e incentivadas todas as propostas que contribuam para a execução de um trabalho de gestão e docência cidadã, sobretudo no panorama educacional vivenciado atualmente. Ademais, torna-se significativo salientar que, mesmo com o retorno às aulas presenciais, nada será como antes. O mundo mudou extremamente e é preciso entender e trabalhar com esse ‘novo aluno digital’, o que implica um processo de adaptação contínua, de todas as partes que compõe a gestão pedagógica. Os desafios causados pelo fechamento de escolas servirão para serem repensados os modelos e práticas tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON RM, HEESTERBEEK H, KLINKENBERG D, HOLLINGSWORTH TD. (2020). **How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic?** The Lancet, 95(10228), 931-934. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30567-5 Disponível em [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30567-5/fulltext/](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30567-5/fulltext/) Acesso em: 23 mar. 2021.
- BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller. **Perda de aprendizado na pandemia.** Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/pandemia-ameaca-jovens-de-empobrecimento-duradouro/> Acesso em: 03 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1/ Acesso em: 18 abr. 2021.

CANI, Josiane Brunetti. et al. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CUNHA, M. V. Os periódicos em ciência da informação: uma análise bibliométrica. **Ciência e Informação**, Brasília, v. 14, n. 01, p. 37-45, 1985.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.2, p.258-285. Jul/Dez 2009. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FURTADO, Junior. As três bases da gestão escolar. **Gestão Administrativa**, junho 2014. <http://www.juliofurtado.com.br/as3bases.pdf> /Acesso em: 02 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARIN, Alda Junqueiro. Em busca da compreensão sobre a escola. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações**. Módulo da Sala PGE. Programa Escola de Gestores da Educação Básica. UFG, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em: 27. mar. 2021.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575/>. Acesso em 21 abr. 2021.

SÁ, Albaniza Oliveira Dias de et al. **Gestão escolar democrática: uma ação transformadora**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_benedito_borges.pdf/. Acesso em: 02 maio 2021.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (... 1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html/>. Acesso: 26 jun. 2021.

DIVERSIDADE CULTURAL: A FUNÇÃO PEDAGÓGICA NESTE CONTEXTO

Rayssa Brandão Silva
Prof. Dr. Antônio Edimir Frota Fernandes

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900;

Resumo: Denominamos a atual sociedade de diversa, global, pluriétnica, plural e marcada por um cenário de conflitos, racismos e preconceitos entre os diversos grupos que a constitui. Nesse contexto, o presente trabalho retratara a respeito da temática diversidade cultural, problematizando a função pedagógica praticada pela instituição escolar para trabalhar com a diversidade e sua proposta curricular no desenvolvimento dessa metodologia educativa. A diversidade cultural se faz presente no cotidiano do contexto escolar, manifestando-se nas distintas maneiras de criação, produção, propagação e utilização das manifestações culturais e entre as diversas maneiras de representação. Todavia, deve-se destacar que para o desenvolvimento dessa abordagem, é preciso ir além da averiguação de contemplação e do folclore que frequentemente se faz em torno das distinções existentes. Assim, o estudo possibilitou a percepção de que certas diferenças se transformam em sinônimos de defeitos relacionados a um modelo dominante. Na metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e para a investigação um questionário aberto com perguntas direcionadas as atividades multiculturais na escola.

Palavras-chaves: Diversidade Cultural. Educação. Proposta Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade tem sido instrumento de diversas transformações o que provocou o surgimento de novas realidades na educação e, concomitantemente, desencadeou um aumento de demandas realizadas aos docentes e à instituição escolar.

Falar sobre diversidade cultural é significativo a partir do instante em que a instituição escolar desenvolve uma metodologia pedagógica que busca atender aos alunos de maneira igualitária, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos oriundos de famílias tradicionais, dos mais sensíveis aos mais práticos e daqueles que se constituem de modelos distintos de formação familiar.

O multiculturalismo constitui o mundo atual e suas respostas são diversas. Por sua vez a escola, é um dos elementos essenciais nesse processo, no sentido de introduzir novas necessidades por meio da prática do multiculturalismo, o qual encaminha ao reconhecimento do outro, a contar de sua cultura.

A diversidade cultural é abordada como uma grande diversidade de culturas, as quais se destacam a contar do comportamento social, tais como os modelos de estruturação familiar, a diversidade linguística, moral, política, as diversas religiões, as edificações históricas de conjunturas sociais distintas, entre outros. Tais aspectos proporcionam ao estudante um aumento do seu saber com relação ao tema, ensinando-o a respeitar os distintos grupos sociais na sua vasta formação, possibilitando a edificação da formação cidadã do sujeito.

Este trabalho problematizou a respeito da função pedagógica praticada pela escola para trabalhar com a diversidade e a proposta curricular no desenvolvimento desse método educativo. Portanto, tomou-se como objetivo principal, analisar a importância do ensino da diversidade cultural na escola. E como objetivos específicos: i) compreender o que é cultura e diversidade cultural; ii) entender a diversidade cultural como princípio educativo; iii) retratar a respeito da função docente frente à diversidade cultural.

A pesquisa se justifica, pelo fato de que a diversidade cultural ou multiculturalismo reaparece com o processo de globalização, dado que a uma diversidade sociocultural de distintas nuances, zonas de fronteiras, entre outros. O tema é pesquisado em diversas esferas, isto é, por diversas áreas de conhecimento, assim, é preciso ponderar acerca desse fenômeno para o entendimento das metodologias escolares.

A metodologia começou pela pesquisa bibliográfica, com natureza qualitativa, a qual procurou se fundamentar em livros, artigos, revistas e outros a respeito do tema. Em um segundo momento alguns instrumentos foram elaborados com o propósito de coletar os dados para a investigação, como por exemplo, questionários abertos e entrevistas.

A pesquisa é composta, além da Introdução, por desenvolvimento – no qual utiliza-se um referencial bibliográfico condizente com os objetivos propostos, coleta e análise de dados, considerações finais e referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

2.1 Cultura

A concepção de cultura é extremamente ampla, acolhendo várias reflexões e variáveis. Partindo da conjectura de que cultura vai muito mais adiante das mostras artísticas, relacionais e identitárias, nota-se um potencial político, econômico e social, que transpõe o domínio da arte; ela é uma obra irregular articulada no dia a dia, e não desassociada da existência do ser humano e das relações sociais.

Com a intenção de compreender a definição geral de cultura, é possível decompô-la em dois grandes tamanhos: a sociológica e a antropológica. Em consonância com Botelho (2001, p.74), a dimensão antropológica fundamenta-se no conceito de que a cultura surge no intercâmbio social dos sujeitos, que formam pensamentos, edificam valores, têm identidade; enquanto a dimensão sociológica se forma pela fabricação proposital e especializada, com a intenção de edificar determinados sentidos e atingir certo público.

Nessa direção, em conformidade com o conceito original de cultura, este seria um item de transformação, ou seja, distinta da maneira como foi cuidada por séculos. Deste modo, a cultura não precisava ser algo excludente ou de conservação de nível que, mas uma “ferramenta de navegação para nortear o progresso social em direção a um estado do ser humano a nível universal” (BAUMAN, 2013, p.12). De modo diferente da maneira com que foi empregada pela “missão do homem branco”, como um conceito de “elucidação do povo” e uma ferramenta para o fomento da homogeneização (BAUMAN, 2013, p.14).

Em meio às diversas transformações acontecidas em volta da ideia de cultura, modernidade e identidade desde então, Canclini (1997, p.73) destaca que o mundo atual não trouxe ao seu lado

de pronto a modernização socioeconômica, mas trouxe uma investida inovadora das elites em ligar “várias temporalidades históricas e formar com elas um plano mundial inovador”. Simultaneamente ao projeto de elite em conceder à cultura um aspecto mais purificado, nasceram constituições mestiças impregnadas de um histórico colonial e indígena nas outras camadas da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, ainda que não se aplique o termo, é correto alegar que Bauman (2013) encontra-se em harmonia com o conceito de que a cultura na atualidade é formada por uma “heterogeneidade multitemporal” (CANCLINI, 1997, p.74).

A cultura transitou por etapas críticas, como no momento em que foi discutida como um elemento “tranquilizante”, com capacidade de conservar a homeostase³ do Estado de dificuldades recorrentes de um ambiente social inconstante. Toda a conjunção histórica da consideração da cultura nos encaminha a “modernidade líquida” pós-modernidade (BAUMAN, 2013, p.15), ocasião em que as formas sociais tornam-se sujeitas de transformações extremamente aceleradas.

Em consonância com Bauman (2013, p.7-9), o conceito de cultura e o “ser culto” modificou. Fazer uma relação de cultura a grandiosos espetáculos e renunciar o que é comum foi um juízo de cultura de séculos atrás em que existia uma notória diferenciação da elite cultural e o povo.

O “culto” contemporâneo consegue ligar-se a um repertório que vai de literatura, arte, até progressos tecnológicos e matrizes tradicionais. Assim sendo, é possível observar uma feição nova do “culto”, isto é, se anteriormente desprezavam a cultura popular, atualmente todos consomem. Essa institui a transformação de atitude da elite cultural que escolhia aquilo que se descrevia ser cultura – postura unívora –, para aquela que tem um conjunto de obras culturais sortido – postura onívora⁴ (BAUMAN, 2013, p.8-9).

A iniciar da pós-modernidade, a cultura se soltou do comando de seus instituidores e possuidores, começou a acolher as necessidades das pessoas em particular. Conforme Bauman (2013, p.17):

A cultura hoje deve ser vista como um estimulante, ou seja, visa mudanças constantes servindo, muitas vezes, a um mercado de consumo de alta rotatividade, um tanto desorientado, pois não há nem padrões e nem exigências formais, a não ser agradar o mercado consumidor (BAUMAN, 2013, p.18).

Na compreensão de cultura industrializada, administrada pelo consumo, nasce uma divisão em meio ao moderno – incentivado pelas empresas, e ao tradicional – administrado pelo Estado. Partindo dessa distinção, aparecem duas abas de ação que, caso não interatuarem, originam um desajustamento cultural em que a conservação da identidade fica danificada. Uma vez que o Estado não subsidia a preservação de várias tradições, a cultura permanece à mercê das grandes corporações e do subsídio privado, e suscetível às suas pretensões. Assim sendo, tem sua prosperidade paralisada e em diversas ocasiões, massificada para acolher demandas comerciais (BAUMAN, 2013).

Em consonância com Hall (2015), as transformações em vários campos econômicas e sociais, geradas pela globalização, causaram a diminuição de distâncias. Tal evento consentiu com intercâmbios culturais que, desprovidos de organização, provocaram múltiplos acontecimentos antagônicos. Depositou-se a necessidade de articular o global com o local e as transformações do mundo atual com a composição fixa das tradições. Tais antagonismos conservam-se sem um algoritmo singular para solução.

2.2 Função docente frente a diversidade cultural

Cultura é definida como um grupo de modelos de conduta, costumes, saberes e crenças, que diferenciam um conjunto social. Além disso, diz-se que é uma maneira ou fase evolutiva dos valores intelectuais, espirituais, morais de um local ou época específica, bem como da evolução das tradições. Ela está conectada de forma íntima à língua e vice-versa, uma vez que a língua retrata a origem de manifestação cultural de um povo. Por essa razão, aparecem dificuldades sociais em virtude da falta de entendimento ou aceitação do modo de vida e dos costumes de nossos interlocutores (LYRA, 2010).

Ainda de acordo com Lyra (2010) e em conformidade com certas designações antropológicas, cultura é um grupo de peculiaridades e modelos de comportamento assimilados e divididos por um conjunto de indivíduos. Uma pessoa adquire cultura por meio de seus parentes ou de outros sujeitos da comunidade, bem como por intermédio de agentes externos como programas de televisão, livros e outros. As pessoas não nascem sabedoras de certa cultura, mas com a aptidão de adquiri-la, isto é, com o potencial e a habilidade de assimilar por meio da observação, imitação e criação individual.

Na atual esfera educacional, a formação de docentes direcionada para a diversidade demanda reforma das bases e práticas formativas do ensino e aprendizagem, já que essas se configuram de forma tradicional e uniforme da atividade docente, de maneira fragmentada e monocultural (DUK, 2006).

A suplantação desse ponto de vista monocultural e etnocêntrico precisam iniciar pela formação e qualificação do docente para a compreensão de que a docência caracteriza “uma atividade com complexidade maior do que somente os processos de ensinar e aprender”, uma vez que compreende, além disso, “indivíduos e suas culturas diferentes” (DUK, 2006, p.22). E, o ensino entende, igualmente, o cenário social e a diversidade de cada indivíduo em sua multidimensionalidade e maneiras de aprendizagens e práticas de ensino.

É preciso capacitar os docentes para a aquisição de saberes a respeito da diversidade cultural e, especialmente, capacitar para o entendimento e compreensão do outro, do contexto em que várias culturas interagem e de si próprio.

Em consonância com Fleuri (1999) a formação para uma prática educativa intercultural possibilita o rompimento de barreiras de estereótipos e preconceitos arraigados pela sociedade, para um ensino de valorização da diversidade, do reconhecimento das diferenças, num entendimento humanizado, compreensivo, solidário e colaborativo na esfera escolar. Educar na perspectiva intercultural é, portanto, promover o encontro mútuo e de troca entre indivíduos de culturas distintas, levando em conta a dimensão social e a identidade cultural de cada pessoa.

E, segundo, acredita Fleuri (1999, p. 280):

A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

2.3 A diversidade cultural como princípio educativo

O entendimento a respeito da diversidade cultural não é vedado, nem se exaure em si própria, mas se alimenta também de diferentes apontamentos culturais. Dado esse motivo, a diversidade é um assunto de especial importância que aceita a reflexão a respeito da inclusão de diversas culturas.

Tal pensamento é imprescindível, especialmente, no mundo atual, em que diversos são os obstáculos que precisam ser encarados pelos atores sociais na essência de seus ambientes, principalmente, diante ao progresso tecnológico da informação. Embora a cultura seja distinta em seu cerne, e o Brasil é um exemplo representante de tal fato, essa diversidade igualmente é ocupada por princípios de diferentes culturas que se exibem como consequência, por exemplo, da ação de globalização e do ingresso da tecnologia da informação.

Conforme Setton (2010, p. 22), “as técnicas de cultura possuem a possibilidade de apregoar necessidades psicológicas e sociais, proporcionando, concomitantemente, ferramentas que tornam mais próximas e afastam as pessoas”. Tais exercícios operam nas exterioridades, nas distintas preferências de vida em sociedade, concluindo a identidade dos atores sociais. Forma-se na fabricação humana, exibida socialmente de maneiras alegóricas e distintas, num panorama de diversas realizações.

As atividades de cultura, segundo Setton (2010, p. 31) envolvem três linhas: “primeiramente o método de socialização, em seguida a consideração de habitus e, por fim o desempenho distintivo e relacional do jogo social”. O alicerce dos debates, conforme a autora é colocar à prova a proposição da influência metódica de um passado incorporado, um método de arranjos de habitus, coeso e com a possibilidade de operar de modo homogêneo, em diversas dimensões dos exercícios culturais.

A socialização estética, a capacidade de entender e se identificar com um objeto artístico, com esse ou aquele produto cultural, ou seja, as disposições do *habitus* cultural dos agentes caracterizar-se-iam fundamentalmente pela posse anterior de códigos e instrumentos de apropriação; esse capital cultural derivaria de uma sensibilização anterior, normalmente conquistada no seio familiar e complementada pelas instituições que partilham com o sistema de ensino o gosto dominante (SETTON, 2010, p. 30).

Deste modo, para entender os agentes sociais colocados em um ambiente e período histórico é necessário levar em consideração a grandeza do "conhecimento vivido", compreendendo o dia a dia da atmosfera escolar e familiar de maneira expressiva. Nesse ponto de vista, é correto falar que o conhecimento necessita ser compreendido pelo colégio como matéria prima, com base na qual os alunos estruturam a sua cultura.

De acordo com Setton (2008), os ensinamentos consolidados no espaço familiar pressupõem a invisibilidade e o desprendimento, assegurando aos seus agentes determinada destreza na apreciação e apreensão cultural. Já a aprendizagem escolar metódica é compreendida como uma ação consciente e voluntária, assegurando uma intimidade demorada com a fabricação cultural aos seus participantes.

O colégio, assim, é um ambiente que possibilita o favorecimento da discussão das distintas demonstrações culturais, motivando agitações de asseverações de grupos. O ambiente escolar não é heterogêneo e demarcado, mas um ambiente de intercâmbio em que as identidades e as emoções de pertencimento são constituídas.

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, na sua 33ª conferência, solenizada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, assevera que a diversidade cultural é um predicado capital dos seres humanos. Para as finalidades da referida Convenção, ficou compreendido que:

[...] Diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2007, p. 04).

A diversidade cultural aumenta as probabilidades de alternativas concedidas a todos; estabelecendo-se em uma das nascentes do progresso compreendida não exclusivamente em termos de desenvolvimento econômico, mas igualmente como um caminho de ingresso a uma vivência afetiva, intelectual, espiritual e moral adequado. O conjunto educativo precisa ponderar todas as demonstrações culturais derivadas da criatividade de sujeitos, grupos e sociedades e que disponham de conteúdo cultural (UNESCO, 2002).

Deste modo, o entendimento da diversidade cultural como princípio de educação estimula a operar de maneira a oportunizar um ensinamento ajustado em princípios culturais e socioafetivos em analogia a si mesmo e ao seu semelhante não de modo hierárquico, mas relacional e dialógico.

Igualmente a cultura, Silva (2011, p. 14) assevera que o conhecimento precisa ser estimado em sua classe cultural, sócio-histórica e política de produção. “Pela ótica do conhecimento e da cultura, somos provocados a nos instruir com e na dissemelhança, por meio do reconhecimento e o respeito do Outro”. Ainda conforme o autor, cada indivíduo se compõe e se apresenta como tal, partindo das experiências com os demais, no cerne de sugestões humanizadas ou não da sua equipe social, num método continuado de trajetos que se faz da natureza para cultura, ou seja, cada sujeito quando nasce, é edificado enquanto humano e necessita aprender a reconhecer e respeitar o seu semelhante em suas distintas culturas.

Dentro dessa perspectiva, o colégio contemporâneo é provocado a procurar novas e apropriadas contribuições práticas/teóricas, para abrir perspectivas de transformação e harmônicas com a atual ocasião, para dar soluções a aspectos singulares que distinguem as relações, especialmente, diante à temática da diversidade cultural vivida pelos estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 Do ponto de vista da abordagem

Este artigo enquadra-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa segundo os autores Silva e Menezes (2005). Pois trata-se de uma pesquisa que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo deste tipo de pesquisa. Ela não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

3.2 Do ponto de vista dos objetivos

Do ponto de vista dos objetivos, este artigo é uma pesquisa descritiva, pois visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como observação sistemática ou participante. Normalmente, assume a forma de Levantamento (SILVA e MENEZES, 2005).

A pesquisa descritiva visa abranger aspectos mais amplos de um contexto social, como: mão-de-obra ativa, salário e consumo, situação social e econômica de minorias, de opiniões comunitárias entre outros, é também um tipo de estudo que oferece ao pesquisador a possibilidade de compreensão dos diversos acontecimentos que influenciam determinado fenômeno. (OLIVEIRA, 2000, p. 114).

3.3 Procedimentos

Para realizar este trabalho, utilizou-se ainda a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na Internet (SILVA e MENEZES, 2005).

Também se utilizou a forma de levantamento, pois envolveu a interrogação direta das pessoas onde se deseja conhecer o comportamento (SILVA e MENEZES, 2005). E utilizou-se para tal, um

questionário estruturado. Este questionário destina-se a recolher informações sobre a relação das práticas pedagógicas e à diversidade cultural na Educação Básica, com professores que lecionam no Ensino Fundamental 1 - Anos iniciais, de escolas públicas municipais.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 Apresentação da pesquisa

Os resultados são os achados no ambiente da pesquisa empírica. Em outras palavras, os resultados são os aspectos práticos de uma pesquisa. Este é um espaço para apresentar, de modo detalhado, os diversos resultados encontrados pelo pesquisador durante a pesquisa de campo. A apresentação desses resultados, de forma detalhada, propicia ao leitor a percepção completa dos resultados obtidos.

Nos resultados podem ser incluídas a contextualização social, política, econômica e cultural, como também a história do objeto de pesquisa. Esse objeto de pesquisa poderá ser: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma localidade, uma cidade, um estado, um país, uma empresa etc. Nos resultados podem-se incluir tabelas ou figuras em geral (desenhos, gráficos, mapas, esquemas, modelos, fotografias etc.).

A discussão complementa os resultados, pois, liga a teoria com a prática. As discussões são as comparações dos resultados alcançados pelo estudo com aqueles descritos na revisão de literatura. Assim, uma discussão pode ser tratada juntamente com os resultados ou separadamente. Sempre que as discussões forem tratadas separadamente dos resultados, devem vir por último.

No processo de discussão o aluno-pesquisador tem a oportunidade de analisar, argumentar, comparar, avaliar, criticar, explicar, generalizar, interpretar, questionar, reconstruir, concordar, discordar, discutir e interagir. Neste espaço, as considerações do aluno-pesquisador são importantes, pois, é aqui que surgem propostas de melhorias e mudanças. A discussão deve

fornecer elementos para as conclusões. Na sequência seguem apresentados os resultados e análise da pesquisa.

4.2 Resultados

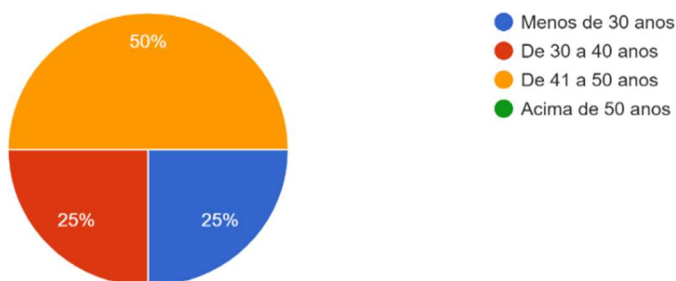
O tema abordado na presente pesquisa foi: Diversidade Cultural, visando perceber o entendimento dos professores questionados sobre o tema e sua importância para o contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Antes do início das perguntas propriamente ditas, todos os entrevistados assinaram o TCLE, concordando com a realização do questionário.

A primeira questão apresentada no questionário tratou da faixa etária dos pesquisados e segue representada na Figura 1.

Figura 1 – Faixa etária

1- Faixa etária:
8 respostas



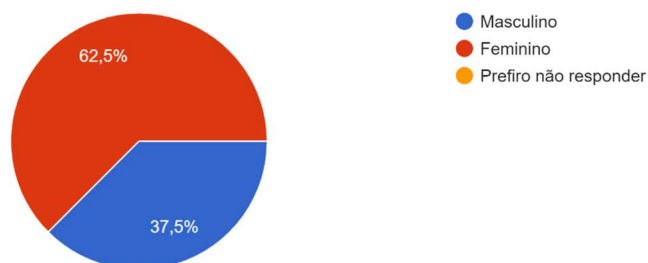
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme visto na Figura 1, 50% dos entrevistados possuem idade superior a 18 anos, sendo que 50% têm de 41 a 50 anos, 25% menos de 30 anos e 25% de 30 a 40 anos.

A segunda questão apresentada no questionário tratou do gênero dos pesquisados e segue representada na Figura 2.

Figura 2 – Gênero

2- Sexo:
8 respostas



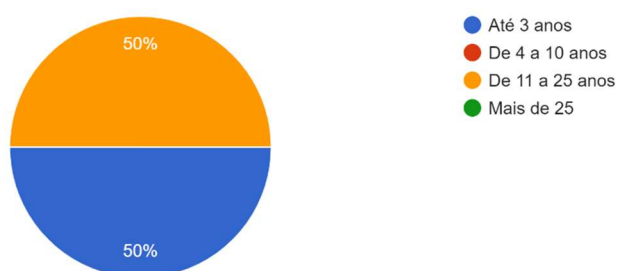
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao gênero, o número dos professores questionados divide-se da seguinte forma: feminino 62,5% e masculino – 37,5%.

A terceira questão apresentada no questionário tratou do tempo de serviço dos pesquisados na Educação Básica e segue representada na Figura 3.

Figura 3 – Tempo de Serviço

3- Tempo de Serviço como Professor da Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1?
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

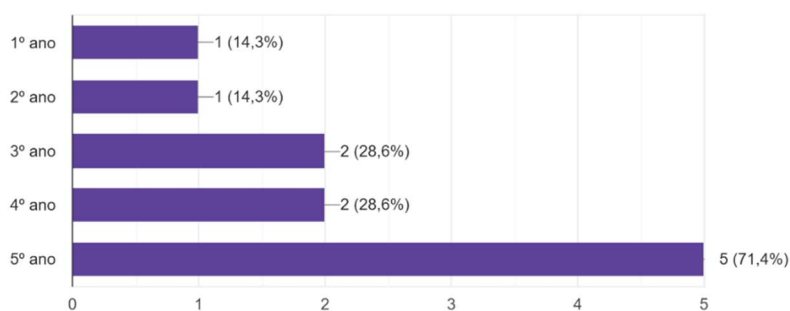
Quanto ao tempo de serviço, 50% possui até 3 anos e 50% de 11 a 25 anos.

A quarta questão apresentada no questionário tratou da turma/ano que os pesquisados estão atuando no Ensino Fundamental no ano de 2022 e segue representada na Figura 4.

Figura 4 – Turma/Ano

4- Em que turma/ano está atuando no Ensino Fundamental I Anos Iniciais em 2022?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

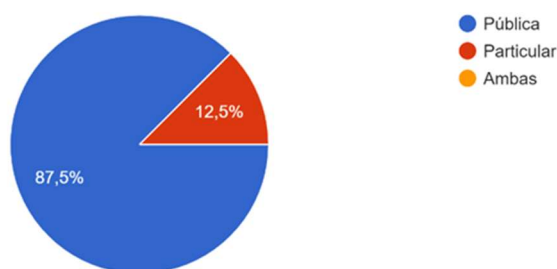
A divisão de turmas para as quais os participantes da pesquisa lecionam é assim estabelecido: 14,3% - 1º ano; 14,3% - 2º ano; 28,6% - 3º ano; 28,6% - 4º ano e 71,4% - 5º ano.

A quinta questão apresentada no questionário tratou do tipo de rede que os pesquisados estão atuando no Ensino Fundamental no ano de 2022 e segue representada na Figura 5.

Figura 5 - Rede

5- Em que Rede está atuando no Ensino Fundamental I Anos Iniciais em 2022?

8 respostas

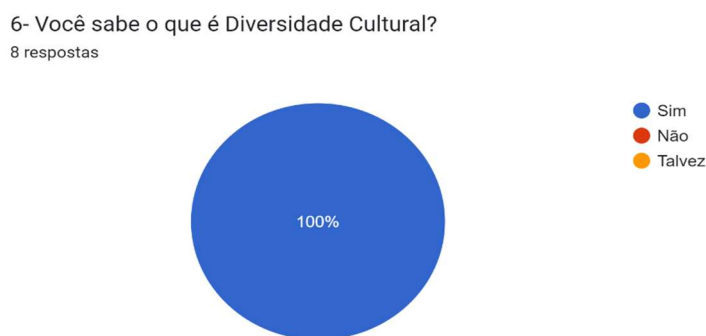


Fonte: Dados da pesquisa

A rede de ensino na qual os entrevistados atuam é: 87,5% pública e 12,5% particular.

A sexta questão apresentada no questionário averiguou se todos os pesquisados tinham o conhecimento sobre a Diversidade Cultural e segue representada na Figura 6.

Figura 6 – Diversidade Cultural



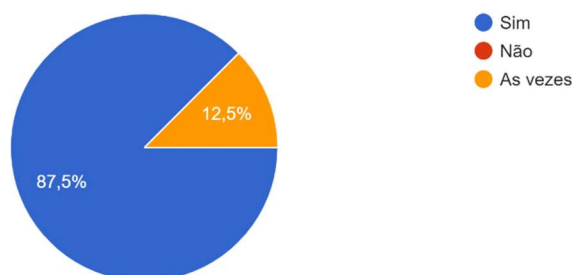
Fonte: Dados da pesquisa

Todos os professores têm pleno conhecimento do que seja Diversidade Cultural.

A sétima questão apresentada no questionário tratou sobre os projetos de Diversidade Cultural a serem abordados nas escolas em que os pesquisados atuam e segue representada na Figura 7.

Figura 7 – Projetos

7- A escola que você atua tem projetos ou temas pedagógicos que abordem a Diversidade Cultural?
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

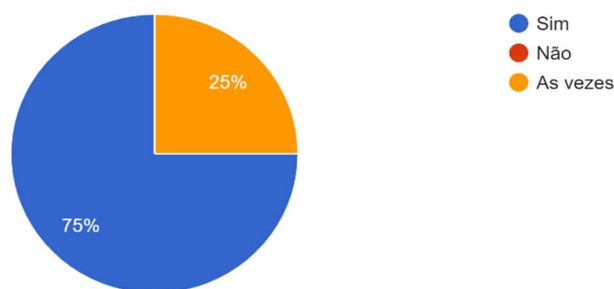
Quando indagados sobre se a escola na qual atuam trabalham aborda ou não temas relacionados à diversidade cultural, as respostas obtidas foram: 87,5% sim e 12,5% por cento às vezes.

A oitava questão apresentada no questionário tratou da inclusão do presente tema no planejamento pedagógico dos pesquisados e segue representada na Figura 8.

Figura 8 – Planejamento Pedagógicos

8- Em suas atividades pedagógicas de sala de aula e em seu planejamento pedagógico curricular são abordados e trabalhados temas relacionados a Diversidade Cultural?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

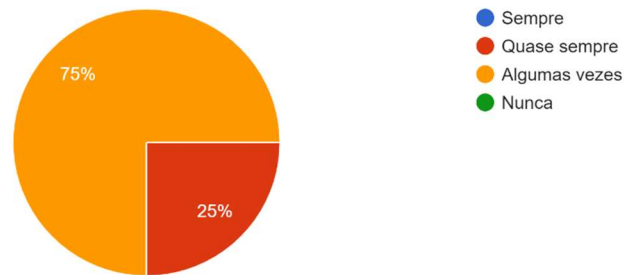
Em relação à prática em sala de aula e planejamento curricular que envolva trabalhos sobre diversidade cultural, 75% dos professores diz fazer isso constantemente e 25% às vezes.

A nona questão apresentada no questionário tratou dos projetos serem feitos apenas em datas comemorativas e segue representada na Figura 9.

Figura 9 – Projetos feitos em datas comemorativas

9- Se a resposta anterior for SIM, esses projetos educacionais são feitos apenas em datas comemorativas?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos projetos serem feitos somente em datas comemorativas, 75% afirma que isso é feito apenas em datas comemorativas e 25% algumas vezes em datas comemorativas.

A décima questão apresentada no questionário tratou da eventualidade de se ter alunos multiculturais na turma dos pesquisados e segue representada na Figura 10.

Figura 10 – Alunos Multiculturais

10- Você tem ou já teve alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Questionados sobre se já tiveram alunos de diferentes nacionalidades, etnias, culturas, etc a resposta de 100% dos questionados foi positiva.

A décima primeira questão apresentada no questionário tratou do ponto de vista dos pesquisados em relação a inclusão da diversidade cultural e segue representada na Figura 11.

Figura 11 – Inclusão da Diversidade Cultural

11- A inclusão da diversidade cultural no contexto da Educação Básica é vista por você, enquanto docente, como um desafio?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

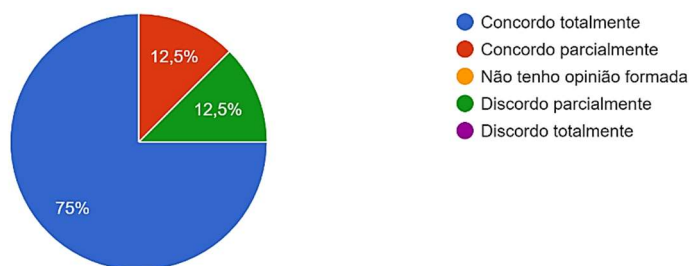
Quanto ao fato de a inclusão da diversidade cultural em suas práticas pedagógicas ser vista como um desafio 87,5% respondeu negativamente por esse tema já fazer parte contínua do processo educativo e 12,5% disseram que sim, é um ponto desafiador.

A décima segunda questão apresentada no questionário tratou da formação dos professores como um fator importante para a educação e segue representada na Figura 12.

Figura 12 – Formação dos Professores

12- Você concorda que a formação do professor é um fator que pode facilitar ou condicionar a integração da diversidade cultural nas práticas pedagógicas da Educação Básica?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

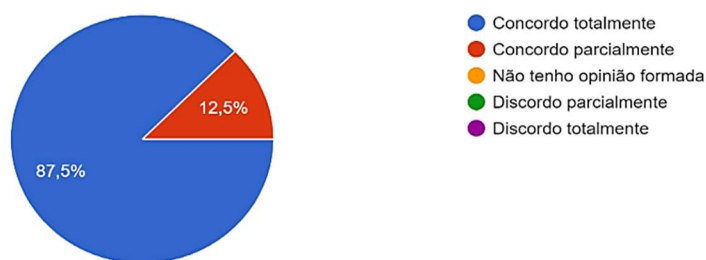
Sobre a formação do professor ser um elemento capaz de modificar a visão sobre a diversidade cultural, 75% concordam plenamente que sim; 12,5% concorda parcialmente e 12,5% discorda plenamente dessa ideia.

A décima terceira questão apresentada no questionário tratou da formação continuada como auxílio para os pesquisados e segue representada na Figura 13.

Figura 13 – Ações de Formação como auxílio

13- Você concorda que ações de formação, cursos e oficinas, em um contexto multicultural, pode auxiliá-lo na sua prática docente e ser um fator de integração na sua sala de aula?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

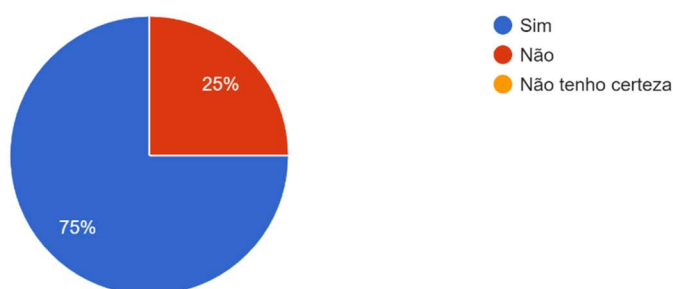
Também foram questionados sobre as ações de formação, cursos, oficinas e outros auxiliam na prática docente 87,5% concorda plenamente e 12,5% concordam parcialmente.

A decima quarta questão apresentada no questionário tratou da formação dos pesquisados na área da diversidade cultural e segue representada na Figura 14.

Figura 14 – Realização de Formação

14- Você já realizou ações de formação sobre o tema: Diversidade Cultural?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

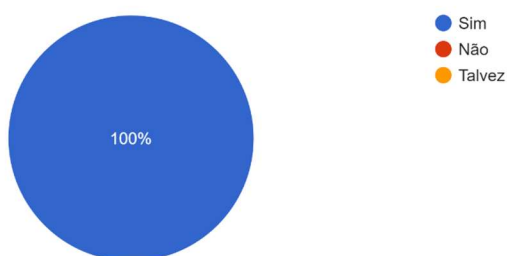
Em relação à realização ou não de ações de formação sobre o tema Diversidade Cultural, 75% responderam positivamente e 25% negativamente.

A decima quinta questão apresentada no questionário tratou do interesse dos pesquisados em cursos que tenham como tema: Diversidade Cultural na Educação Básica e segue representada na Figura 15.

Figura 15 – Interesse em Cursos

15- Você tem interesse em participar de cursos de formação que tenham como tema: Diversidade Cultural na Educação Básica?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

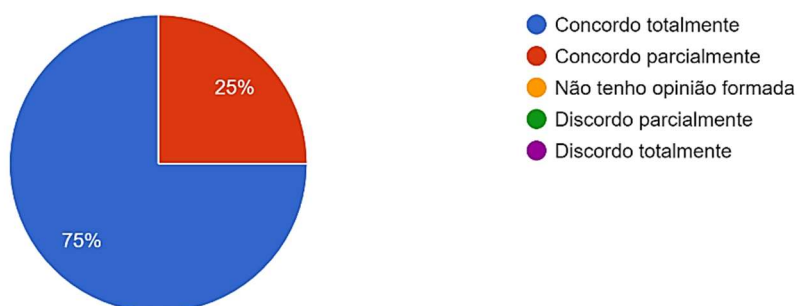
O desejo é comum a todos os questionados sobre participar de cursos de formação que tenham como tema a Diversidade Cultural, uma vez que todos responderam positivamente (100%).

A decima sexta questão apresentada no questionário tratou da contribuição dos pesquisados como professores e segue representada na Figura 16.

Figura 16 – Contribuição Como Professor

16- Você concorda que, como professor, tem contribuído e ajudado na inclusão da diversidade cultural de seus alunos?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

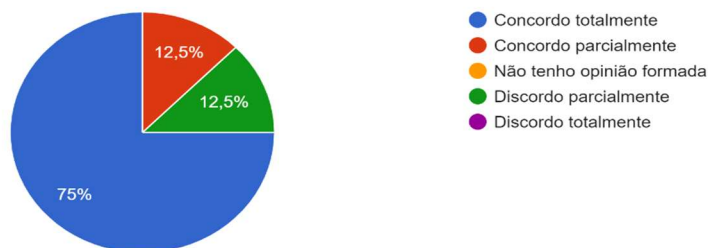
Foram também questionados sobre se, como professor, acreditam ter contribuído e ajudado na Diversidade Cultural em sua escola, 75% concordam plenamente e 25% concordam parcialmente.

A decima sétima questão apresentada no questionário tratou de uma sondagem com pesquisados sobre a Diversidade Cultural ser um fator enriquecedor no desenvolvimento do estudante e segue representada na Figura 17.

Figura 17 – A diversidade Cultural Como Um Fator Enriquecedor

17- Concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator enriquecedor no desenvolvimento integral dos estudantes?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

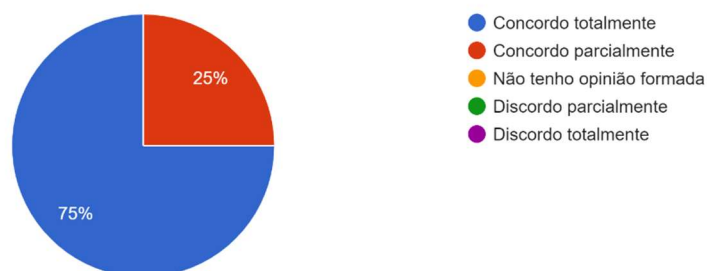
A diversidade cultural é vista e entendida pelos participantes da pesquisa da seguinte forma: 75% concorda plenamente que ela é um fator enriquecedor no desenvolvimento integral dos alunos; 12,5% concorda parcialmente; 12,5% discorda parcialmente.

A decima oitava questão apresentada no questionário tratou da opinião dos pesquisados a respeito da implementação de projetos pedagógicos que trabalhem a Diversidade Cultural e segue representada na Figura 18.

Figura 18 – Implementação de Projetos

18- Concorda que a implementação de projetos pedagógicos que trabalhem sob a perspectiva da diversidade cultural podem beneficiar o processo e... culturas, costumes e tradições em sala de aula?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre se a implementação de projetos sobre o tema em sala de aula propicia melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, 75% concorda plenamente que sim e 25% concorda parcialmente.

4.3 Análises e discussão

A UNESCO (2002) ressalta no contexto do referencial teórico que a diversidade cultural aumenta as probabilidades de alternativas, compreendida não exclusivamente em termos de desenvolvimento econômico, mas igualmente como um caminho de ingresso a uma vivência afetiva, intelectual, espiritual e moral adequado. Assim, o conjunto educativo precisa ponderar todas as demonstrações culturais derivadas da criatividade de sujeitos, grupos e sociedades. Conforme os dados obtidos nos resultados, os professores foram unânimes em afirmar que entendem o conceito de diversidade cultural conforme apontado pela Figura 6.

Em relação à interação com uma cultura diferente, Fleuri (1999) diz que essa interação contribui para que a pessoa ou o grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade pelo fato de possibilitar compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes. Questionados sobre se já tiveram alunos de diferentes nacionalidades, etnias, culturas, etc a resposta de 100% dos questionados foi positiva (Figura 10).

Fleuri (1999) ainda enfatiza que a formação para uma prática educativa intercultural possibilita o rompimento de barreiras de estereótipos e preconceitos arraigados pela sociedade, voltando-se, a partir daí para um ensino de valorização da diversidade e do reconhecimento das diferenças, num entendimento humanizado, compreensivo, solidário e colaborativo na esfera escolar. A partir dos resultados obtidos, observa-se que uma pequena parcela dos professores diz conceber a inclusão da diversidade cultural em suas práticas pedagógicas como um desafio (12,5%) ao passo que a grande maioria dos mesmos (87,5%) disse que o tema já faz parte contínua do processo educativo e, dessa forma, não apresenta desafios e/ou dificuldades para a realização de um trabalho coerente com o assunto (Figura 11).

Conforme apresentado no referencial teórico, Duk (2006) comenta que na atual esfera educacional, a formação de docentes direcionada para a diversidade demanda reforma das bases e práticas formativas do ensino e aprendizagem, já que essas se configuram de forma tradicional e uniforme da atividade docente, de maneira fragmentada e monocultural. Conforme visto nos resultados, 75% dos professores concordam plenamente de que a formação do professor é um fator que pode facilitar ou condicionar a integração da diversidade cultural nas práticas pedagógicas da Educação Básica (Figura 12).

Duk (2006) ressalta em suas ideias que a suplantação do ponto de vista monocultura e etnocêntrico precisam iniciar pela formação e qualificação do docente para a compreensão de que a docência consiste em uma atividade com complexidade maior do que simplesmente os processos de ensinar e aprender tendo em vista que compreende indivíduos e suas diferentes culturas. Em relação ao interesse dos professores em realizar cursos de formação, todos, unanimemente, responderam afirmativa que se interessam por essa formação (Figura 15).

5 CONCLUSÃO

O trabalho em questão abordou o tema referente à diversidade cultural, através do qual foi possível compreender que essa questão (assim como qualquer outra) afeta as práticas profissionais de uma forma geral, porém, a mesma apresenta um peso maior no que diz respeito às práticas educativas pois estas devem se mostrar imparciais, propiciando ao educando uma educação que tenha como base o respeito pelas diferenças existentes no meio e na sociedade da qual fazem parte.

A compreensão sobre a diversidade cultural e as influências que o tema pode provocar, positiva ou negativamente (dependendo da forma como é percebida, entendida e colocada em prática) é um ponto bastante significativo para a compreensão do outro, da sua maneira de pensar, agir e colocar-se em ação.

O objetivo do trabalho foi o de proporcionar um melhor entendimento sobre a diversidade cultural no contexto educativo, bem como nas práticas pedagógicas a fim de atender às

necessidades da expressão da riqueza das diversidades culturais, sociais e étnicas presentes no espaço educacional e na sociedade, oferecendo de forma igualitária as múltiplas possibilidades de leitura da vida, expressão cultural, formas de ser e viver, maneiras e jeitos que caracterizam os seres como humanos, como forma de transformar e inovar compreensões, percepções e ideias sobre o outro. A partir dos resultados, percebe-se que o objetivo foi atendido em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: 2018: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia de projetos na educação infantil**. In: Planejamento e Avaliação: perspectivas não convencionais Porto Alegre, Mediação, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARROS, Lidiane Araújo. O Trabalho com projetos escolares: possibilidade de construção e releitura do conhecimento / Lidiane Barros Araújo. - João Pessoa, 2018. 105 f.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14219/1/LBA13112018.pdf> Acesso em: 12 set. 2022.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 15(2): 73-83, abril / junho de 2001.

CANCLINI, Néstor García. Consumidores e cidadãos. **Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FLORES, M; FLORES. **O trabalho com projetos**. Disponível no documento. **O gestor no processo de formação de professores para o uso de meios digitais na construção de uma escola de qualidade**. Acesso em: 20 de set. 2022.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LYRA, L. Enhancing refugees integration: new initiatives in Brazil. 2010. **Forced Migration Review**, Oxford, v. 35, pp. 46,47.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. “A Moda como Prática Cultural em Pierre Bourdieu”. In: **IARA: revista de moda, cultura e arte**. São Paulo, vol. 01, nº 01 de abril a agosto de 2008.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf> . Acesso em: 27 ago. 2022.

_____. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> . Acesso em: 27 ago. 2022.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DA FAMÍLIA

Juliana Silva Martins

Profª. Ma. Maria Betânia de Castro Nunes Santos

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900

RESUMO: O brincar na Educação Infantil colabora para o desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças. Diante disso, o presente estudo buscou abordar a importância do brincar e as consequências em que o momento de pandemia (Covid-19) tem provocado na Educação Infantil e a importância do papel da família neste contexto, ou seja, compreender como acontece a relação do adulto e da criança em tempos de pandemia. A temática principal escolhida considerou que o ato de brincar é um dos principais direitos da criança e, por meio das atividades lúdicas, ocorre o desenvolvimento de importantes capacidades e habilidades como criar, explorar, imaginar. A metodologia utilizada constitui-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase em uma pesquisa de natureza básica, descritiva e bibliográfica, realizada com cinco familiares de crianças com idade entre 1 (um) a 4 (quatro) anos. A partir dos dados obtidos foi possível perceber que o brincar está sendo estimulado pelas famílias com novas atividades, com criatividade e com envolvimento na educação dos filhos. Percebeu-se que a pandemia trouxe uma grande mudança na vida das crianças com relação aos comportamentos pois, nesse tempo, a falta dos colegas e da escola deixou um vazio e uma responsabilidade à família em sanar essas faltas. Ressalta-se que, independentemente do contexto social ou de momentos que exigem mudanças ou adaptação, é de extrema importância proporcionar e estimular o brincar na vida das crianças.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Brincar na Infância. Pandemia. Papel da Família.

1 INTRODUÇÃO

O brincar na Educação Infantil é fundamental para a aprendizagem das crianças, além de ser essencial e necessário, pois ajuda na construção da identidade e da comunicação com o outro. Por meio da brincadeira, a criança é capaz de se apropriar do conhecimento de mundo de forma simples, possibilitando interação e comunicação com outras pessoas.

Na Educação Infantil, o processo de ação/transformação da criança, tendo como foco a importância do brincar para o seu desenvolvimento, auxilia na construção do conhecimento, tendo o professor como colaborador e referência nesse processo. O professor é o mediador dessa aprendizagem utilizando diversos recursos materiais.

Nesse viés, a escolha deste tema nasceu do interesse em relacionar as crianças que estão matriculadas no segmento da Educação Infantil e o papel da família neste momento de pandemia com o brincar.

Diante disso, o problema que direcionou esta pesquisa foi: qual é a importância do brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia e o papel da família nesse processo? O objetivo geral foi: entender/reconhecer a importância do brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia (Covid-19) e o papel da família.

Para complementar a pesquisa, os objetivos específicos foram: analisar a importância do brincar na Educação Infantil; investigar as brincadeiras em tempos de pandemia (Covid-19); e, compreender como se dá a relação do adulto com as crianças e o brincar em tempos de pandemia.

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, classificou-se como de natureza básica, bibliográfica, descritiva e com uma abordagem qualitativa. Elaborou-se um questionário utilizando-se o *Google Forms*, com a finalidade de coletar dados e informações sobre o tema da pesquisa. Dessa forma, realizou-se a pesquisa com cinco familiares de crianças com idade entre 1(um) a 4(quatro) anos, com a intenção de responder ao problema de pesquisa.

O referencial teórico deste trabalho foi subdividido em: a importância do brincar na Educação Infantil; o brincar em tempos de pandemia na Educação Infantil e; o papel da família no brincar em tempos de pandemia.

No primeiro tópico foi abordado o tema a importância do brincar na Educação Infantil, ressaltando que esse período é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No segundo tópico apresentou-se a pandemia do Covid-19, seus impactos na

sociedade e sua influência no brincar na Educação Infantil. O terceiro tópico abordou a importância e o papel família na vida das crianças e na participação do brincar em tempos de pandemia. Em seguida, foi apresentada a metodologia e finalizou-se o trabalho apresentando as considerações finais, com as principais reflexões obtidas neste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância do brincar na Educação Infantil

O brincar é essencial em todos os aspectos da vida da criança. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento, pois, por meio do brincar, a criança aprende, experimenta o mundo e vivencia experiências novas.

O brincar é coisa séria. O brincar em si não é apenas diversão e alegria, visto que, é na hora da brincadeira que as crianças desenvolvem o físico e o intelectual. É importante destacar que no convívio social a criança aprende a tomar iniciativas e desenvolver sua criatividade. De acordo com Santos; Cruz (2002), percebe-se que

A Educação Infantil é um período fundamental para a criança no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, é fundamental conscientizar o professor da importância da ludicidade na prática pedagógica a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude (SANTOS; CRUZ, 2002 apud LORO, 2015, p. 11).

Brougère (2001) relata que a aprendizagem social do brincar acontece desde o momento em que a criança nasce, no seu falar, andar e na forma de se comunicar. A criança aprende a brincar e começa a conhecer o mundo, a criar o seu universo e a se comunicar adquirindo aprendizagens que irão colaborar para o seu desenvolvimento. É importante proporcionar às crianças brincadeiras que fazem parte do seu convívio familiar e do seu território, considerando a sua história. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam” (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, toda brincadeira torna-se experiência de vida para a criança. O ato de brincar leva a uma outra realidade, a uma nova aprendizagem e as crianças mostram pela imaginação uma nova visão do mundo que a cerca. E, como direito de todos, a escola deve proporcionar para as crianças este processo de brincar, facilitando esta aquisição e criando

[...] situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de respeito confiança e acesso, pelas crianças, ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 27).

Evidencia-se, a partir deste princípio, que a escola esteja voltada não somente para conhecimentos específicos, mais sim, voltada para momentos prazerosos e dinâmicos. De tal modo, as crianças aprendem, pois, o espaço lúdico e divertido colabora também para a construção da sua própria identidade. O brincar passa a ser uma diversão e um momento em que a criança tem realmente seu espaço.

De acordo com Flores (2011), o brincar e o brinquedo destacam-se como fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois permitem a construção da sua autonomia, criatividade e reflexão, colaborando na evolução dos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo (FLORES, 2011).

Para corroborar com a autora acima, Zanluchi (2005, p. 89) afirma que “quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo o próprio contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

Atualmente, a criança é vista como um sujeito participativo e que interage com o meio e com seus pares, tendo as brincadeiras e o brincar como forma principal de socialização. É por isso que se faz necessário a participação da família e dos educadores em uma reflexão/ação que promova o desenvolvimento, mas, principalmente, deem espaço para que a criança viva sua infância.

2.2 O brincar em tempos de pandemia na Educação Infantil

Para compreender a importância do brincar, vale ressaltar que, antigamente, a criança era vista como a miniatura de um adulto e realizava os trabalhos domésticos ao invés de brincar e aproveitar sua infância. Porém, a criança precisa de atividades para desenvolver sua coordenação motora e suas habilidades cognitivas e o brincar é fundamental nessa etapa da vida. Em tempos de pandemia, a brincadeira e os estímulos às crianças têm ficado, na maioria das vezes, por conta da família.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 05/2009), compara-se a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 37).

Reconhecer que o brincar é uma expressão única e que é por meio de brincadeiras lúdicas, do jogo e do faz de conta, que as crianças conseguem revelar pensamentos, sentimentos e fantasias. Além disso, aprendem a ter mais empatia com outras crianças e com os familiares experimentando novas vivências.

É por meio da brincadeira que as crianças começam a se desenvolver, a questionar, a construir e a entender seus próprios sentimentos. O momento da brincadeira colabora também para o equilíbrio físico e emocional, dando com os estímulos e a imaginação, interagindo e vivenciando seus momentos. De acordo com Pereira (2005, p. 20), pode-se perceber que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

Atualmente, vive-se um período bem atípico pois, desde o ano de 2020 até os dias atuais, toda a sociedade vivencia o isolamento por causa da pandemia da Covid-19 que abalou todo o

mundo. Devido ao fechamento das escolas por causa da pandemia Covid-19, muitas escolas começaram a buscar recursos para dar continuidade às atividades educativas, e começaram a aderir ao ensino remoto através das plataformas digitais. De acordo com a UNESCO (2020), 1,7 bilhões de estudantes foram afetados durante o período de março e abril de 2020.

Sendo assim, a COVID-19 influenciou o dia a dia das famílias e, como consequência, o processo de brincar. As tecnologias e o acesso à internet ganharam forma e as escolas tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Os professores precisaram buscar novas formas de contato com os alunos para ministrar suas aulas e conseguir chegar até eles e, principalmente, no caso deste trabalho, chamar a atenção das crianças que estão matriculadas na Educação Infantil por meio das redes sociais.

As tecnologias digitais foram necessárias para que as crianças pudessem realizar as atividades remotas nesse período de isolamento social. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO):

Com a internet, surgiu o potencial de termos um meio de comunicação verdadeiramente interativo no qual as pessoas podem se tornar criadoras, cocriadoras, curadoras ou editoras, e não apenas consumidoras de conteúdos. A internet cria o potencial para relações horizontais de comunicação entre as pessoas, ao invés de depender apenas de relações exclusivamente hierárquicas (UNESCO, 2016, p. 18).

Outra consequência da Covid-19 está relacionada com o brincar, com a socialização com outras crianças, pois o isolamento social trouxe esse distanciamento que prejudica o seu desenvolvimento que, muitas vezes, não tem com quem compartilhar suas brincadeiras.

Nesse momento de pandemia é importante resgatar brincadeiras antigas que podem ser realizadas em casa na companhia de familiares, pois a adaptação das crianças ao isolamento é mais difícil. Professores tem buscado despertar em seus alunos o interesse pelas brincadeiras, mesmo sem a companhia de outras crianças, além de tentar evitar o uso intenso das tecnologias.

Pastore (2020) relata que:

Permanece urgente e necessário pensar e repensar os modos como as crianças e suas realidades, entendidas a partir de contextos específicos, precisam

integrar práticas diversas, entendendo a ação das crianças e da comunidade como fundamentais no processo e que os saberes locais, culturais e sociais devem integrar o quadro das políticas, estudos e pesquisas no âmbito das infâncias e nas questões sociais (p. 140).

Neste sentido, para esse momento atípico que estamos vivendo, é preciso e necessário buscar diferentes atividades para que as crianças possam se divertir e ampliar seus conhecimentos. É importante lembrar sempre que as brincadeiras são fundamentais, pois, além da criança aprender, ela consegue também expressar suas emoções. As brincadeiras colaboram para o desenvolvimento da criança estimulando a fala, o equilíbrio, a coordenação motora e os laços afetivos.

2.3 O papel da família no brincar em tempos de pandemia

O isolamento social causado pela pandemia (Covid-19) tem afetado as crianças e as medidas de prevenção acabam atingido o cotidiano das famílias, pois a convivência tem ocorrido, na maioria das vezes, somente dentro de suas casas.

Como a família é o primeiro contato onde a criança se desenvolve, há mais possibilidades para seus avanços no que diz respeito às suas relações afetivas, cognitivas e sociais. A família é essencial para a aprendizagem humana onde a criança estabelece suas relações coletivas e individuais. Diante disso, é muito importante destacar o papel da família como uma peça fundamental na vida da criança e também na participação no brincar. De acordo com Oliveira (2000, p. 101),

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

Nesse sentido, do autor Oliveira (2000) menciona a criança como um protagonista do seu desenvolvimento e tem a oportunidade de agir nas suas tomadas decisões. Com isso, a família tem como seu papel de estimular a participação das crianças e também os limites que a criança pode ou não pode fazer.

As atividades recreativas são muito importantes na formação da criança e os pais precisam atuar como estimuladores e participantes do brincar. Carneiro e Dodge (2007, p. 201) reforçam este conceito destacando que:

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Ao brincar as crianças torna-se mais ativas, inteligentes e começam a experimentar o mundo e suas novas possibilidades. Brincando, elas melhoram suas relações sociais e com seus familiares, se sentem mais seguras. Os estímulos que as crianças recebem dos pais no brincar é muito importante para os seus desenvolvimentos tanto emocional ou físico.

Conforme Oliveira (2000), o brincar é uma das melhores formas que a criança tem para se comunicar consigo mesma e com o próprio mundo. Por meio do brincar a criança desenvolve a atenção, a imaginação e a criatividade.

No entanto, na correria do dia a dia, os afazeres e o trabalho impedem que o momento de brincar com as crianças torne-se uma realidade. Para tentar minimizar essa situação, muitas famílias compram brinquedos industrializados, videogame, celular e acabam deixando a criança em frente à televisão, visando o entretenimento. A atenção acaba prejudicada e o brincar que colaboraria para o desenvolvimento e deixado de lado. Dessa forma, de acordo com a BNCC é “através da interação das crianças com os adultos é possível identificar a expressão do afeto, a mediação das frustrações, e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35). Além disso, é muito importante a participação da família na vida escolar das crianças, pois passam a ter conhecimento de sua evolução e de suas capacidades, é importante ter a união da escola e família para buscar suprir os desafios. Prestes (2005, p. 37) relaciona família e escola como dois alicerces:

A família e a escola, por serem as primeiras unidades de contato contínuo, são também os primeiros contextos nos quais se desenvolvem padrões de

socialização e problemas sociais. É fácil perceber que o cabo entre estes dois alicerces interfere diretamente na estrutura pessoal de um indivíduo, principalmente quando esse está em formação. Mesmo que a escola seja um importante instrumento na formação infantil, a família ainda é inegavelmente o melhor lugar para desenvolvimento de um indivíduo.

Dessa maneira, a família é o espaço de extrema importância para a construção da aprendizagem e exerce a função de transmitir os valores que contribuem na formação de caráter da criança. Diante do atual contexto marcado pela pandemia do Covid-19 pode-se perceber que existe uma falta de interação com a família e com a escola. A responsabilidade da educação das crianças tem sido deixada para a escola. Porém, em tempos de pandemia a responsabilidade da família ampliou-se, tanto em aspectos sociais, físicos, intelectuais e psicológicos das crianças. Pode-se destacar que o papel da Educação Infantil:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

O atual contexto marcado pelo Covid-19 e pelo isolamento social tem possibilitado novas aprendizagens, além do fortalecimento de laços entre as crianças e suas famílias, aproximando ainda mais o contato com as escolas. Portanto, a família passou a acompanhar as rotinas e as atividades das crianças e mantendo sempre o diálogo com a escola. E agora, a família e a escola precisam reinventar e criar formas de entreter a criança, pois sabe-se que na fase da educação infantil, a criança precisa de vivências, experiências, brincadeiras e bastante interação.

3 METODOLOGIA

Para Oliveira (1997, p. 57), “a metodologia é um conjunto de processos pelos quais se torna possíveis conhecer uma determinada realidade, e de produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos”.

De acordo com Minayo (2001), os tipos de pesquisas podem ser classificados, entre outras, e de acordo com a sua própria abordagem e objetivo. O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de natureza básica e com uma abordagem qualitativa, pois se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa desse estudo pode ser considerada descritiva. Para Trivinõs (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

Para efetivação deste trabalho, elaborou-se um questionário utilizando-se o *Google Forms*, com a finalidade de coletar dados e informações sobre o tema da pesquisa. Dessa forma, realizou-se a pesquisa com cinco familiares de crianças com idade de 1(um) a 4(quatro) anos, com a intenção de responder ao problema de pesquisa sobre a importância do brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia e o papel da família nesse processo.

O questionário constou das seguintes perguntas (Anexo 1): Nome do familiar; Idade do seu/sua filho/a; Como você percebe a importância do brincar para seu/sua filho/a? Você procura dedicar parte do seu tempo para brincar com seu/sua filho/a? De que forma acontecem estes momentos? Costuma adquirir ou criar novos brinquedos/ brincadeiras como forma de investir no desenvolvimento do seu/sua filho/a? Como tem lidado com os brinquedos eletrônicos (jogos, filmes, celulares, tablets, músicas...) e com que frequência disponibiliza o seu acesso em tempos de pandemia? Como tem lidado com a infância do/a seu/sua filho/a em tempos de pandemia?

Antes de enviar o formulário aos familiares, a pesquisadora fez um convite por meio de mensagem no whatsapp. Assim que recebeu resposta afirmativa ao convite, enviou o link do formulário, também por essa rede social. Os familiares responderam ao questionário.

Para respeitar o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se por utilizar os números de 1(um) a 5(cinco) para identificá-los: P1, P2, P3, P4 e P5.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa são todos do sexo feminino (mães). Relacionando as participantes com a idade dos filhos nesta pesquisa, tem-se: 2 mães têm crianças com a idade de 2 anos (P2 e P3); 1 mãe com criança de 4 anos (P1); 1 mãe com a criança na idade de 3 anos (P4) e 1 mãe com a criança com 1 ano e 10 meses de idade (P5).

Ao analisar as respostas das participantes a primeira pergunta do questionário foi “como você percebe a importância do brincar para seu/sua filho/a?” entendeu-se que o brincar colabora para o desenvolvimento, o aprendizado, o convívio e a interação com outras crianças. Esta análise é reforçada por P2 que relata que “além dela se divertir, ela aprende, desenvolve-se e fica uma criança mais ativa e tranquila com o convívio com outras crianças e pessoas”. Destacou-se também a resposta de P5: “a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança, através dela estimulamos a coordenação motora, a fala, a expressão corporal e muito mais, além de estreitar os laços com a criança”. Essas respostas são validadas por Santos; Cruz (2002) e Brougère (2001).

Diante do momento atípico da pandemia da COVID-19, houve o encerramento das atividades escolares, fazendo com que as crianças permanecessem em suas casas. Ao questionar as participantes sobre dedicar um tempo para brincar com seu/sua filho/a e de que forma acontecem estes momentos, P1, P2 e P5 responderam que sim. Já P3 relatou “não tenho muito tempo, mas quando brinco, brincamos de pintar e colorir”. “Às vezes, com passeios em família” registrou P4. Vale ressaltar a seguinte resposta:

“Sim, dedicar uma parte do dia para brincar com os filhos é fundamental, mesmo que seja um tempo pequeno ele deve ser de qualidade. Geralmente uso brinquedos com peças de encaixe, crio muitas histórias usando os próprios brinquedos e também tento manter o contato com terra e água pra estimular o tato e a sensibilidade” (P5).

Carneiro e Dodge (2007) reforçam o retorno dado pelas participantes de que “ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência”.

Quando questionados sobre se costumam adquirir ou criar novos brinquedos/brincadeiras como forma de investir no desenvolvimento dos filhos, P1, P2 e P3 responderam que sim. “Sempre que posso” (P4). Já para P5, a “aquisição de muitos brinquedos é desnecessária, acredito que a criatividade pode ser mais interessante, temos formas simples de chamar atenção das crianças como por exemplo: recortar e/ou amassar papel de presente, revista, jornal; também podemos usar tinta para pintar livremente, uma lousa com giz, entre outros brinquedos. Cantar e dançar também é uma oportunidade divertida de ensinar os pequenos”. Oliveira (2000) reforça o depoimento da quinta participante.

Participantes da pesquisa foram questionados sobre “como tem lidado com os brinquedos eletrônicos (jogos, filmes, celulares, tablets, músicas) e com que frequência disponibiliza o seu acesso em tempos de pandemia? A participante P1 permite a utilização uma vez ao dia. A participante P3 relata que permite “tv na parte da manhã e celular a noite as vezes”. Outras respostas importantes foram:

“É complicado, a minha não pode ver um celular que já quer. Eu evito o máximo a dar, mais acaba que uma hora ou outra eu cedo e deixo ela mexer” (P2).

“Os brinquedos eletrônicos estão cada dia mais presentes, principalmente agora, em tempos de pandemia, até pra estudar é preciso o usar o celular” (P4).

“Estamos vivendo em uma época onde os eletrônicos estão dominando bastante o ser humano não conseguimos fugir dessa realidade até porque dependemos muito dessas tecnologias, porém tudo deve ser na medida. Os eletrônicos chamam muito atenção das crianças e usado com supervisão pode até ajudar em algumas situações como por exemplo: vídeos musicais ensinando a dividir os brinquedos com os coleguinhas, ensinando a escovar os dentes, ensinando a comer frutas, ensinando boas maneiras no geral. Em tempos de pandemia o acesso a esses meios costuma ser um pouco mais do que o recomendado mas tento impor limites para que a tecnologia não nos domine e nos tornemos escravos desses meios” (P5).

Na última pergunta da pesquisa, questionou-se sobre como os pais têm lidado com a infância dos filhos nesse tempo de pandemia, obtendo-se as seguintes respostas: “tentando fazer com que ele não fique triste” (P1); “difícil já que não pode ficar saindo muito, mais a gente tenta distrair ela em casa mesmo ou na casa dos avós” (P2); “faço com q ela aproveite ao máximo essa melhor parte da vida” (P3). Mereceu destaque as seguintes respostas:

“A necessidade do isolamento social está privando nossas crianças de se socializar, e nos levando cada vez mais a oferecer brinquedos eletrônicos e incentivar o uso da internet” (P4).

“Lidar com a infância nessa pandemia está sendo um desafio para todos os pais, pois a criança tem necessidade de contato com outras crianças, estar na companhia de outras pessoas nunca fez tanto sentido. Essa pandemia apesar de estar privando muito as nossas crianças está fortalecendo os laços entre pais e filhos” (P5).

Kaloustian (1988, p. 22) reforça as falas da última pergunta:

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais, e fortalecendo os laços entre pais e os filhos.

Pode-se compreender melhor o papel dos pais em relação aos estímulos e como propiciam o brincar das crianças neste momento atípico de isolamento social. Além de responder ao objetivo e ao problema desta pesquisa, podemos notar quais são as possíveis consequências que esse momento tem gerado em nossas vidas, principalmente na das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a importância do brincar na Educação Infantil em tempos de pandemia e o papel da família. Foi possível compreender e entender como as crianças aprendem enquanto brincam, e brincando, desenvolvam e ampliem suas capacidades e habilidades. Desta forma, foi possível considerar que esse desenvolvimento acontece principalmente, por meio das atividades lúdicas. Brincando, as crianças se relacionam, trocam conhecimentos, constroem e vivenciam seus momentos.

A pesquisa realizada com as mães das crianças entre e um e quatro anos de idade colaborou para responder ao problema de pesquisa sobre a importância do brincar na Educação Infantil

em tempos de pandemia e o papel da família nesse processo. Sendo assim, concluiu-se que é importante ressaltar que o momento que se vive tem sido cheio de desafios, não apenas nas escolas, mas também para as famílias. A pandemia da Covid-19 está interferindo na rotina de todos. Por conta desse isolamento social, as crianças tiveram que se afastar das escolas e passaram a ficar um tempo maior em suas casas, fazendo com que os seus pais vivenciassem novas experiências e adaptação a essa nova realidade, dividindo o tempo entre os cuidados, as tarefas e as brincadeiras.

É importante destacar o papel dos pais nas atividades lúdicas, por atuarem como participantes nas brincadeiras das crianças e que possam reforçar os seus laços afetivos.

A partir dos dados obtidos, foi possível perceber que o brincar está sendo estimulado pelas famílias com novas atividades e com criatividade, estando envolvidos na educação de seus filhos. Percebeu-se que a pandemia trouxe uma grande mudança na vida das crianças com relação aos comportamentos, pois nesse tempo, a falta dos colegas e da escola deixou um vazio e uma responsabilidade da família em sanar essas faltas.

Enfim, este estudo contribuiu de modo positivo para a formação da pesquisadora, possibilitando um estudo aprofundado sobre a importância do brincar na Educação Infantil. Ressalta-se que, independentemente do contexto social ou de momentos que exigem mudanças ou adaptação, é de extrema importância proporcionar e estimular o brincar na vida das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394/1996. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, volumes: 1 e 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/MEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/a-transicao-da-educacao-infantilpara-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 set. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 4º ed., 2001..

CARNEIRO, Maria Ângela Barbató; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

FLORES, Cristina Domingos. **A importância do brincar para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia – Licenciatura Plena) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

KALOUSTIAN, Silvo Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF, 2002.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2015, 42 p.

MINAYO, M. C.S. (Org.). **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014, 340p.

OLIVEIRA, Vera B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, Vera B.(org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
Pastore, M. D. N. Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos?. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, 2021.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2005.

PRESTES, Irene Carmem Piconi. **Psicologia da Educação**. Curitiba: Iesde, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 10º ed., 2002, p. 11-18.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2004.

UNESCO, repensar a educação. **Rumo a um bem comum mundial**. Organização Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura. Place de Fontenoy, v. 7, 2016.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar:** as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

TDAH: TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Al. Ped. Érica Martins Barbosa
Prof. Me. Elvis Magno da Silva

Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes
Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900

RESUMO: A educação e o desenvolvimento das pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é uma necessidade que gera estudos polêmicos no âmbito educacional. Assim nosso estudo bibliográfico busca responder ao questionamento: qual a necessidade de fazer um trabalho eficiente com a criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade para que ela se desenvolva no processo ensino-aprendizagem? Autores como Adams (1973), Santomé (1997), Gomes (2014), Padilha (2001) entre outros mostram que existe um caminho longo a ser percorrido até que crianças com TDAH sejam tratadas com respeito. Pelos estudos podemos afirmar que ainda existem muitos fatores que prejudicam o processo ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, seu desenvolvimento representa um desafio e fica na dependência de uma dedicação maior do professor e profissionais no desenvolvimento da aprendizagem desta criança. Mas o convívio social é necessário para o desenvolver muitas competências na criança com TDAH.

Palavras-chave: Criança. Deficiência Intelectual. Educação. TDAH.

1. INTRODUÇÃO

Para saber o que é inclusão, nada mais é do que uma interrogação, pois não cria, na dimensão deleuziana, problematizações. Uma questão que talvez ajude a pensar a prática da inclusão, seja escolar ou não escolar, seria “como promover práticas psicopedagógicas inclusivas que despertem desejos no outro e que, por sua vez, mostrem o prazer de aprender no ambiente escolar ou não escolar”. A inclusão é uma inovação no ensino regular e nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, assim diz a Constituição. É preciso mostrar o sentido da inclusão, como inovação, fazendo com que se torne compreensível aos que se interessam pela educação como um direito de todos, que precisa ser respeitado. Faz-se necessário também,

mostrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional.

Desde a confirmação de que uma criança é deficiente, tanto ela quanto a sua família passa por um período de sofrimentos e dificuldades. A deficiência não é o único problema ou dificuldade que a criança e todo o círculo familiar enfrentam, mas, principalmente a reação da sociedade. Sempre se pensou que estudantes com deficiência intelectual não aprendiam o que era ensinado na escola, como ler, escrever e as disciplinas do currículo, assim a sua educação era básica na crença de que ela poderia aprender e que seriam relacionadas à sua vida cotidiana, social, diversão, trabalho orientado era o bastante.

À medida que os estudos eram realizados e se desenvolviam com estudiosos como Adams (1973), Santomé (1997), Padilha (2001), Gomes (2014) essa criança foi aceita como alguém que tinha certas dificuldades de aprendizagem, mas também habilidades como uma pessoa dita normal, criando esperanças e muitas possibilidades de aprender.

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de mostrar possibilidades e metodologias no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH inseridos no ensino regular, tendo em vista a sua inclusão. Foi possível buscar conhecimentos sobre possíveis atividades na orientação de como trabalhar as dificuldades desses alunos por meio de uma pesquisa bibliográfica. Pelo estudo desenvolvido para a realização desse trabalho será percebido que o TDAH ainda é uma doença muito complexa e que ainda precisa-se estudar muito para entender um pouco do cérebro humano.

O tema escolhido trouxe oportunidade de refletir e ampliar discussões sobre as dificuldades e meios de auxiliar alunos com TDAH para as quais o professor precisa estar atento. Trabalhar no desenvolvimento do aluno com dificuldades de aprendizagem não é tarefa fácil. No entanto, a busca por estudos que o auxiliem é a base para que o profissional possa desenvolver um bom trabalho, considerando cada aluno como ser único e especial no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir apresentaremos o que é o TDAH, como se desenvolve e qual sua complexidade para a educação do aluno. Tentaremos entender como deve ser essa escola, os procedimentos dos educadores especiais, as avaliações que a criança deve ser submetida. Usaremos uma pesquisa bibliográfica com análise de conteúdo e uma pesquisa qualitativa e descritiva. Faremos essa pesquisa por meio de um questionário respondido por alunos de uma escola de educação especial do município de Nepomuceno. A seguir faremos uma discussão sobre esse resultado. Nas considerações finais colocaremos nossos resultados de todo o estudo para a realização desse artigo.

2. DESENVOLVIMENTO

Deficiência intelectual este é o termo correto para se referir a uma pessoa que tem qualquer limitação na habilidade mental. Ainda existem, infelizmente, se referindo aos deficientes intelectuais que têm Síndrome de Down, diferentes tipos de autismos ou crianças com transtorno do déficit de atenção com nomenclaturas pejorativas. Isso deve ser completamente evitado. Nesse tipo de deficiência existem os níveis leves, moderados, severos e profundos, todos merecem respeito e cuidado da sociedade.

Segundo Sasaki (2003):

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil (SASSAKI. 2003, p.1).

A condição de deficiência intelectual não é diferente de outras situações ditas normais do desenvolvimento ao imaginar uma análise confusa e ativa entre fatores biológicos e culturais. Por causa dessa interface biocultural, o caráter intelectual não vem pronto, pois pode haver várias e continuadas transformações diante de fatos inesperados e desafiantes e às chances de criar relacionamentos sociais que instigam, que oferecem novas formas de enfrentamento em relação a si mesmo e ao mundo. Para Carvalho (2007):

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'aprendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2007, p.5).

O desenvolvimento de um aluno com deficiência mental é extremamente complexo, por causa dos diversos fatores e graus da doença em si. Essa deficiência pode ser em grau leve, moderada ou grave.

O aluno deficiente, seja qual for o grau, não conseguirá se desenvolver intelectualmente, mostrar ou formar sua cognição, exigindo de todos os envolvidos no processo educativo atenção especial e que deixe de lado seus métodos conservadores. Assim o ideal seria uma escola que tratasse de forma especializada, uma escola que seja adequada às necessidades das crianças, ajudando-as na formação e desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Apesar de não ser função do professor diagnosticar a criança, reconhecer de imediato os sintomas do TDAH ajuda a estabelecer uma adequada intervenção para cada caso, o que acarreta uma ajuda no aprendizado de cada criança, respeitando suas diferenças.

O trabalho do professor é ajudar a promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que se apresentam durante o processo de aprendizagem, trabalhando com os desequilíbrios e facilitando o aluno a aprender a aprender (SOARES, 2003, s/p).

Os professores devem fazer um diagnóstico da turma e organizar atividades diferentes para aqueles alunos, diversificar atividades que atinja a todos, respeitando suas potencialidades intelectuais.

O Transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) é uma patologia caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade. O TDAH é também um transtorno neurobiológico relativamente comum na população, o qual afeta cerca de 3 a 5% das crianças. Rohde e Matos definem TDAH como:

O TDAH é uma síndrome heterogênea, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizada pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora. Seu início é precoce, sua evolução tende a ser crônica, sem repercussões significativas no funcionamento do sujeito em diversos contextos de sua vida (ROHDE e MATOS. 2003, s/p).

O transtorno é derivado de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral, onde os neurotransmissores responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e desempenho físico e mental e comportamento humano, apresentam-se alterados quantitativamente e/ou qualitativamente no interior do sistema cerebral. Existem várias características que podem ser observadas em crianças com TDAH, desempenho motor e aptidão física são duas áreas importantes a serem analisadas principalmente por educadores.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, classifica o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na categoria de transtornos hipercinéticos, descrito como "grupo de transtornos caracterizados por início precoce - habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida -, falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva (SENO, 2010).

Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima (SENO, 2010).

Portanto, TDAH é uma doença neuro cerebral que necessita de acompanhamento especializado, pois causa dificuldades no ambiente escolar, no trabalho e afeta negativamente o

relacionamento dessas pessoas com outras. Em geral, o TDAH começa na infância e pode persistir na vida adulta. Diminui a autoestima, desenvolve relacionamentos problemáticos e dificuldade na escola ou no trabalho.

Como visto, os sintomas incluem desatenção e agitação constante. Os tratamentos incluem medicamentos e psicoterapia. Desde a confirmação de que uma criança é deficiente, tanto ela quanto a sua família passa por um período de sofrimentos e dificuldades.

A deficiência não é o único problema ou dificuldade que a criança com seus familiares enfrenta, mas, principalmente a reação da sociedade. Sempre se pensou que os deficientes intelectuais não aprendiam o que era ensinado na escola, como ler, escrever e os conteúdos do currículo, assim o ensino-aprendizagem era básico naquilo que ela poderia aprender e que seriam relacionadas à sua vida cotidiana, social, diversão, trabalho orientado era o bastante.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta cerca de 2 milhões de pessoas no Brasil (SENO, 2010).

Para auxiliar no desenvolvimento destas crianças, cabe ao professor criar um ambiente harmonioso e cooperativo para ajudar o aluno deficiente intelectual a se desenvolver.

Segundo Santomé (1997, p. 174):

[...] as instituições escolares precisam ser lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais.

É preciso atentar-se para a necessidade de oferecer ao educando um espaço social cheio de estímulos, sem distinção, um espaço livre, sem chamar a atenção para as dificuldades do aluno e que busque destacar o aprendizado sistemático.

Para SENO (2010, p. 2) expõe que:

uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesma oportunidade de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis

que possam prejudicar seu progresso pedagógico: sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração. tais como ventiladores, cortinas balançando, cartazes pendurados pela sala; aproveitar situações que exijam movimentação para escolhê-lo como auxiliar (por exemplo, pedir que entregue os cadernos, que vá à diretoria ou que responda ao exercício na lousa); manter os alunos em lugares fixos na sala, para que seja justificado o motivo pelo qual a criança com TDAH senta sempre naquela carteira; solicitar que os pais procurem por atendimentos especializados que possam complementar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula; encaminhá-lo para as aulas de reforço escolar, se necessário.

Deve-se considerar ainda, as dificuldades mais comuns nos alunos deficientes intelectuais - TDAH, independente do estágio da doença. Estas dificuldades atrasam o desenvolvimento intelectual, que começa com a negação e estende-se ao desenvolvimento de atividades que são simples para os colegas a não articulação de ideias e atos, a vagareza no desempenho de atividades simples, importância da visualização, a desinquietação. Mas é importante acreditar que todos têm capacidade de aprender e que só precisamos descobrir como essa criança aprende.

O empenho em descobrir as razões dos transtornos e conseqüentemente a maneira para corrigi-los em relação às deficiências do aprender vem crescendo relativamente principalmente ao relacionar as conquistas da criança a seu aprendizado.

Para Adams (1973, p. 432):

As dificuldades específicas para a aprendizagem se referem àquela situação que ocorre com crianças que não conseguem um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva e que não apresentam problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos importantes que possam explicar tais dificuldades. O transtorno de aprendizagem se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.

Nos transtornos de aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento, ou seja, não são adquiridos, decorrentes de falta de estimulação adequada ou qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral. Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares

compreendem grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos na aprendizagem escolar. Essa deficiência na aprendizagem não é resultado direto de outros transtornos, ainda que eles possam ocorrer simultaneamente.

É necessário fazer aqui uma separação entre o que é uma Dificuldade de Aprendizagem e o que é um quadro de Transtorno de Aprendizagem. Alguns alunos mostram dificuldades para resolver uma atividade, que surgem por várias razões, como apresenta Salla (2011) “como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros”.

Os Transtornos de Aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

O Transtorno da leitura se caracteriza pela dificuldade específica em compreender palavras escritas. Portanto, se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, eliminando aqui outras possíveis causas.

Salla (2011) aprofunda:

Deve-se observar a influência de variáveis psicossociais e do ambiente. Muitos pacientes podem chegar com queixa de dificuldade de aprendizagem que estão relacionadas a deficiências em termos de experiências e de instrução escolar. Por esta razão, também precisam ser investigados os métodos e práticas de ensino utilizados no contexto escolar do paciente, uma vez que estas são variáveis que causam grande impacto na aprendizagem escolar. As avaliações específicas de leitura e escrita precisam ser feitas em profundidade nos transtornos específicos de aprendizagem, com tarefas elaboradas especificamente para cada faixa etária (de escolaridade) (SALLA. 2011, p. 8).

Para identificar os transtornos de aprendizagem é preciso que o paciente seja submetido a uma avaliação multidisciplinar (neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e outros).

É importante estabelecer uma diferenciação entre uma dificuldade de aprender e um quadro de transtorno de aprendizagem. Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros.

O desenvolvimento das condições de aprendizagem de um aluno deficiente é extremamente complexo, por causa dos diversos fatores e graus de deficiência intelectual. Essa deficiência pode ser em grau leve, moderada ou grave.

O aluno deficiente, seja qual for o grau, terá atrasos na construção da aprendizagem, na demonstração de demonstrar habilidades cognitivas, exigindo dos professores atenção especial e que deixe de lado seus métodos conservadores. Assim o ideal seria uma escola diferente, uma escola que seja adequada às capacidades e restrições da criança, ajudando-os na formação e no desenvolvimento das aprendizagens. O educador tem a responsabilidades de desenvolver aulas de acordo com aqueles alunos, diversificar atividades que atinja a todos, respeitando suas potencialidades intelectuais.

O papel do educador é importante no ensino-aprendizagem, pois a criança com deficiência mental se perde diante da vida em qualquer espaço e sua confiança no professor aumenta a cada conquista, mas com uma linha mínima e qualquer situação embaraçosa pode romper este laço quebrando sua autoestima e levá-lo de volta ao ponto zero, deixando-o perdido sem saber aonde irá. Até nestes momentos precisa ser orientado. Assim o docente precisa ter desempenho emocional adequado para resolver a situação com sabedoria e paciência com a criança.

3. METODOLOGIA

3.1 Fundamentos da pesquisa

Esse trabalho foi desenvolvido usando a revisão bibliográfica, uma pesquisa qualitativa, descritiva e análise de conteúdo.

Para se realizar uma pesquisa científica passamos por várias etapas com o aparecimento de algumas dificuldades para a executarmos com eficiência. Obstáculos que aparecem devido ao despreparo e não conhecimento dos métodos ou técnicas empregados.

Pesquisa qualitativa estuda assuntos que não podem ser quantificados em equações e estatísticas. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa exige um estudo de

interpretação de mundo, significando que os estudiosos estudam os objetos no seu espaço natural, buscando compreender os fatos com as significações dadas a eles pelas pessoas.

Por ser muito subjetiva a pesquisa qualitativa necessita de um trabalho de campo, pois é nesse momento que o estudioso entra no espaço em que ocorre o fenômeno social.

Para Richardson:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON. 1999, p. 102).

A pesquisa é descritiva quando busca entender sua finalidade. A pesquisa descritiva mostra as características de uma população, para esse trabalho é a população dos portadores de TDAH, e procura estabelecer as semelhanças entre as características e define sua natureza.

Para Silva & Menezes,

a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (SILVA & MENEZES2000, p.21).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, assim sendo, é destacada neste campo, a importância da semântica para o desenvolvimento do método. Entende-se por semântica aqui, a pesquisa do sentido de um texto.

Para realizar uma análise de conteúdo é necessário seguir alguns passos: fazer leituras flutuantes, um primeiro contato com os documentos da coleta de dados; a seguir formar a coletânea de textos sobre o assunto; criar hipóteses de conteúdo - explicações e argumentos, que serão validados ou descartados;

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem

sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas.

Segundo KRIPPENDORF uma análise de conteúdo poderá ser:

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas (KRIPPENDORF, 1990, p.30).

3.2 Amostra da pesquisa

Esse estudo será feito em uma escola de educação especial do município de Nepomuceno/MG o qual possui aproximadamente 25 mil habitantes, 3 escolas regulares de Ensino Fundamental (pré-escola ao 5º ano), e 3 escolas regulares de Ensino Fundamental e médio (6º ao 9º ano; 1º ao 3º ano do Ensino Médio).

Possui 01 escola que atende indivíduos com necessidades especiais – APAE. Em média 56 atende alunos. Sendo que esta conta com profissionais habilitados como psicólogos, fisioterapeutas, assistente social, médico pediatra, médico psiquiatra, dentista, especialista em educação, professores e ajudantes de serviços gerais. A APAE é uma instituição sem fins lucrativos que recebe verbas dos governos federal, estadual e municipal e de fundações – FURNAS,

Hoje, a APAE já não tem estrutura para atender toda a demanda do município, pois além de atendimento escolar e clínico de seus alunos regulares ainda atende à demanda do município, ou seja, alunos matriculados em escolas regulares e da comunidade em geral.

3.3 O questionário e a aplicação

Neste trabalho foi realizado um questionário com alunos da Escola de Educação Especial “Ana de Oliveira Lourençoni” – APAE, situada à rua Maria Negra de Sá, 52, bairro Marciolândia na cidade de Nepomuceno/MG.

Durante o estágio foi realizado o questionário com a presença dos professores dos alunos e da especialista em educação da citada escola. Foi entregue um questionário para 17 alunos que responderam com o auxílio dos professores, pois muitos alunos necessitam de ajuda para a leitura. A idade desses alunos varia entre 12 e 16 anos e estão no 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O Déficit de Atenção tem diversas causas e uma delas é o TDAH.

O teste é baseado na escala Adult Self-Report Scare (ASRS-18) Parte Déficit de Atenção, adaptados pelo Dr. Thomas Ito.

4. ESTUDO DE CASO

4.1 A escola em estudo

Escola de Educação Especial em estudo foi a “Ana de Oliveira Lourençoni” – APAE, situada à rua Maria Negra de Sá, 52, bairro Marciolândia na cidade de Nepomuceno/MG, foi o local para a realização do estudo. Ela atende a alunos dos Anos Iniciais e EJA Anos Finais do Ensino Fundamental. Além do atendimento educacional a escola também oferece atendimento clínico e odontológico. O teste anexo foi aplicado em 17 alunos do 5º ano do EF Anos Iniciais escolhidos aleatoriamente e que se dispuseram a responder o questionário.

4.2. Resultados e discussões

Os dados foram analisados quantitativamente, em termos de percentagens, e qualitativamente mediante análise de conteúdo (Bardin, 2000). Os resultados e a discussão são apresentados da seguinte maneira: primeiro aborda-se o número de casos e sua distribuição por gênero. Em seguida analisa o tratamento mais adequado segundo alguns estudos.

O número de alunos do 5º ano do ensino fundamental que respondeu ao questionário foi de 17, dos quais 8 (44,4%) com idade média de 13 anos tinham registrado o diagnóstico de TDAH nas suas fichas. Desse total, 14 alunos (82,3%) eram meninos e 03 (17,6%) eram meninas. Esta

prevalência e sua distribuição por gênero estão de acordo com os dados apontados por Spencer et al. (2002).

O teste teve a intenção de analisar a prevalência de alunos com TDAH nessa escola. Observou-se que esses resultados mostram um comportamento sugestivo para o déficit de atenção e também a sugestividade dos comportamentos impulsivos e hiperativos. Percebe-se, assim, que um aluno mais agitado ou indisciplinado pode mostrar comportamentos equivalentes aos alunos com TDAH. Ressaltamos que dados de prevalência mostram que apenas 11,2% indicam o subtipo de hiperatividade.

Neste estudo, os professores dos alunos que responderam ao teste destacaram como características dos alunos com TDAH a dificuldade de concentração (90%), de não concluir as atividades (85%) e falta de atenção (75%). E concluíram que são alunos agitados, impulsivos, muito agressivos, desorganizados e com sérias dificuldades de seguirem regras. Três professores mencionaram a desorganização como característica. Alguns são inquietos, enquanto outros são apáticos e sonolentos. Terminaram afirmando que essas características trazem a baixa autoestima e o afastamento pelos colegas.

Segundo Rohde et al. (2006), os estudantes com TDAH tipo desatento mostram mais dificuldade nas atividades escolares, já que a atenção seria um fator importante para a qualidade da aprendizagem. Esta característica foi mostrada pelos professores como a mais forte nos alunos com TDAH.

Para Rohde, Barbosa, Tramontina e Polanczyk (2000) e Rotta (2006) o transtorno de TDAH deve ser tratado com uma abordagem múltipla de intervenções psicossociais e psicofarmacológicas. Observou-se nesse estudo que todos os alunos que responderam ao questionário tratavam com psicoterapia e terapia farmacológica e mesmo assim apresentavam fortes sintomas do transtorno.

O que mostra que o TDAH, mesmo entre os distúrbios neuropsicológicos educacionais mais estudados, ainda tem muito o que se estudar. Esse transtorno ainda se apresenta sem compreensão e cheio de controversas para a área educacional e para todos. Faz-se necessário

conhecer a fundo todas as causas do TDAH e mais necessário ainda estudar uma educação que previna e evite essas doenças. Vale destacar que a capacitação dos profissionais da área educacional ajudará aos professores compreenderem seus educandos deixando de rotulá-los indiscriminadamente.

Rohde et al. (2006) acreditam que precisa ter uma didática especial para ajudar esses alunos:

[...] explicar claramente a finalidade de cada tarefa, manter uma rotina diária com descansos definidos, reforçar visual e auditivamente as regras estabelecidas, dividir as atividades em unidades menores, ensinar a captar a idéia principal, ensinar a monitorar suas atividades.

Diante do estudo, fica claro que pode haver diferentes formas de trabalhar com os alunos dentro da comunidade e no contexto escolar dos mesmos. Fica aqui a expectativa de que, com tantos estudos dedicados a esses alunos com TDAH, possa acontecer uma mudança radical de paradigma educacional, buscada por tantos estudiosos. Assim os alunos aprenderão a administrar sua aprendizagem e a conviver com a transitoriedade do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este trabalho percebe-se que os alguns dos transtornos de aprendizagem, como o déficit de atenção, são de difícil detecção. Mas já há estudos aprofundados neste campo que podem levar a importantes descobertas que auxiliam educadores a lidarem com estes transtornos de forma mais apropriada e humana.

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de mostrar possibilidades e metodologias no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH inseridos no ensino regular, tendo em vista a sua inclusão. Foi possível buscar conhecimentos sobre possíveis atividades na orientação de como trabalhar as dificuldades desses alunos.

O tema escolhido trouxe oportunidade de refletir e ampliar discussões sobre as dificuldades e meios de auxiliar alunos com TDAH para as quais o professor precisa estar atento. Trabalhar no desenvolvimento do aluno com dificuldades de aprendizagem não é tarefa fácil. No entanto, a busca por estudos que o auxiliem é a base para que o profissional possa desenvolver um bom trabalho, considerando cada aluno como ser único e especial no processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se nesta pesquisa que, predominam dois tipos de alunos: uns mais inquietos, outros mais apáticos. Os inquietos são alunos agitados, impulsivos, muito agressivos, desorganizados e com sérias dificuldades de seguirem regras. Os apáticos são sonolentos, possuem baixa autoestima e são isolados pelos colegas. Os estudantes com TDAH tipo desatento mostram mais dificuldade nas atividades escolares, já que a atenção seria um fator importante para a qualidade da aprendizagem. Cabe aos educadores conscientizassem que, o que estas crianças realmente têm são dificuldades sensoriais que precisam de maiores estímulos para se concretizar.

REFERÊNCIAS

ADAMS (1973). **Entenda os diferentes transtornos de aprendizagem**. Disponível em: <<http://fundacaoholhos.com.br/artigos/entenda-os-diferentes-transtornos-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ANDRADE, Alessandra Rezende Dutra de. **O acompanhamento não medicamentoso da criança diagnosticada com TDAH**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BARROS, Claudia Araújo Urbano; COSTA, Elizete Brito da Silva; GOMES, Vanessa Souza do Sacramento. **Dificuldades de aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 8, 9 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/dificuldades-de-aprendizagem-de-criancas-com-tdah-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 25, Jul, 2022.

CARVALHO, M.F. **Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA VI Seminário "Educação, Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência"**. 2007.

Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/seminario09.htm
Acesso em: 04 out. 2022.

CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 220p.2

Como diferenciar Transtorno de Aprendizagem de Dificuldade de Aprendizagem?
Disponível em: <https://neurosaber.com.br/como-diferenciar-transtorno-de-aprendizagem-de-dificuldade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

DELEUZE, G. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIGUEIRÓ, Nivalda de Souza; MOUSSA, Ibrahim Georges Cecyn. **A deficiência intelectual e o processo de ensino aprendizagem.** [s.d.]. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/37241804-A-deficiencia-intelectual-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 23 set. 2022.

FONTES, Maria Alice. **O que são Transtornos de Aprendizagem?** Causas, tipos e tratamento. Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo/194/-que-sao-transtornos-aprendiz.php#.Wh9RDrpFxiY>.> Acesso em: 03 jul. 2022.

GOMES, M.; PALMINI, A.; BARBIRATO, F.; ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil.** *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(2): 94-101, 2014.

KRIPPENDORFF, K. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica.** Barcelona, Ediciones Paidós, 1990. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

MATTOS, P. **TDAH é uma doença inventada?** Disponível em: <http://www.tdah.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MÖJEN, Sônia Maria Pallaoro. **Caracterizando os Transtornos de Aprendizagem.**In: BASSOLS, Ana Margareth Siqueira e col. *Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas;1993. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003#:~:text=O%20TDAH%20%C3%A9%20uma%20s%C3%ADndrome,re%20flexibilidade%20e%20a%20atividade%20motora. Acesso: 04 out.2002.

PADILHA, A. M. **O que fazer para não excluir**. In: GOÉS, M. R. ; LAPLANG, A. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PENNINGTON, B. F. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbdHtWhqjxMyZQ>. Acesso em: 26, set. 2022.

ROHDE, L. A., BARBOSA, G., TRAMONTINA, S., & POLANCZYK, G. (2000). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22(2), 7-11.

ROHDE, L. A., DORNELES, B. V., & COSTA, A. C. (2006). **Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Eds.), Transtornos de aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar (pp. 365-374). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

ROHDE LA, MATTOS P. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed; 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003#:~:text=O%20TDAH%20%C3%A9%20uma%20s%C3%ADndrome,re%20flexibilidade%20e%20a%20atividade%20motora. Acesso em: 04/10/2022.

ROTTA, Newra Tellechea, OHLWEILER, Lygia e RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem—abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2006. Capítulo 9.

SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henry Wallon**. novaescola@fvc.org.br. Outubro 2011. novaescola@fvc.org.br

SANTOMÉ, J. T.. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997: 159-177.

SANTOS, L. D. F.; VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319

Acesso em 04 out, 2022.

SENO, Marília Piazzzi. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**: o que os educadores sabem? Rev. psicopedag. vol.27 no.84 São Paulo 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003#:~:text=O%20TDAH%20%C3%A9%20uma%20s%C3%ADndrome,reflexibilidade%20e%20a%20atividade%20motora. Acesso: 04 out.2022.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

_____ **Mentes inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SENO, Marília Piazzzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? *In*: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Vol. (27), ed. 84, 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/188/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade--tdah---o-que-os-educadores-sabem-#:~:text=Segundo%20a%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Estat%C3%ADstica%20Internacional,in%C3%ADcio%20precoce%20%2D%20habitualmente%20durante%20os>. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9443/9443_4.PDF. Acesso: 26, set. 2022.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas*, 2003. Universidade

Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/article/download>. Acesso em: 04 Out. 2022.

VALLET, Robert E. **Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem**: Manual de Programas Psicoeducacionais. (Coord. da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo, EDU/EDUSP, 1977.

METODOLOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM CAMINHO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COVID-19

Prof. Heriberto Silva Nunes Bezerra

Sesi Escola São Gonçalo do Amarante. Av. Bacharel Tomaz Landim, 351 - Igapó, São
Gonçalo do Amarante - RN, CEP 59296-802.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir sobre a importância da metodologia da resolução de problemas da Matemática, para o processo de ensino-aprendizagem de educandos do Ensino Fundamental II, em tempos de Covid-19. Além disso, busca evidenciar, por meio de pensamentos teóricos, os aspectos cognitivos e educacionais potencializados por meio desta metodologia. Logo, este estudo trata-se de uma revisão sistemática de literatura, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, buscando o embasamento teórico em estudos de Scoz (1994), Freire (2003), Mendes (2009) e Miguel e Miorim (2011). Como resultado, foi possível constatar que a resolução de problemas da Matemática permite ao educando a interiorização de conhecimentos algébricos e geométricos, além disso, colabora para o desenvolvimento cognitivo e potencializa a curiosidade e o raciocínio lógico.

Palavras-chaves: Resolução de Problemas; Educação Matemática; Ensino-aprendizagem; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as metodologias de ensino e práticas pedagógicas é uma ação docente que permite a dinamicidade em sala de aula, a apreensão de conhecimentos e o compartilhamento de experiências pessoais. Além disso, possibilita ao educando, o desenvolvimento educacional, social e cognitivo, aspectos estes, essenciais para sua formação.

Freire (2003) afirma que, o educador deve buscar caminhos alternativos, por meio das estratégias pedagógicas, que permitam ao educando a interiorização de conhecimentos. De modo que, sejam apresentadas em sala de aula, atividades que permitam a potencialização da curiosidade, da criatividade, da criticidade e da autonomia do educando.

Para Curtis (2014), um dos grandes obstáculos enfrentados pelos educandos, na aprendizagem de conceitos da Matemática, está relacionado ao fato de que muitos não compreendem a importância da disciplina em suas vidas, e/ou, não conseguem identificar suas aplicações em situações do cotidiano. Logo, quando é introduzido, em sala de aula, um novo conteúdo matemático, eles sentem-se inseguros e desmotivados.

Neste sentido, a metodologia da resolução de problemas na Educação Matemática é apresentada, de acordo com trabalhos de Nascimento (1998), como uma estratégia de ensino-aprendizagem interdisciplinar que visa tirar o estudante de sua tradicional postura passiva, para uma postura ativa e interessada. Ademais, a motivação em resolver problemas, “[...] permite um processo de investigação que delinea novas propriedades matemáticas. Na busca pela solução do problema, novas situações se colocam, instigando a curiosidade, muitas vezes dormente em cada um de nós”. (NASCIMENTO, 1998, p. 32).

Assim, a resolução de problemas é apresentada neste estudo, como um caminho metodológico que permite aos educadores trabalharem os conceitos da Matemática, especificamente, durante o ensino remoto, o qual, tem sido uma alternativa adotada por muitas escolas públicas e particulares no Brasil, desde 2020, devido a pandemia da Covid-19¹.

Logo, este artigo tem o objetivo de discutir sobre a importância da metodologia da resolução de problemas da Matemática, para o processo de ensino-aprendizagem de educandos do Ensino Fundamental II, em tempos de Covid-19. Além disso, busca evidenciar, por meio de pensamentos teóricos, os aspectos cognitivos e educacionais potencializados por meio desta

¹ É uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso noticiado da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 13 de abril de 2021, 136.493.176 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 2.944.336 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história (TESINI, 2020).

metodologia e apresentar possibilidades aos educadores, de estratégias pedagógicas interdisciplinares, as quais, irão colaborar para a aprendizagem significativa.

Acredita-se que este estudo contribuirá para que futuros e atuais educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, especificamente, neste contexto de pandemia. Além disso, esta investigação permitirá uma nova discussão referente à metodologia da resolução de problemas na Educação Matemática. Desse modo, espera-se que haja uma maior utilização desta metodologia pelos professores, e que os educandos possam interiorizar os conhecimentos matemáticos e aplicá-los em suas atividades cotidianas.

Esta pesquisa encontra-se organizada em cinco partes: a primeira corresponde a esta introdução, na qual apresenta-se uma breve contextualização sobre a temática, os objetivos e as justificativas. Posteriormente, destaca-se a metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho, e em seguida, evidencia-se as discussões e resultados alcançados. Por fim, são expostas as considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar os objetivos supracitados, determina-se como percurso metodológico, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, buscando o embasamento teórico em estudos de autores que debatem sobre ensino-aprendizagem, Educação Matemática e resolução de problemas, tais como: Scoz (1994), Freire (2003), Mendes (2009) e Miguel e Miorim (2011).

Referente a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2018), é definida como o tipo de investigação elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet, entre outros. No entanto, o pesquisador deve observar criteriosamente os materiais utilizados em uma investigação bibliográfica, atentando para as condições de coleta e análise dos dados e possíveis incoerências ou contradições dos estudos utilizados.

Para Minayo (2014), a abordagem qualitativa é o método que melhor se aplica ao estudo da Geografia, da História, da Filosofia, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Este método de abordagem científico, de acordo com a autora, “[...] tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”. (MINAYO, 2014, p. 57).

Outrossim, utiliza-se da revisão sistemática de literatura, realizando pesquisa em busca de fontes primárias, as quais, após leitura crítica, tiveram suas informações extraídas e organizadas por meio de fichamentos, a fim de facilitar na análise e interpretação dos dados obtidos.

Ademais, Minayo (2014) esclarece que esta metodologia é compreendida como um dos tipos de revisão da literatura que tem como objetivo resumir toda a informação existente sobre um fenômeno de maneira imparcial e completa. Ela é feita de maneira formal e meticulosa, por este motivo, uma de suas vantagens, é permitir que outros pesquisadores façam futuras atualizações da revisão, caso sigam o mesmo conjunto de passos estabelecido.

RESULTADOS & DISCUSSÕES

A reflexão docente sobre as metodologias de ensino e práticas pedagógicas é essencial no cotidiano do educador, visto que, é por meio dela que é possível pensar e desenvolver caminhos pedagógicos que interligam os conhecimentos científicos aos educandos.

Em virtude do agravamento da Pandemia da Covid-19, exigiu-se, em meados de abril de 2020, o fechamento das escolas em diversas cidades do Brasil. Como alternativa de continuidade do ano letivo, muitas instituições optaram por realizar o ensino, através de plataformas digitais e/ou ambientes virtuais, por exemplo, pelo meet, acessível gratuitamente pelo Google.

Diante deste contexto, muitos professores têm buscado apreender novos saberes didáticos e tecnológicos, a fim de compartilharem os conhecimentos com os educandos, neste novo cenário educacional. A elaboração de atividades tornou-se mais crítica e cautelosa, visto que, eles precisam planejar estratégias de ensino-aprendizagem interdisciplinares e divertidas, que possibilitem a participação ativa dos educandos no processo educacional, para não correr o risco de ministrar aulas virtuais enfadonhas, sem a interação com os educandos e com silêncio absoluto.

Para Nascimento (1996) a metodologia de resolução de problemas em Educação Matemática deve ser utilizada pelo educador, com o objetivo de proporcionar a reflexão crítica, a verificação de hipóteses, o desenvolvimento cognitivo e educacional, a potencialização da curiosidade e a apreensão de conceitos algébricos e geométricos. Além do mais, a aplicação da resolução de problemas, permite a dinamicidade no ambiente de ensino e a participação ativa dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Miguel e Miorim (2011, p. 48) destacam que, [...] a resolução de problemas é entendida pelos elaboradores como o recurso mais adequado para propiciar uma participação ativa e questionadora do aluno no processo de ensino-aprendizagem da Matemática”. Ainda, é uma excelente alternativa pedagógica que colabora para a interiorização de conceitos matemáticos, além de exercitar o raciocínio lógico.

Indo ao encontro de pensamentos de Miguel e Miorim (2011) e Nascimento (1998), verifica-se em estudos de Mendes (2009, p. 80) que a resolução de problemas pode ser tomada como uma das tendências metodológicas em Educação Matemática que pode “[...] contribuir amplamente para a formação de um aluno autônomo, consciente das possibilidades criativas que a Matemática lhe oferece, bem como das suas ações como cidadão”.

Outrossim, a utilização desta metodologia promove a interação entre educador e educandos, e consequentemente, o compartilhamento de saberes e experiências pessoais. Para Mendes (2009) as aulas mais dinâmicas centradas na problematização, investigação e análise da realidade matemática envolvida no contexto sociocultural e profissional, conduzem os

educandos a um processo de ensino-aprendizagem ativo e motivador, no qual, eles sentem-se desafiados para buscarem as soluções dos problemas apresentados durante as aulas.

Desse modo, acredita-se que o educador deve provocar a curiosidade e a participação dos educandos, visto que eles possuem conhecimentos prévios, adquiridos por meio de experiências pessoais, os quais devem ser valorizados e compartilhados. Freire (2003, p. 30) questiona que “[...] porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

O autor, inclusive destaca que, estes conhecimentos prévios devem ser valorizados pelos educadores, servindo, em muitos casos, como base para a construção de novos conhecimentos científicos (FREIRE, 2003). Por este motivo, acredita-se ser fundamental o uso de metodologias no processo de ensino-aprendizagem que promovam a criticidade, o pensamento lógico-matemático e a articulação entre o saber científico e o tradicional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998, p. 21), o educador deve desenvolver atividades pedagógicas com “[...] ênfase na resolução de problemas, na exploração da Matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano e encontrados nas várias disciplinas”. Nesse sentido, é orientado que o ensino da Matemática precisa ser realizado de forma interdisciplinar, de modo que, permita a articulação com outras áreas de conhecimento, o que indubitavelmente, promoverá aos educandos, um ensino mais rico e significativo.

Ressalta-se também que, referente aos benefícios educacionais e cognitivos advindos da utilização da metodologia da resolução de problemas da Matemática, os PCN atestam que:

[...] permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, 1998, p. 32).

Percebe-se, de um modo geral, que a resolução de problemas é um caminho metodológico que possibilita ao educador, especialmente neste contexto de ensino remoto, necessário devido o aumento de mortes ocasionadas pela Pandemia da Covid-19, desenvolver um trabalho de qualidade, com a participação ativa dos educandos, colaborando para a apreensão de conceitos da Matemática e o desenvolvimento cognitivo.

Finalmente, verifica-se em pesquisa de Scoz (1994) que mais importante do que oferecer exercícios mecânicos e padronizados, é criar um ambiente social e uma situação de ensino-aprendizagem que incentive os educandos a experimentar e confrontar diversas situações, de forma que possam construir o conhecimento matemático.

Por exemplo, antes de introduzir os conceitos e as propriedades de um novo conteúdo da Matemática, o educador pode questionar os educandos sobre o que eles compreendem ou conhecem sobre a temática, inclusive, pode elencar aplicações presentes em situações do cotidiano, com o objetivo de familiarizar os estudantes com o conteúdo abordado e despertar a curiosidade e o interesse pela aprendizagem.

Propor aos educandos, inicialmente, uma reflexão sobre uma situação-problema presente em um contexto profissional e discutir possíveis soluções é uma excelente estratégia para introduzir conceitos da Matemática, além de ser uma rica oportunidade deles compartilharem suas experiências pessoais, diminuírem a timidez e a insegurança em atividades escolares e principalmente desenvolver o raciocínio lógico e a criticidade.

Também é possível apresentar questões contextualizadas de olimpíadas de Matemática, tais como: Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas/OBMEP, Olimpíada Internacional do Canguru da Matemática e Olimpíada Brasileira de Matemática/OBM. As quais, possuem questões problematizadas que exigem dos educandos conhecimentos de álgebra e geometria básica, leitura e interpretação, além de raciocínio lógico.

Em sala de aula, o educador pode debater com os educandos, as questões das olimpíadas supracitadas e pensar coletivamente soluções para resolver os problemas matemáticos

apresentados. Logo, acredita-se que este é um caminho pedagógico que, indubitavelmente, promoverá o compartilhamento do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, acredita-se que a metodologia da resolução de problemas da Matemática é uma excelente oportunidade para o educador trabalhar conceitos da disciplina, possibilitando ao educando, uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Além de contribuir para a formação de indivíduos críticos, participativos e protagonistas de suas aprendizagens.

Outrossim, verifica-se por meio dos estudos averiguados que, esta metodologia contribui para a interiorização de conhecimentos algébricos e geométricos, fortalece o domínio sobre a leitura e interpretação textual, como também, potencializa o raciocínio lógico-matemático.

Para tal, é necessário que os educadores exercitem frequentemente, a reflexão crítica sobre suas metodologias de ensino e práticas pedagógicas, pois acredita-se que, por meio deste exercício didático, é possível planejar e desenvolver atividades interdisciplinares que permitem aos educandos levantarem hipóteses, realizarem pesquisas, buscarem soluções para os problemas apresentados e apreenderem os conhecimentos matemáticos.

Apresentar novos caminhos metodológicos aos educandos, para que eles possam apreender os saberes da Matemática faz parte da missão do educador, o qual, deve rejeitar a utilização de atividades repetitivas e enfadonhas, especificamente, neste novo cenário educacional, com aulas por meio de ensino remoto, o qual se fez necessário devido a pandemia da Covid-19.

Logo, a resolução de problemas da Matemática é uma possibilidade para o educador promover um ensino-aprendizagem interdisciplinar e significativo, no qual, os educandos podem compartilhar seus conhecimentos prévios e utilizá-los como base, para a construção de novos saberes, assim, assumindo o protagonismo de suas aprendizagens e de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 11 de fev. 2021.

CURTIS, W. **How to improve your math grades**. Berkeley (CA): Occam Press, 2014. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://occampress.com/&prev=search>. Acesso em: 02 de jul. de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. Â. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, H. G. **Licenciatura em Matemática: metodologia e didática do ensino de Matemática**. Salvador; FTC/EAD, 1998.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

TESINI, B. L. **Coronavírus e Síndromes respiratórias agudas (COVID-19, MERS e SARS)**. Kenilworth (NJ), EUA: Manual MDS - Versão saúde para família, 2020. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>. Acesso em: 23 de fev. 2021.