

Organizadoras:

Francisca Vilani de Souza

Marta Maria dos Santos Cipriano

**POSSIBILIDADES
E DESAFIOS
UM PERCURSO
NECESSÁRIO PARA
CONSTRUIR A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS:
UM PERCURSO NECESSÁRIO PARA
CONSTRUIR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FRANCISCA VILANI DE SOUZA
MARTA MARIA DOS SANTOS CIPRIANO
(ORGANIZADORAS)**

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS:
UM PERCURSO NECESSÁRIO PARA
CONSTRUIR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisca Vilani de Souza; Marta Maria dos Santos Cipriano [Orgs.]

Possibilidades e desafios: um percurso necessário para construir a educação inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 201p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0372-0 [Digital]

1. Possibilidades e desafios. 2. Percursos. 3. Educação Inclusiva. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

APRESENTAÇÃO

Este E-book intitulado *Possibilidades e Desafios: um percurso necessário para construir a educação inclusiva* é resultado de um trabalho coletivo das organizadoras, a Profa. Dra. Francisca Vilani de Souza e a Profa. Dra. Marta Maria dos Santos Cipriano juntamente com alunos do curso de mestrado em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE. Esses autores buscam em suas pesquisas dialogar sobre a Educação Básica com ênfase na Educação Inclusiva. Portanto, esse livro eletrônico está organizado em 13 capítulos. Os quais são comentados de forma sucinta nessa apresentação.

Capítulo 01 - Percepções dos profissionais docentes acerca da relação escola -família e sua importância na formação do aluno com transtorno do desenvolvimento. Os autores têm como objetivo refletir acerca da relação entre a escola e a família no processo de formação cognitiva dos alunos com transtornos do desenvolvimento, tendo como referência a percepção dos profissionais docentes de escolas da rede pública de Mossoró/RN.

Capítulo 02 - Práticas pedagógicas adotadas por docentes da Educação Especial com alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Nesse capítulo os autores discutem práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da educação especial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas da Rede Pública da cidade de Paraú/RN.

Capítulo 03 - Transtornos de aprendizagem: dificuldades e perspectivas evidenciadas por pessoas com dislexia, tem como objetivo compreender o conceito e características que compõe a dislexia, associando aos estudos de Piaget (1999), e Vygotsky (1984), a formação continuada dos docentes e quais as metodologias ativas mais viáveis para o ensino/aprendizagem e

melhor desenvolvimento em sala de aula desses estudantes, onde ocorreu as observações.

Capítulo 04 - O transtorno de déficit de atenção – TDAH e o processo de inclusão: discussão necessária. Os autores têm como pressuposto promover uma discussão sobre os desafios vivenciados pelos professores com os alunos que apresentam Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH). Destaca-se que o transtorno não é uma deficiência, e sim um distúrbio neurológico na criança, que poderá persistir ao longo da vida.

Capítulo 05 - Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Os autores têm como objetivo descrever informações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH. Nesse propósito, a pesquisa de cunho qualitativo, possui caráter descritivo e se dá por meio da pesquisa bibliográfica. Busca-se identificar as barreiras existentes e as necessidades educativas para auxiliar no cotidiano dos profissionais da área da educação para interagir com as crianças que possuem TDAH, no intuito de minimizar as perdas educativas.

Capítulo 06 - Desafios no processo de aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista – TEA: relatos de pais e responsáveis. Nesse capítulo os autores têm como objetivo analisar os desafios do processo de aprendizagem dos alunos com autismo, a partir da percepção e relatos de pais e responsáveis. Sabe-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza como uma condição sensorial que compromete o desenvolvimento da criança em variados níveis de cognição. O aluno autista possui dificuldades significativas para realizar tarefas cotidianas, apesar de não ser obstáculo para que haja uma mediação do conhecimento e uma aprendizagem efetiva quando se coloca em prática os saberes de uma educação inclusiva e democrática no espaço escolar.

Capítulo 07 - Recursos utilizados para facilitar a aprendizagem de matemática para alunos com deficiência visual. Nesse capítulo, os autores discutem as dificuldades de aprendizagem que as pessoas com deficiência visual apresentam e

quais os recursos podem assistir esses alunos, garantindo a aplicabilidade dos princípios eminentes na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, como a autonomia, máxima eficiência e igualdade de oportunidades.

Capítulo 08 - Uma revisão da literatura sobre os transtornos e distúrbios de aprendizagem em crianças do ensino básico. Os autores apresentam um estudo de caráter bibliográfico e tem como objetivo entregar uma revisão da literatura sobre os transtornos e distúrbios de aprendizagem em crianças do ensino básico. Distúrbios e transtornos de aprendizagem são considerados como sendo uma dificuldade no processo de aquisição de algumas competências.

Capítulo 09 - Reflexões sobre o atendimento educacional especializado (AEE) no processo de inclusão dos alunos nos anos iniciais. Nesse capítulo os autores têm como o objetivo analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, identificando competências, características e inter-relações deste o ensino regular. A discussão empreendida aborda as competências do AEE no âmbito da educação inclusiva, e as diferenças desta última em relação ao conceito de integração.

Capítulo 10 - Atividades lúdicas e dificuldades de aprendizagem: experiências em uma escola pública do município de Mossoró – RN. Os autores têm como objetivo analisar o papel das atividades lúdicas na formação dos alunos nos anos iniciais em uma escola da rede pública municipal de Mossoró – RN a partir dos relatos de experiências dos profissionais do ensino. As atividades lúdicas possuem, assim, a capacidade de sedimentar o prazer pelo aprender a partir de uma formação que agrega inúmeros saberes informais, sendo esta fundamental para que o professor ultrapasse o imediatismo das metodologias de ensinar consideradas tradicionais e pouco convidativas para o aluno.

Capítulo 11 - Leitura significativa no processo de ensino - aprendizagem: discussões necessárias. Nesse capítulo o autor tem como objetivo refletir sobre a relevância da leitura significativa

como forma de desenvolver o pensar crítico-ético na escola. Nele se discute a relação entre leitura significativa, pensamento crítico-ético e aprendizagem significativa. Esta decorrente, segundo a perspectiva deste trabalho, da prática da leitura.

Capítulo 12 - Literatura infantil e pedagogia escolar: considerações teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Os autores têm como objetivo analisar as contribuições da literatura no desenvolvimento pedagógico de crianças na educação infantil. Esta discussão traz uma abordagem sobre a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento psicopedagógico da criança.

Capítulo 13 - Literatura infantil como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais: um estudo em uma escola da rede pública de Mossoró/RN. Essa pesquisa tem como objetivo compreender a importância da literatura infantil para o processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, em uma escola da rede pública de ensino de Mossoró/RN. Os anos iniciais representam um momento de materialização de novos saberes pelos alunos, e resultam da conjunção de alguns fatores importantes como a capacidade de interação cognitiva entre educador e educando, bem como a facilitação da criatividade e interpretação da realidade pela criança.

SUMÁRIO

- 15** **CAPÍTULO 01 - PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DOCENTES ACERCA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO**
Wendson de Moura Matias
André Araújo vilar de Melo Neto
Francisco Oziel Tavares Alves
Hyderlam Kappergiany Silva de Andrade
Jardel Holanda campelo
- 29** **CAPÍTULO 02 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH**
Iáscaro Alves Campêlo
Antônio Raimundo Xavier
Técio Wagner de Sousa Pinheiro
Fernanda Thereza de Souza Bezerra
Francisca Vilani de Souza
- 43** **CAPÍTULO 03 - TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DIFICULDADES E PERPECTIVAS EVIVENCIADAS POR PESSOAS COM DISLEXIA**
Maryna Viviane Cunha
Ayrton da Silva Cabral
Francisco Ernando de Macêdo
Maryza Patrícia Cunha Cabral
Pedro Militão da Cunha Neto

CAPÍTULO 04 - O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO – TDAH E O PROCESSO DE INCLUSÃO	61
Antonia Eveline Soares da Silva Fabrício Crispim do Nascimento Iracema Araújo de Oliveira Miranda Mirtes Pereira do Nascimento Figueredo Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues	
CAPÍTULO 05 - DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)	73
Diangelo Vagner Moura de Oliveira Deusdedith Antonio de Oliveira Junior Sinval Justino de Lima Junior	
CAPÍTULO 06 - DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: RELATOS DE PAIS E RESPONSÁVEIS	87
Sandro Nunes de Oliveira Montenegro Raimundo Costa Júnior Yves Jivago Marques Dantas de Farias Maria Paula Henrique de Medeiros Flávio Hermes de Menezes	
CAPÍTULO 07 - RECURSOS UTILIZADOS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	101
Antônio Nobre de Araújo Arnaldo Gomes da Costa Francisca Vilani de Souza	

- 115** **CAPÍTULO 08 - UMA REVISÃO DA LITERATURA
SOBRE OS TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS DE
APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS DO ENSINO
BÁSICO**
Alan John Soriano Conrado
Anderson Brito Dantas
Ari Jerônimo Rodrigues de Sousa
João Cledson de Sousa Silva
Lucas Silva de Oliveira
- 127** **CAPÍTULO 09 - REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO
PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO NOS ANOS
INICIAIS**
Hyderlam Kappergiany Silva de Andrade
André Araújo Vilar de Melo Neto
Francisco Oziel Tavares Alves
Jardel Holanda Campelo
Wendson de Moura Matias
- 141** **CAPÍTULO 10 - ATIVIDADES LÚDICAS E
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EXPERIÊNCIAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ – RN**
José Wilker Carlos
Sidney Ramos da Silva
Thiago Giovanne Rocha Correia
Thiago de Oliveira Fernandes Pinto
Francisca Vilani de Souza
- 155** **CAPÍTULO 11 - LEITURA SIGNIFICATIVA NO
PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM:
DISCUSSÕES NECESSÁRIAS**
Elizeu de Souza

CAPÍTULO 12 - LITERATURA INFANTIL E PEDGOGIA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA **171**

Cleverson Marcelino Lopes Costa

Héber Medeiros Monteiro

José Ronivaldo de Queiroz

Paulo Sérgio Souto

Raylson Silva de Souza

CAPÍTULO 13 - LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN **185**

Francisco Eliclaudio Rodrigues

Cássio Luis Santos da Silva

Hundrety Holldjet Ferreira de Willegaignon

Maria dos Navegantes Lima de Mendonça

Francisco José Silva Couto

ORGANIZADORAS **199**

CAPÍTULO 01

PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DOCENTES ACERCA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO

Wendson de Moura Matias¹

André Araújo vilar de Melo Neto²

Francisco Oziel Tavares Alves³

Hyderlam Kappergiany Silva de Andrade⁴

Jardel Holanda campelo⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca da relação entre a escola e a família no processo de formação cognitiva dos alunos com transtornos do desenvolvimento, tendo como referência a percepção dos profissionais docentes de escolas da rede pública de Mossoró. Sabe-se que a evolução do quadro sensorial e cognitivo de crianças com autismo passa pela intervenção integrada entre os gestores, profissionais do ensino, família e a comunidade escolar como um todo. Porém, a literatura que versa sobre o tema e as pesquisas empíricas que discorrem sobre a questão, tem reafirmado a existência de uma ruptura comum em se tratando do diálogo

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical /WUE wendsonmatias@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical / WUE av7f1727@outlook.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical /WUE osielalves2010@gmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical /WUE hyderlam.edfisica@hotmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical /WUE jardelhc2107@hotmail.com

entre esses agentes citados, sobretudo no que diz respeito a participação da família. Tal situação é ainda mais problemática quando se trata de escolas públicas, onde as questões sociais e outros fatores específicos interferem na capacidade dos pais ou responsáveis estarem continuamente presentes na vida escolar dos filhos com necessidades especiais. Assim, o estudo traça um perfil dessa relação (escola-família) tomando como referência a opinião dos professores, que são os interventores mais diretos no processo de formação do aluno. Para possibilitar o entendimento, foi realizada uma pesquisa com 4 profissionais do ensino regular de escolas da rede pública local, com perguntas elaboradas e disponibilizadas por meio de links do *Google Forms*. As análises feitas foram corroboradas pelas contribuições teóricas de alguns autores como: Serra (2010), Bacelar *et al.* (2018), Silva (2016), entre outros que subsidiaram as discussões. Ao final, foi constatado que a relação entre escola e família ainda está bastante aquém do ideal. Os professores se queixam da falta de interação apesar de ressaltarem que houve avanços importantes.

Palavras-chave: Escola, família, desenvolvimento, autismo, transtorno.

1. INTRODUÇÃO

A participação da família na vida escolar do filho se constitui como um importante instrumento de catalisação da aprendizagem. Por muito tempo a comunidade escolar e, sobretudo os pais, enxergavam a figura do educador como o agente responsável por realizar a transição entre o saber formal contido nas diretrizes pedagógicas e a educação dos alunos nos diversos níveis de ensino. Entretanto, as mudanças recentes nos sistemas educacionais e a reformulação dos parâmetros de gestão e docência nas escolas, impuseram uma alteração radical na forma de educar, contribuindo não apenas para uma maior participação da família, mas também de diversos setores e instituições.

A importância da inserção da família nesse processo de construção do saber decorre, dentre outros fatores, de sua proximidade cotidiana com o aluno. Isso significa dizer que são os

pais que identificam algumas das principais demandas dos filhos, além de serem os responsáveis por fazer cumprir as diretrizes educacionais que se iniciam na escola e se estendem até o lar. Sabe-se que o ensino não se restringe ao espaço educacional, mas se materializa em todos os lugares em que a criança constrói laços e situa a sua realidade.

No caso dos alunos com transtornos do desenvolvimento, sobretudo os autistas, o acompanhamento da família é ainda mais preponderante. Além de demandarem um maior cuidado, os pais precisam estar atentos para identificar as necessidades e, em um segundo momento, fornecer à escola informações que possam qualificar a sua aprendizagem, seja ao professor do ensino regular ou do atendimento especializado. O diálogo poderá ser decisivo no sentido de contribuir para o sucesso da intervenção pedagógica do aluno, por isso deve ser dada uma atenção primordial durante a construção dessa via comunicativa que envolve escola-família.

Diante disso, destaca-se que o objetivo geral da referida pesquisa é refletir acerca da relação escola-família na formação cognitiva dos alunos com transtornos do desenvolvimento, tendo como referência a percepção dos profissionais docentes de escolas da rede pública de Mossoró. Para atingir o objetivo geral foram pensados objetivos específicos, sendo eles: analisar o papel dos pais no processo de escolarização da criança com autismo; caracterizar o diálogo entre família e profissionais do ensino no processo de educação; identificar a opinião dos professores sobre o atual panorama dessa relação institucional-familiar.

Metodologicamente, a pesquisa encontra-se dividida em duas etapas interligadas. A primeira consiste na revisão de obras de autores que discutem as questões escolares citadas, entre os quais são profícuas as análises de: Serra (2010), Bacelar *et al.* (2018), Silva (2016), entre outros. Em um segundo momento, foi realizada a aplicação de questionários de pesquisa com 4 profissionais do ensino regular de escolas da rede pública de Mossoró por meio do *Google Forms*. Ao final, as questões foram tabuladas e convertidas em quadros e analisados qualitativamente no texto.

2. DESAFIOS DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNOS

Conforme apontado nas linhas introdutórias do texto, a família é parte importante do processo de formação do aluno com autismo, possuindo, inclusive, o mesmo nível de compromisso e responsabilidade educacional que os profissionais docentes. A família identifica necessidades cognitivas da criança no lar e nos diversos espaços comunitários. Após identificadas, estas devem ser repassadas aos professores e trabalhadas em conjunto, nas diversas atividades que envolvem a escola e o lar.

Gomes (2019) afirma que seja qual for a proposta pedagógica da instituição de ensino, o atendimento educacional ao aluno com transtornos do desenvolvimento não pode se restringir ao espaço escolar. A família possui papel de destaque em sua formação educacional. É a família que experimenta os desafios cotidianos, as decepções e a evolução em diversas fases da vida. Uma das ações que podem colaborar de maneira efetiva para a formação da criança é estabelecer uma comunicação direta com os profissionais do ensino, relatando experiências cotidianas e angústias compartilhadas com outros pais. Com isso, abre-se um leque de possibilidades para viabilizar uma aprendizagem sistemática da criança, sobretudo com autismo.

A falta de articulação e diálogo entre a escola e a família não gera prejuízos apenas ao aluno, mas principalmente a proposta pedagógica da escola que se propõe a ser inclusiva. Na prática, a formação dos alunos com necessidades especiais pressupõe o empenho igualitário de todos os envolvidos, tanto do ambiente escolar como fora dele. Bacelar *et al.* (2018, p. 9) reafirmam que o trabalho entre escola e família deve ser sempre pautado na corresponsabilidade:

Os pais têm um impacto maior sobre o desenvolvimento de seus filhos do que qualquer outro profissional que se conheça. Se os pais passarem apenas duas horas interagindo com seus filhos diariamente, eles influenciarão o

progresso infantil duas ou três vezes mais do que qualquer professor. A família constitui o primeiro universo de relacionamentos sociáveis onde a criança se desenvolve, especialmente se tratando das crianças com deficiência de desenvolvimento, as quais requerem atenção e cuidados específicos da família e da escola conjuntamente. Portanto, a família será fundamental em todo o processo.

A partir desses apontamentos feitos pelo autor, infere-se que em determinados momentos da vida escolar dos filhos, os pais possuem uma responsabilidade ainda maior do que os professores. Um exemplo disso pode ser constatado nos momentos iniciais da formação, onde a criança comumente reproduz os códigos e linguagens com que ela se depara no próprio ambiente familiar. Nesse momento, a escola se torna uma extensão do lar e um espaço de socialização. Contudo, a família continua sendo a referência dela na descoberta de novos significados, novas formas de conhecer o mundo real.

Na prática, há diversas maneiras da família contribuir com a escola no processo de desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, não se restringindo apenas ao auxílio na execução de tarefas repassadas pelos professores para serem realizadas no lar. A mais importante delas consiste em informar ao professor aspectos relacionadas ao comportamento, socialização e dificuldades que podem ser percebidas no contato familiar, ou seja, fora do alcance do olhar do professor. Estabelecer uma rede de informações é fundamental para que não haja a interrupção do desenvolvimento cognitivo da criança:

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre família e escola pode se configurar especialmente por meio dos serviços de aconselhamento para amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa (SERRA, 2010, p. 49).

Na citação anterior, é possível identificar ao menos duas funções importantes dos pais no sentido de cooperar com os gestores e professores da escola e, com isso, melhorar as condições cognitivas dos filhos com autismo ou outro transtorno de desenvolvimento. Contudo, Marques *et al.* (2020) citam ao menos cinco outras competências importantes da família nesse processo, que são: estimular a autonomia da criança com deficiência no lar; fornece um histórico diário e/ou semanal da criança e suas necessidades para auxiliar na intervenção do educador; realizar ações orientadas pelos profissionais ligados à educação e a saúde; participar de decisões e reuniões que envolvam o coletivo de pais e mães de alunos com transtorno de desenvolvimento.

Essa última competência (participação em reuniões e decisões junto ao conselho escolar) é um dos pontos mais críticos da relação entre a família do aluno com transtorno do desenvolvimento e a escola. As pesquisas empíricas realizadas por Medeiros (2015) e Silva (2016), por exemplo, evidenciam que uma parte significativa dos pais não participam ou não acompanham de perto os encontros periódicos que tratam das demandas relacionadas a esse público-alvo. Alegam, entre outros motivos, a falta de tempo, a ocupação laboral e a incompatibilidade de horários. Geralmente, o que há são diálogos mais específicos com as professoras, sem se estender a outros momentos que envolvem toda a escola.

A participação da família no acompanhamento dos filhos com transtornos do desenvolvimento deve ocorrer não apenas em relação a aprendizagem no ensino regular, mas principalmente com os profissionais que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre essa articulação entre a família, o professor do AEE e demais profissionais da escola, a Política Nacional de Educação Especial (2011) e a Nota Técnica nº 04/2014, do Ministério da educação, reafirmam as seguintes diretrizes:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das

peças público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. [...] A execução do plano de AEE deve articular os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, os demais professores do ensino regular, garantindo a participação das famílias em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários.

Além de estarem previstas nas normas gerais que tratam da educação especial no Brasil, a própria construção ou revisão do Projeto Político e Pedagógico das escolas deve conter a participação das famílias e demais instituições envolvidas na formulação de propostas educacionais para a comunidade escolar. Esses encaminhamentos estão contidos no documento “Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPS), à luz dos Novos Currículos”, de 2019, elaborado pelo Ministério da Educação.

A falta de comunicação entre escola e família não é um problema recente na trajetória do ensino público do país. Porém, quando ocorre essa ruptura em se tratando de pais de alunos com autismo ou outra tipologia de transtorno do desenvolvimento, os prejuízos tendem a ser mais severos. É impossível separar o desenvolvimento cognitivo construído na escola em relação ao que é fomentado pelos pais no âmbito do lar. A formação da criança pressupõe uma atuação conjunta e ininterrupta na transição cotidiana entre os dois ambientes.

É válido salientar que a inserção da criança na escola gera um relativo receio por parte das famílias, uma vez que não se sabe como será a resposta cognitiva e comportamental das crianças que, comumente, são pouco adaptáveis às quebras de rotina. Porém, é por meio da troca de experiências e do contato com outros pais que estão compartilhando as mesmas angústias, que se pode avançar em direção a melhoria educativa dos filhos. Silva (2016) afirma que as escolas precisam estar preparadas para receber esses alunos e ter uma relação próxima com os pais que chegam, muitas das vezes, com desconfiança. Para a autora, sempre existe um receio no tocante a rejeição que essas crianças podem enfrentar, daí a

necessidade de se construir pontes de ajuda mútua ao longo das atividades letivas.

Merece destaque, ainda, a questão da importância da participação dos pais para propor melhorias no tocante a acessibilidade e conforto dos alunos. Em virtude das condições individuais, a escola precisa realizar não apenas mudanças estruturais coletivas. Deve estar apta a enxergar que a instituição como um todo precisa se adaptar à realidade do aluno e não o contrário. Essas mudanças podem ser propostas tanto em reuniões de pais e mestres, quanto no contato direto com os professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, a discussão realizada dá uma noção ampla de como tem se constituído a relação escola-família na escola contemporânea. Evidentemente, a discussão teórica pode ser ainda mais aprofundada ao se discutir dados empíricos envolvendo as questões abordadas. Assim, a segunda etapa da pesquisa traz a análise sobre a percepção dos profissionais do ensino de escolas da rede pública do município de Mossoró/RN, no que diz respeito a relação entre a escola e a família no processo de formação cognitiva dos alunos com transtornos do desenvolvimento, sobretudo autismo.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa possui um caráter exploratório e descritivo. Além disso, também pode ser considerada enquanto uma pesquisa qualitativa, pois as análises que foram realizadas têm como metodologia principal a discussão teórica do tema, ainda que em alguns momentos sejam utilizados dados e informações. Segundo destaca Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca elucidar determinados aspectos de um fenômeno ou questão social que, de forma geral, não pode ser compreendido através dos processos de quantificação. A pesquisa quantitativa, por sua vez, é representada pelo levantamento e análise de dados e informações estatísticas ou não, para complementar as discussões que são elencadas na abordagem de um tema.

Portanto, a pesquisa parte inicialmente do levantamento, revisão e análise teórica de publicações que tratam acerca da formação de alunos com transtorno do desenvolvimento, disponibilizadas por instituições acadêmicas ou demais órgãos vinculados às questões educacionais. Sendo assim, fez-se o levantamento em livros, monografias, dissertações, revistas e demais textos disponibilizados em meio impresso e digital. A base autoral que fundamenta as discussões tem como pressuposto as publicações de: Serra (2010), Bacelar *et al.* (2018), Silva (2016), entre outros.

Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários semiestruturados com 4 profissionais do ensino regular de duas escolas da rede pública de Mossoró por meio do *Google Forms*. Ao final, as questões foram tabuladas e convertidas em quadros e analisados qualitativamente no texto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi discutido na seção anterior, a manutenção de uma via de diálogo permanente entre a escola e a família é fundamental para que resultados mais efetivos possam ser alcançados em relação a evolução da aprendizagem por parte da criança com transtornos de desenvolvimento.

Sabendo disso, a pesquisa enveredou por um percurso empírico que pudesse favorecer uma ampliação do conhecimento sobre o tema e suas características centrais. Assim, foi possível se aprofundar no objeto de estudo em todas as suas vertentes

A relação escola-família na formação do aluno com transtornos do desenvolvimento: percepções docentes

No contexto metodológico, foram selecionados um total de 4 profissionais do ensino da rede pública do município de Mossoró que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Com estes profissionais foi aplicado um questionário de pesquisa elaborado a

partir do *Google Forms*, contendo perguntas que pudessem dar um panorama de como tem se constituído essa relação. Ademais, os profissionais do ensino são identificados no corpo do texto pela nomenclatura “Entrevistado”, seguindo a mesma sequência numérica estabelecida na ordem de respostas dadas no aplicativo.

De início, os profissionais foram questionados sobre a avaliação que eles faziam em relação a participação e assiduidade dos pais em atividades escolares gerais (encontros, reuniões, atividades conjuntas etc.). As respostas dadas estão destacadas adiante:

Quadro 1 – Opinião dos professores sobre a participação dos pais de alunos com transtornos do desenvolvimento, em atividades escolares gerais

Entrevistado 1	Ainda deixa muito a desejar. Tem aqueles que sempre frequentam e tentam acompanhar ao máximo a rotina do filho. Mas infelizmente não dá pra contar com todos
Entrevistado 2	A maioria participa das reuniões
Entrevistado 3	Poucos participam. Tem a questão do trabalho. Nem sempre dá pra conciliar.
Entrevistado 4	A gente sempre espera que eles venham. A direção entra em contato e os professores também convidam. Mas a escola tem poucos alunos com autismo também.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do roteiro de entrevistas, 2023.

Como ficou constatado anteriormente, nem sempre os pais conseguem manter uma assiduidade e constância nas reuniões e demandas escolares que envolvem os filhos com transtorno do desenvolvimento. Na prática, a questão do tempo e os afazeres da rotina diária acabam impedindo que os pais sejam mais presentes na vida escolar dos filhos. Isso ficou constatado, por exemplo, na fala do Entrevistado 3, que afirmou: “Poucos participam. Tem a questão do trabalho. Nem sempre dá para conciliar”. De um modo geral, a maioria das respostas dadas pelos profissionais docentes entrevistados são no sentido de afirmar que falta maior interação entre a escola e as famílias.

Ao analisar a referida questão, Serra (2010) afirma que a relação entre a escola e a família, no que diz respeito a participação em

reuniões envolvendo ambos, ainda deixa muito a desejar. Quanto a isso, não é difícil identificar situações em que nem sempre se torna possível chegar a um consenso, contribuindo assim, para uma culpabilização da falta de comprometimento entre os envolvidos. O autor dá uma noção mais significativa sobre a questão:

Há, por vezes, uma relação conflituosa entre profissionais da escola e familiares. Enquanto os familiares se queixam da duração e dos horários das reuniões de pais, da falta de transporte e do uso de uma linguagem técnica por parte dos profissionais, o que provoca um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, o afastamento da escola, os profissionais também apresentam queixas a respeito dos familiares, tais como a apatia ou indiferença pelo desenvolvimento dos filhos, a falta de tempo, a falta de compreensão das necessidades da escola e do sistema escolar, bem como a ausência nas reuniões e o não reconhecimento do trabalho realizado pela escola em benefício de seus filhos com autismo (SERRA, 2010, p.37).

Como se constata, existem inúmeros problemas que afetam a assiduidade dos pais em reuniões na própria escola. Contudo, se a participação nem sempre é possível, o diálogo entre os pais e professores deve ser contínuo nesse processo de inclusão que abrange a formação do aluno com autismo e demais tipologias de transtorno cognitivo. Sabendo disso, os professores foram questionados se existia uma troca de informações entre eles e os pais, com relatos mútuos que pudessem auxiliar em relação a evolução da aprendizagem das crianças em casa e no ambiente escolar. As respostas dadas foram as seguintes:

Quadro 2 – Opinião dos professores sobre a manutenção do diálogo e troca de informações com os pais de alunos com transtornos do desenvolvimento

Entrevistado 1	O diálogo é importante e ele existe. Cada aluno tem suas especificidades de comportamento, então os pais são muito importantes nesse processo.
Entrevistado 2	Os pais dialogam sempre e colaboram com o aprendizado.
Entrevistado 3	A comunicação é necessária porque os alunos com autismo precisam de uma assistência constante. É um pouco corrido porque as conversas quase sempre são nos momentos de

	chegada e saída dos alunos. Mas tem um grupo de WhatsApp que facilita.
Entrevistado 4	Numa escala de 0 a 10 eu diria que o diálogo com os pais é nota 8. É através das informações que eles trazem que a gente identifica as necessidades do aluno, e também com a professora do AEE. Sem falar que a rotina da criança não se resume apenas a sala de aula, então tem que existir essa troca de informações.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do roteiro de entrevistas, 2023.

Viu-se nos relatos dos profissionais docentes que a questão da falta de diálogo entre os professores e os pais não tem sido um problema. Assim, um terceiro questionamento feito buscou identificar se os professores eram cobrados pelos pais em relação ao desempenho escolar e a melhorias das condições de desenvolvimento. As respostas dadas foram unânimes em afirmar que existia uma cobrança natural, sabendo das limitações impostas pelas condições individuais das crianças. As respostas dadas não faziam qualquer situação de culpabilização.

Por conseguinte, a pesquisa adentrou em uma outra questão elencada que foi a opinião dos professores acerca de possíveis avanços por parte dos alunos a partir de uma interação pedagógica entre os docentes e a família (Quadro 3). Sabe-se que, sozinho, o professor não consegue ter sucesso nessa jornada educacional. Pois, como bem destaca Silva (2019, p. 4), a formação plena da criança com autismo e outros problemas de desenvolvimento atípicos passam, necessariamente, por um trabalho conjunto:

É de suma importância o estabelecimento de vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos, para que as atividades propostas estejam direcionadas às necessidades e peculiaridades de cada criança, pois, embora o contexto escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial, cada uma tem seu ritmo e individualidade, de forma que cada uma tem sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para obter o melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Quadro 3 – Opinião dos professores acerca de possíveis avanços educacionais por parte dos alunos a partir da interação pedagógica entre os docentes e a família

Entrevistado 1	Sem a família não seria possível realizar o trabalho pedagógico que é feito por nós professores e pela gestão. Alguns alunos têm mais dificuldades, mas no geral todos respondem positivamente e dá para notar uma evolução.
Entrevistado 2	Sem dúvida a interação entre os professores e os pais tem gerado frutos.
Entrevistado 3	É visível que existe uma melhora no desenvolvimento dos alunos com TEA, e isso é fruto do nosso trabalho aliado às responsabilidades dos pais.
Entrevistado 4	A família poderia contribuir um pouco mais, porque a intervenção na sala de aula se baseia no olhar do profissional, mas também no diálogo que é mantido com os responsáveis. Mas essa cooperação é que garante um melhora no desenvolvimento das crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do roteiro de entrevistas, 2023.

Portanto, vê-se que de uma forma geral os professores são unânimes em afirmar que o diálogo com os pais tem gerado resultados positivos e, parafraseando a entrevistada 3, “a melhora no desenvolvimento dos alunos com TEA é fruto do trabalho profissional aliado às responsabilidades educativas dos pais”. Dessa maneira, pode-se afirmar que a prática docente sobreposta a intervenção dos pais tem possibilitado que os alunos com transtornos cognitivos possam ter acesso a uma educação de qualidade que favoreça o seu desenvolvimento pleno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo apontou que a família é uma parte fundamental da engrenagem que movimenta o processo de formação do aluno com necessidades atípicas, possuindo, inclusive, o mesmo nível de compromisso e responsabilidade educacional que os professores. Viu-se que a família identifica as demandas cognitivas da criança no lar para, num momento posterior, repassá-las aos professores e serem trabalhadas em conjunto, nas diversas atividades que envolvem a escola e o lar.

Também ficou constatado que nem sempre há um alinhamento no tocante a participação da família nas atividades escolares. A pesquisa de campo apontou que a em virtude da falta de tempo e dos afazeres da rotina diária, há uma interferência na assiduidade dos pais em relação a vida escolar dos filhos. Isso ficou constatado na fala dos professores entrevistados que se queixaram de não haver uma maior interação entre a escola e as famílias no tocante a presença em reuniões e encontros deliberativos na escola.

Contudo, quando se trata de diálogo com os professores, sobretudo nos momentos de entrada e saída dos alunos na escola, há consideráveis melhorias. Os relatos evidenciaram que o diálogo é importante e tem se materializado. Cada aluno tem suas especificidades de comportamento, então os pais são muito importantes nesse processo de interação comunicativa com os profissionais docentes das instituições as quais estão vinculados.

Para concluir, destaca-se que a pesquisa trouxe um panorama sobre uma realidade educacional do município de Mossoró. Porém, entende-se que as análises não envolvem a totalidade da discussão do tema. Servem apenas de referência para uma análise particular que, em outro momento, poderá ser retomada.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Lucicleide de Souza *et al.* A importância da família na inclusão escolar de crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista. **Revista Atlante: Cadernos de Educação**, 1(4), 2018.

BRASIL. **Nota técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee23012014&Itemid=30192>.

Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DOU, 2011.

BRASIL. **Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPS), à luz dos Novos Currículos**. Brasília: Ministério da Educação – BNCC, 2019.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 25, 15 de outubro de 2019.

MARQUES, Heitor Romero *et al.* O papel da família para a concretização da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular. **Revista Jus Navigandi**, v. 8, n. 1, março/abril, 2020.

MEDEIROS, Flaviana Alves Rodrigues dos Santos. **Análise da importância da família no desenvolvimento e na aprendizagem da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

SERRA, Deyse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

SILVA, Maria Cristina da. **A relação família e escola no processo de escolarização do aluno autista**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo. Mediação escolar no transtorno de espectro autista: abordagem na sala de recursos multifuncional. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/mediacao-escolar-no-transtorno-de-espectro-autista-abordagem-na-sala-de-recursos-multifuncional>>. Acesso em: 11 jan. de 2023.

CAPÍTULO 02

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

Iáscaro Alves Campêlo¹

Antônio Raimundo Xavier ²

Técio Wagner de

Sousa Pinheiro ³

Fernanda Thereza de Souza Bezerra⁴

Francisca Vilani de Souza ⁵

RESUMO

O presente estudo discute práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da educação especial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública da cidade de Paraú/RN. A pesquisa buscou observar se a metodologia utilizada em sala de aula é capaz de proporcionar o desenvolvimento intelectual desses educandos. O estudo se deu por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo para que as hipóteses levantadas fossem confirmadas ou refutadas. A base

¹ Mestrando em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
Iascaroalves@hotmail.com

²Mestrando em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
antonioraimundoxavier@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
teciopinheiro@msn.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
fernandathereza@gmail.com

⁵ Doutora em Ciências da Educação. Profa. Word University Ecumenical/WUE
prodessoravilani@gmail.com

teórica está fundamentada em estudiosos da área tais como Carvalho (2000) Filgueira (2007) e Gil (1994) e Batalla (2022). Os sujeitos do estudo foram os professores da Rede Pública de Ensino da Cidade de Pará/RN. O objetivo desta investigação é analisar se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da educação especial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), proporcionam o desenvolvimento intelectual desses educandos. Logo, ficou comprovado por meio da análise das respostas dadas pelos investigados que mesmo diante das dificuldades os estudantes com TDAH das referidas escolas conseguem no final de cada unidade através da realização das atividades pedagógicas e avaliações desenvolver as competências mínimas no final de cada ciclo. Palavras chave: Inclusão, estratégias, educação, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre inclusão de alunos com necessidades especiais na educação formal tem se tornado cada vez mais constante diante do contexto atual de sociedade igualitária. Nesse sentido, as entidades sociais passaram a perceber que se fazia necessário inserir esses sujeitos no ambiente escolar para que eles tivessem as mesmas oportunidades que os demais.

Durante muitos anos o Estado demonstrou quase nenhum interesse pela questão da inclusão social e essa temática era pouco debatida e as pessoas que nasciam com alguma limitação eram excluídas. Com o passar do tempo a alfabetização de crianças com necessidades especiais, passou a ser vista como algo fundamental diante de sua relevância não só no contexto social, mas também no meio acadêmico.

Diante desse panorama, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar é uma realidade e para que essa finalidade fosse alcançada políticas públicas foram criadas e estratégias montadas para que o processo de inclusão fosse efetivado. Nesse sentido, Batalla, (2009), aponta a educação inclusiva como algo fundamental na medida em que a igualdade e

a promoção das diversidades no ensino regular promovem o desenvolvimento intelectual e humano.

Assim o presente estudo tem como objetivo analisar se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da educação especial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública da cidade de Paraú/RN, proporcionam o desenvolvimento intelectual desses educandos.

Investigou-se ainda quais as principais dificuldades desses professores para desenvolver atividades em sala de aula com estudante com TDAH, bem como, verificou-se se a escola oferece estrutura, espaço e suporte adequados para que o processo de ensino aprendizagem desses alunos seja efetivado de forma plena.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em virtude da relevância do tema e do fundamental papel do professor no processo de aprendizagem. Mas é preciso reconhecer que apesar dos avanços, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais é uma barreira ainda presente na sociedade, uma vez que o direito ao acesso à educação de forma plena desses indivíduos ainda é restrito por problemas estruturais ou conjunturais.

O estudo faz uma abordagem qualitativa e exploratória por meio de revisão bibliográfica, aplicação de questionários e análise de dados. A fundamentação se deu por meio de leituras de teorias de estudiosos do assunto tais como Gil (1994), Filgueira, (2007) Carvalho (2000) e Batalla (2022) que contribuíram para o embasamento teórico da pesquisa.

Esse estudo está organizado da seguinte forma: a princípio foram realizadas leituras a fim de conhecer o assunto e entender melhor o que é TDAH, em seguida fez-se a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa para em seguida ser traçada a estratégia de como seriam analisados os dados para que as hipóteses apresentadas fossem confirmadas ou refutadas.

2. CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Nos últimos anos tem se falado constantemente a respeito do uso de diagnósticos psiquiátricos a fim de dar uma justificativa para os inúmeros problemas ou dificuldades existentes no processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, o TDAH tem sido apontado como um dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades no processo de aquisição do conhecimento.

O TDAH passou a ser conhecido no início do século XX e se manifesta com maior frequência em crianças na idade escolar. Por isso, um diagnóstico preciso é fundamental para lidar com as dificuldades causadas por esse transtorno. Ao longo do tempo foram dadas algumas denominações para o TDAH, consoante matéria publicada na Revista Nova Escola, 2010, chegou-se a afirmar que se tratava-se de uma “lesão cerebral”, ainda conforme a referida matéria, somente em 1917 é que o médico Von Economo fez a primeira descrição clínica dessa patologia e a partir disso novos estudos surgiram sobre o tema.

Diante disso é relevante conceituar e compreender o que de fato é o Transtorno de TDAH. Conforme destaca Barkley, 2002:

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. (BARKLEY, 2002, p. 35).

Logo, é imprescindível que o professor que atua na educação especial seja capaz de identificar as características dos alunos a fim de proporcionar-lhes um ensino adequado diante de suas limitações, uma vez que esses indivíduos têm dificuldade de concentração e de seguir regras, como também são inquietos.

Nesse sentido, Filgueira, (2008) aponta que a educação inclusiva se constitui em o ato de aceitação das diferenças e não

uma simples colocação do aluno em sala de aula. Assim, comungando com o posicionamento do referido autor, infere-se que esse processo de escolarização inclusiva deve refletir sobretudo, em mudanças nas práticas pedagógicas, para que em fim o ensino inclusivo seja uma realidade de fato.

Diante desse panorama, Smith, (2021) também assegura que o TDAH afeta de 3 a 5 por cento dos alunos em idade escolar. É importante dizer que esses dados são preocupantes, uma vez que considerando esses fatores é possível deduzir que isso é responsável por grande parte do fracasso escolar.

2.1 TDAH E EXCLUSÃO

Os indivíduos que apresentavam dificuldades no aprendizado causados por esse transtorno, passaram a ser excluídos, pois não conseguem assimilar o conhecimento na mesma velocidade e do mesmo modo dos demais estudantes. Por isso, a educação inclusiva passou a existir para combater diretamente a exclusão. Diante disso, Dall’Aqua e Viataliano, asseguram que:

A educação inclusiva diz respeito a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma diferença ao padrão estabelecido socialmente como “normal” que foram historicamente excluídas da escola. (VITALIANO 2010, p.24)

Assim, a compreensão da problemática pelo corpo docente e pela escola é fundamental para que o processo de inclusão seja efetivado, vez que por falta de conhecimento e perícia para lidar com as peculiaridades de cada aluno a evasão escolar, repetência e sentimento de baixa autoestima tornam-se uma realidade na vida desses educandos.

Conforme aponta Sassaki, (1998) a inclusão é antes de tudo, um processo de se autoanalisar, de procurar no outro o que ele tem a oferecer, a forma como vê a vida, as coisas e as pessoas. Dessa forma, o processo de inclusão deve acolher a todos sem fazer exceções e assim, aprender a compartilhar as vivências e trocar experiências.

É pertinente assinalar que esse processo deve se fazer presente em todos os setores da sociedade, mas sobretudo, no ambiente escolar, visto que é na escola que a criança tem seu primeiro contato com o conhecimento formal, bem como aprende a lidar com as diversidades. Ainda conforme leciona Sasaki (1998) a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas ou grandes, tanto no ambiente físico, como na mentalidade das pessoas.

Logo, a criação de uma política voltada para a implementação de uma educação especial inclusiva em âmbito global é algo imprescindível para que todos aqueles que se encontrem a margem da sociedade por apresentarem alguma limitação física ou intelectual, possam ser alcançados e tenham igualdade de oportunidade de estudar, trabalhar e se desenvolver social e intelectualmente.

3. METODOLOGIA

Diante da problematização apresentada pode-se ressaltar que há a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema, vez que existe uma carência de parte da escola, dos educadores e funcionários em geral, em contemplar as diferenças e dificuldades dos alunos no processo de aquisição do conhecimento.

Assim, a presente investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória através de revisão bibliográfica, e análise de diversos textos e teorias apresentadas pelos autores que falam sobre TDAH. Realizou-se também uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário para os sujeitos da pesquisa a fim de comprovar na prática como se dá a problematização do tema em análise.

Nesse sentido, GIL, (1994) aponta que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador um alcance maior de informações, bem como a utilização de variados dados em inúmeras publicações, possibilitando uma definição conceitual que envolva o objeto de estudo proposto.

O presente estudo optou pela aplicação de um questionário a fim de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas por meio dos questionamentos. O local da pesquisa são as Escolas Estaduais Luiz Gondim e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Amaro, ambas situadas no município de Paraú/RN. Vale ressaltar que essas são as únicas escolas públicas do referido município que oferecem Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa como também são professores da Educação Especial do Ensino Fundamental das referidas instituições. Essa escolha se deu em virtude desses profissionais exercerem preponderante papel no desenvolvimento intelectual, cognitivo e pessoal dos educandos e sobretudo, dos estudantes que apresentam alguma dificuldade no processo de aquisição do conhecimento. O referido questionário contém cinco perguntas as quais os professores tinham total liberdade de responde-las conforme sua práxis pedagógica

Desse modo toda a análise se deu qualitativamente, de forma cuidadosa para que os resultados pretendidos fossem alcançados, bem como os dados coletados foram analisados de forma cautelosa com fundamento nas teorias dos autores utilizados a fim de que os objetivos pretendidos com o estudo fossem alcançados.

4. RESULTDOS E DISCUSSÃO

Diante do fundamental papel exercido pelo professor, sobretudo aquele atuante na educação especial e inclusiva, cabe destacar o que leciona Glat e Nogueira (2002):

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados daqueles que necessitam. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, do sistema legal o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26)

Dessa forma analisando o que aponta a premissa citada é possível dizer que a inclusão de alunos com necessidades especiais deve ser feita atribuindo a escola condições por meio de práticas integrativas que proporcionem a construção do conhecimento por esses alunos, como também por meio de estratégias inovadoras que sejam capazes de possibilitar o desenvolvimento intelectual desses indivíduos e sua autonomia quanto a aquisição do saber.

Destarte o questionário contou com cinco perguntas as quais os professores tinham total liberdade de reponde-las conforme sua práxis pedagógica. O questionário foi aplicado para seis professores sendo três de cada escola citada.

Assim, quando perguntado quais as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula para proporcionar o desenvolvimento intelectual dos alunos com TDAH, as respostas foram basicamente as mesmas. Os profissionais informaram que a didática utilizada era utilização de atividades diversas, jogos educativos, e atividades de reforço.

Diante disso, percebe-se que as respostas foram genéricas, ou seja, não há a adoção de uma prática específica para os alunos que apresentam TDHA, o que possivelmente implique em dificuldades no processo de construção do saber por esses alunos. Aparentemente, não existe distinção na forma de ministrar as matérias entre os estudantes como um todo.

Desse modo percebe-se que não há um alinhamento das atividades trabalhadas em sala de aula para atender a esses alunos. Nesse sentido Batalla, (2009), destaca que a educação inclusiva é fundamental como instrumento de igualdade de oportunidade e se trabalhada de forma correta promove o desenvolvimento individual e induz ao o crescimento intelectual do aluno.

Questionados sobre a existência de alguma dinâmica específica adotada pela escola que ajude no desenvolvimento das habilidades dos alunos com TDAH, os quatro professores afirmaram que não há. Para preservar a identidades dos voluntários, eles são identificados com letras maiúsculas. O

professor (a) RKS, disse que *“segue o Plano Educacional Individual - PEI que contém recursos, habilidades e competências desejadas”*.

Diante das respostas supracitadas é possível inferir que os alunos com TDAH das escolas investigadas não recebem um ensino diferenciado que atenda às suas peculiaridades. Nesse sentido, Filgueira (2008), destaca que a educação inclusiva deve ser compreendida como um ato de aceitação das diferenças e não uma simples colocação do aluno em sala de aula. Logo, se o estudante que apresenta alguma necessidade especial não obtiver o apoio necessário para o seu desenvolvimento intelectual estará fadado ao fracasso.

Já o professor QJA afirmou que *“utiliza a didática aplicada e orientada pela escola, muda o tom de voz de acordo com a necessidade”*, dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar bem próximo do professor, começar a aula com algum tipo de motivação (uso de quiz ou perguntas que devem ser respondidas ao final, após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, pode ser dada uma nota que se somará à média final), associar o assunto da aula a alguma situação do contexto que interessa ao aluno ou que tenha uma aplicação prática, utiliza - se de estímulos audiovisuais ou sensoriais, os quais têm grande poder de memorização, ser mais emocionais na transmissão da aula, menos cópia e menos texto.

Percebe-se claramente diante das respostas que apenas dois educadores seguem algum roteiro ou orientação para lidar com alunos com TDAH, os demais demonstram que não há uma especificidade, pois lidam com esses alunos especiais da mesma forma que atuam com os demais, sem distinção para o que apresentam alguma dificuldade no processo de assimilação do conteúdo.

Diante desse contexto, Moreira (2003) afirma que os professores devem se adaptar as diversidades existentes em cada aluno e devem buscar reduzir ao máximo suas limitações para que assim possam orientar suas ações pedagógicas conforme as peculiaridades de cada um. Isso é necessário para que possa existir

o progresso e o desenvolvimento intelectual e pessoal daqueles indivíduos que apresentam alguma necessidade especial.

Perguntados se existe alguma dificuldade em trabalhar, em sala de aula, as atividades com alunos com TDAH, juntamente com os demais, quatro professores responderam que encontram dificuldades no espaço, falta de suporte pedagógico e em adaptar as atividades. O professor (a) CQB disse que *“falta profissionais especializados para trabalhar com alunos com TDAH”*. E, o professor (a) WPA afirmou *“que na turma não têm dificuldades de trabalhar, pois o único aluno que apresenta TDAH mantém um bom relacionamento com os demais colegas de sala, e diante das metodologias ativas e estratégias aplicadas, consegue manter um bom desenvolvimento de ensino e aprendizagem”*.

Fica evidente com isso que mesmo diante dos avanços obtidos na Educação Especial, para incluir alunos com necessidades especiais ainda há muita dificuldade em se efetivar esse processo de inclusão, vez que os investimentos feitos pelo poder público, seja em capacitação ou estruturação do espaço são ínfimos diante da necessidade de adequação para a existência de um ensino pleno e eficaz.

Como alerta Gonçalves e Silva (1996) não se deve esquecer que todos fazem parte do processo em busca do conhecimento e de um ensino igualitário e a preparação dos educadores, bem como a oferta de um ambiente físico adequado são fatores fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz.

Foi questionado também se a escola oferece estrutura, espaço e suporte adequados para que o processo de aprendizagem dos alunos com TDAH seja efetivado de forma satisfatória. Os docentes em sua maioria responderam que não, apenas o professor (a) CQB disse que *“a escola diante de suas possibilidades oferta espaços para o desenvolvimento das atividades planejadas, assim os alunos que apresentam um déficit de atenção conseguem ser atendidos diante dos espaços que a escola tem, outras atividades específicas não são capazes de ser realizadas porque estes alunos não têm nenhum tipo de laudo”*. Neste contexto as atividades para estes

alunos são planejadas diante das observações feitas em sala de aula pelos seus respectivos professores.

Dentro desse panorama vale destacar que consoante aponta Dayrell (1996) a escola deve ser vista como uma instituição única com mesmos sentidos e objetivos e tem como função precípua assegurar um conjunto de conhecimentos que favoreçam a produção de valores nos sujeitos que dela fazem parte, por meio de suas práticas pedagógicas, do respeito mútuo e do desenvolvimento intelectual dos educandos.

Assim é possível afirmar que falta incentivo e políticas públicas que visem o aprimoramento do ensino desde a estrutura do ambiente escolar como a capacitação dos profissionais da Educação Especial. Segundo Sasaki, (1998) a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas ou grandes, tanto no ambiente físico, como na mentalidade das pessoas. Logo, compreende-se que o processo de inclusão deve ocorrer em todos os setores da sociedade e sobretudo na escola.

Por fim foi perguntado se ao final de cada unidade era possível perceber se os alunos com TDAH das referidas escolas, conseguiam compreender, internalizar satisfatoriamente o conteúdo. Todos os docentes responderam que sim, os alunos conseguem desenvolver as competências mínimas e que isso fica comprovado nas atividades e avaliações realizadas por eles.

Diante dessas respostas é possível inferir que apesar da falta de estrutura, capacitação profissional e apoio pedagógico, os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental e da escola Estadual Luiz Gondim na cidade de Paraú/RN, que trabalham na educação especial com alunos com TDAH conseguem proporcionar o desenvolvimento intelectual e cognitivo desses estudantes de forma satisfatória. Mesmo perante as dificuldades apresentadas esses profissionais desenvolvem uma metodologia de ensino que garante a aquisição do conhecimento aos alunos com TDAH das citadas instituições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceituar Educação Inclusiva tem-se a ideia que inclusão escolar é um direito inerente a todos aqueles que tem alguma necessidade especial e que precisam ser inseridos no contexto educacional. Todavia, mesmo diante dos avanços e conquistas obtidos ao longo dos anos, fica evidente as lacunas deixadas no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Diante desse panorama, o presente estudo buscou compreender se as práticas pedagógicas adotadas pelo professor da Educação Especial do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública da cidade de Paraú/RN, proporcionam aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), respostas positivas ao desenvolvimento intelectual para a obtenção de índices satisfatórios de aprendizagem.

O resultado obtido com as repostas demonstra que há uma flagrante falta de investimento em capacitação profissional, como também em infraestrutura nas escolas onde foi realizada a pesquisa. Os professores dessas instituições trabalham sem suporte pedagógico adequado e não existe incentivos ou aprimoramento para os profissionais que atuam na Educação Especial.

Conforme Carvalho (2010) a escola será um espaço de inclusão se houver a implementação de políticas públicas, que garantam ao cidadão o exercício dos seus direitos, inclusive o direito a educação. Todavia, para que isso seja possível é imprescindível compreender que a inclusão implica em uma reconstrução da escola e a adoção de uma pedagogia voltada para as necessidades específicas de cada aluno, sobretudo, para os que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, é pertinente destacar ainda que apesar das barreiras enfrentadas pelos docentes que trabalham na educação especial com alunos com TDAH, esses profissionais conseguem proporcionar o desenvolvimento intelectual e cognitivo desses estudantes de forma satisfatória.

Logo, conforme foi comprovado na pesquisa por meio das respostadas dadas pelos investigados, mesmo diante das dificuldades os estudantes com TDAH das referidas escolas conseguem no final de cada unidade por meio da realização das atividades e avaliações desenvolver as competências mínimas no final de cada ciclo.

Assim, espera-se que os resultados obtidos nesse estudo sirvam de embasamento para que outras pesquisas nessa área ou tema sejam realizadas a fim de proporcionar maiores conhecimentos sobre as dificuldades enfrentadas não só pelos professores, mas também pelos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade não só do município de Paraú/RN, mas de toda a sociedade. Destarte, objetiva-se que esse tipo de investigação promova por meio de seus resultados maiores investimentos no ensino inclusivo por partes do poder público.

REFERÊNCIAS

- BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *Fundamentos em Humanidades*. Vol. 19, N. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponível em < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411965005> > Acesso em 23 de nov. de 2022.
- BARKLEY, R.A. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade TDAH**. São Paulo: Artmed, 2002.
- CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3 ed, Porto Alegre. Mediação 2000.
- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1996.
- FIGUEIRA, Emílio. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração. v. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MOREIRA, Antônio Ferreira e CANDAU, Vera Maria, (2003). **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, mai-ago.

NOVA ESCOLA. **O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH)**. Abr. 2010. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/transtorno-deficit-atencao-com-sem-hiperatividade-tdah> >. Acesso em: 06 nov. 2022.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001

VITALIANO, Célia Regina (org), DALL'ACOVA, Maria Júlia C. **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais**. Londrina: EDVEL, 2010.

CAPÍTULO 03

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DIFICULDADES E PERPECTIVAS EVIVENCIADAS POR PESSOAS COM DISLEXIA

Maryna Viviane Cunha¹
Ayrton da Silva Cabral²
Francisco Ernando de Macêdo³
Maryza Patrícia Cunha Cabral⁴
Pedro Militão da Cunha Neto⁵

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o conceito e características que compõe a dislexia, associando aos estudos de Piaget (1999), e Vygotsky (1984), a formação continuada dos docentes e quais as metodologias ativas mais viáveis para o ensino/aprendizagem e melhor desenvolvimento em sala de aula desses estudantes, onde ocorreu as observações. Após uma breve contextualização sobre os motivos que influenciaram a pesquisa, foram abordados o método qualitativo, ocorrendo a investigação de campo e definir as metodologias utilizadas, associando com os autores/colaboradores, e uma análise mais aprofundada sobre o que é a dislexia e como pode influenciar na aprendizagem dos estudantes analisando os contextos políticos e pedagógicos. Para a realização da pesquisa ocorreu a observação em sala de aula, de um aluno do 6º ano. Para

¹ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. viviane.marynacunha@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. ayrtoncabral92@gmail.com

³ Graduando em Educação Física – UFRN. ernando.macedo20@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. mary.sa@hotmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. pedro_paz.amor@hotmail.com

buscar atingir o objetivo foi respaldado teoricamente em autores, tais como Piaget e Vygotsky. Também foi utilizado a Associação Brasileira de Dislexia – ABD e CID 10. Após analisar os resultados e os apontamentos teóricos, compreende-se que a Dislexia não é uma doença como muitos abordam, porém, necessita de cuidados especiais e de uma maior atenção perante as aulas, e no ambiente de casa, assim investigando o que prejudica sua atenção ainda na infância, e buscando profissionais qualificados para diagnosticá-los, incentivando-os e sempre aperfeiçoando os métodos de ensino. Por isso a importância da formação continuada, para estar preparado em todos os aspectos perante sua carreira.

Palavras-chave: transtorno de aprendizagem, dislexia, formação continuada.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de compreender o conceito e características que compõe a dislexia, assim fazendo um estudo de caso com um aluno do 6º ano, observando seu comportamento e dificuldades, até conseguir analisar quais metodologias são capazes de exercer um bom desempenho no decorrer da aula, facilitando o seu ensino aprendizagem. Outro fator importante destacado na pesquisa é uma discussão sobre a formação continuada para docentes, assim conseguindo estimular a procura de metodologias ativas, não apenas para alunos com dislexia ou alguma deficiência, mas sim, para tornar a aula mais dinâmica e interativa.

A motivação que ocorreu em relação ao tema foi o conhecimento que a dislexia prejudica a língua portuguesa, por não associar os fonemas, dificuldade de leitura ou possuir inadequações de ortografia. Essas dificuldades afetam todas as disciplinas, como observado em sala de aula, o estudante que norteou a pesquisa não consegue nem mesmo retirar um conteúdo do quadro, por não ter habilidade para fazer a junção dos fonemas, assim prejudicando seu acompanhamento no decorrer de todas as disciplinas.

A parte teórica da pesquisa, se deu principalmente através do pensamento de Piaget (1999), e Vygotsky (1984), pois os mesmos estudam sobre o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, os separando em fases de aprendizagem, assim podendo servir de conceito para analisar os alunos que estão mais atrasados e buscar métodos, ou profissionais qualificados para diagnosticar se caso necessário. Também utilizou-se como fonte de informação a Associação Brasileira de Dislexia – ABD e CID 10, que ajudou a compreender mais sobre a dislexia e fomentar a pesquisa.

Seguindo essa linha de pensamento, compreender o conceito e características que compõe a dislexia, buscando metodologias ativas que ajudem no ensino aprendizagem destes alunos, pois como discorre no texto, dislexia não é doença, e pode sim com esforço e dedicação aprender igual a qualquer outro estudante, assim o intuito é ajudar no desenvolvimento das aulas.

Essa pesquisa inicia-se com a delimitação do tema, apresentando sua revisão literária, em seguida foi distribuída por tópicos, *conversando com os autores* que será discorrido através de conceitos e características que compõe a dislexia, os estágios cognitivos de Piaget (1999), a formação continuada para docentes e metodologias ativas que podem auxiliar no desenvolvimento das aulas, o procedimento metodológico e as considerações abordando os resultados finais.

2. CONVERSANDO COM AUTORES

Neste tópico será abordado os pensamentos dos autores a respeito da dislexia, seus conceitos, características, os estágios cognitivos de Piaget (1999), falando sobre os quatro estágios, e a formação continuada dos docentes, assim compreendendo a respeito dos Transtornos Específicos de Aprendizagem, a sua classificação, nível de dificuldades, e metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula.

Vygotsky (1984, p. 99), elenca que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do

qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam”. Já Piaget (1999) divide o aprendizado em quatro estágios, onde foi associado as dificuldades e aprendizagens das pessoas que possuem dislexia, assim conseguindo observar seu progresso e as metodologias para auxiliar no seu ensino/aprendizagem.

2.1 conceitos e características que compõe a dislexia

A dislexia como já conhecemos é um déficit cognitivo que ocasiona um processamento dos códigos de linguagem de forma mais lenta, assim prejudicando na compreensão da formação das letras em forma escrita, dificuldades de leitura, compreensão e interpretação dos textos. Este distúrbio segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), acomete entre 5% a 17% da população mundial, sendo um dos maiores distúrbios em sala de aula. Esta deficiência é classificada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) como Transtorno Específico de Aprendizagem, estando inserida dentro da classificação de Transtornos do Neurodesenvolvimento.

As causas da dislexia ainda estão sendo estudadas, e não possuímos uma certeza, porém seguindo muitos estudos até os dias atuais, notamos que está relacionada a fatores genéticos, possuindo um desenvolvimento mais lento através do sistema nervoso central, problemas nas estruturas do cérebro e uma comunicação pouco eficaz entre alguns neurônios.

No entanto, isso não afeta a inteligência da criança, ela pode se desenvolver normalmente, só possui um atraso e necessita de um cuidado e atenção maior, para assim auxiliar no seu ensino/aprendizagem e desenvolvimento, tanto na escola, quanto no convívio de casa, como discorre a Associação Brasileira de Dislexia (2016).

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de

decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016, p. 02).

Segundo Capellini (2004), a dislexia é uma decorrência da interrupção ou má-formação das conexões cerebrais responsáveis pela ligação do lobo frontal com o parietal e occipital, assim ocasionando um distúrbio específico de déficits nas capacidades fonológicas e de leituras. Podem ser observadas algumas características no desenvolvimento da criança, que necessita do acompanhamento de especialistas como no prolongamento da dificuldade fonológica. Assim observa-se que pode começar com uma fala atrapalhada, e assim se estipulando no não reconhecimento das letras, desta forma gerando sequelas na formação de palavras, na escrita e na fala.

Alguns fatores que podem chamar a atenção dos profissionais a investigar melhor o caso, como afirma Rodrigues e Ciasca (2016), estão a falta de atenção às aulas, a falta de interesse em participar das atividades propostas, irritabilidade para compreensão e/ou execução de tarefas e dificuldade motora. Para diagnosticar uma criança com dislexia e ocorrer o seu tratamento, necessita de uma equipe multidisciplinar, exigindo a participação de um pedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo. Assim eles irão realizar testes específicos, onde devem ser respondidos pelos pais, professores e por pessoas próximas da criança.

A Dislexia apesar de ser vista como uma “doença sem cura”, mas é possível viver, conviver e estudar de forma inclusiva e participativa, desde que a criança obtenha um tratamento cedo, com os especialistas citados acima, e necessário o suporte de um psicólogo, assim não ocorrendo barreiras futuras, e possuindo uma vida normal no seu cotidiano, onde apenas terá um aporte maior para realização de suas atividades.

Uma coisa que deve ser compreendida é que a dislexia não é uma doença. Para os que atuam em sala de aula, e possuem alunos com dislexia podem conseguir acompanhar seu crescimento, força de

vontade e conquistas, apesar de possuírem uma dificuldade de aprendizagem eles conseguem se desenvolver ao longo dos anos, apenas seguem seu tempo e ritmo, pois nem todos aprendem o mesmo conteúdo na hora, alguns levam tempo para processar, assim todas as crianças especiais são capazes de aprender em potencial.

A dislexia segundo o CID, 10 pode ser compreendida como um transtorno de aprendizagem de origem neurobiológica.

São transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos se originam de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica” (CID – 10,1992:236 *apud* WR Educacional).

Como discorrido na citação acima, destaca-se que a anormalidade no processo cognitivo pode partir de algum tipo de disfunção biológica, ou seja, não é visto como uma deficiência, ou alguma doença sem cura, porém é apenas um padrão neural mais difuso, assim demorando mais no processamento de leituras ou interpretações de texto, possuindo necessidade de enviar um grande esforço mental, não tendo o processamento rápido e ágil.

2.2 Dislexia: estágios cognitivos de Piaget e Vygotsky

Através da linha de pensamento de Piaget (1999), e Vygotsky (1984), podemos parar de ver a dislexia como uma doença ou transtorno, e passar a compreendê-la como uma dificuldade em que a pessoa afetada é capaz de construir estruturas, ou seja, conhecimentos com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento da interação.

Assim, Beauclair (2008) traz um pensamento diferente sobre cada fase do desenvolvimento psicomotor segundo Piaget (1999). O estágio sensório motor que vai desde o nascimento até os dois anos

de idade, vale ressaltar que pode ser observada a falta de reconhecimento dos rótulos, a memorização das palavras ou a dificuldade de pronunciá-las, mas ainda é algo muito novo, pois as crianças só iniciaram a leitura a partir dos seis anos. O estágio pré-operatório vai dos dois aos sete anos de idade, a fase que inicia a frequentar a escola, assim observando o déficit fonológico, através de textos e rimas, a reiteração dos sons e o apoio fonético recorrente. O estágio operatório-concreto ocorre dos sete a doze anos, e é a construção da lógica, assim, possuindo dificuldade entre reconhecer o alfabeto, associando letras e fonemas, crianças que não conseguem fazer a associação nesta idade, tem dificuldades em ler textos.

O Estágio operatório-formal, ocorre de onze a doze anos em diante, nesta idade espera que a criança já consiga ler um texto com automatização e fluência, de forma rápida e possuindo uma decodificação sistemática e ortográfica. Estas fases é onde demonstram os primeiros sinais que possuem dislexia, mas alguns docentes e pais não querem enxergar isso, assim, demorando a procurar os recursos necessários e promover os testes, desanimando o aluno, por muitas vezes ser rotulado como “burro”, ter uma leitura brusca, ser desatento, entre tantos outros, não promovendo seu interesse ou atenção.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES

Quando fala-se sobre dislexia, logo, pode-se observar se são alcançados bons resultados na escola, pois, muitos docentes relatam dificuldades para realizar tarefas envolvendo a leitura e a escrita, como também o raciocínio matemático, se tornando na maioria das vezes a causa do fracasso escolar, e a culpa acaba recaindo em cima dos alunos por não conseguirem aprender.

Diante do exposto, é necessária a formação continuada para os docentes, pois é a partir dela que se consegue desenvolver habilidades para lidar com possíveis problemas no cotidiano escolar. A falta de informação a respeito da dislexia faz pensar a respeito da necessidade de qualificação, pois, muitas vezes acaba passando despercebida, e os alunos acabam não recebendo uma qualidade de ensino adequada.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 66)

Desta forma, é importante buscar sempre se aprimorar, pois a formação do docente é crucial para a transformação do ensino na atualidade, já que é assim que transmite conhecimentos atualizados para seus alunos, e a cada etapa concluída o aprimoramento se torna contínuo, onde a construção de habilidades e competências se faz necessária a cada processo realizado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Francisco de Oliveira Melo, localizada no Município de Alto do Rodrigues/RN, onde como método de investigação científica foi utilizada a pesquisa qualitativa, que tem como objetivo focar no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando a sua particularidade e experiências individuais.

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013. Apud TAQUETTE; MINAYO, 2015, p. 418).

A escolha da pesquisa de caráter qualitativo como abordagem de investigação é feita quando o objetivo do estudo é entender o motivo pelo qual ocorre certas escolhas. Assim, a abordagem qualitativa poderá nos ajudar a compreender os métodos mais viáveis para o ensino/aprendizagem dos alunos que possuem

dislexia em meio ao processo de escolarização, já que essa pesquisa trabalha levando em conta o ambiente social em que os sujeitos estão, os contextos políticos, sociais e culturais.

Como procedimento, foi realizado a Revisão Bibliográfica para compreensão do que estamos idealizando, e conseqüentemente identificar quais os fatores que podem influenciar e estimular os estudantes que possuem dislexia. Nesse sentido, para nortear o conceito, utilizou-se como fontes teórico-metodológica em especial Piaget (1999), e Vygotsky (1984).

A Revisão Bibliográfica é um procedimento, cujo objetivo é aprofundar as concepções acerca do objeto de estudo. Para isso, foi realizada leituras, investigações e reflexões atentas, para perceber se os princípios filosóficos desses autores (as) estão de fato coerente com nossos objetivos de trabalho, e com os conceitos estabelecidos de acordo com as observações prestadas ao estudante do 6º ano da Escola Municipal Francisco de Oliveira Melo.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006, p. 266),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

O segundo procedimento metodológico a ser utilizado na pesquisa é a *Análise Documental*. Onde fizemos leituras atentas dos documentos que orientam os conceitos, características e metodologias ativas dos estudantes que possuem dislexia, nos atentando em especial a Associação Brasileira de Dislexia – ABD e a CID 10.

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A partir da análise reflexiva dos documentos, foi feita uma observação ao aluno do 6º ano, com o intuito de uma pesquisa de campo mais aberta, sem questionários, onde apenas foi observado seu comportamento, dificuldades e quais métodos são mais viáveis para seu ensino aprendizagem.

Após essa observação, foram analisados quais as metodologias que mais se adequavam e auxiliava no seu ensino/aprendizagem, assim observando o avanço no seu desenvolvimento, e o grau de dificuldades enfrentadas em todas as disciplinas, compreendendo o quanto sua despreparação em meio a pandemia se agravou para conseguir acompanhar os conteúdos em sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim pode-se discorrer que a pesquisa de campo, surgiu através da observação em sala de aula, tendo como sujeito de investigação um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública e ensino regular. Um dos fatores mais marcantes foi o quanto a pandemia no Covid-19 atrapalhou no ensino aprendizagem e desenvolvimento estudantil, pois a maior parte não possuía estímulo ou ajuda dos pais no ambiente de casa, assim sendo incapacitados de realizar as atividades de forma individual e sem ajuda, sentindo falta da presença do professor para solucionar suas inquietações.

Seguindo esse contexto, o aluno observado em meio a pesquisa, chegou a escola totalmente sem preparação, sendo incapaz de até mesmo retirar o conteúdo de forma escrita do quadro, não conseguindo fazer a junção das sílabas, ou reconhecer os fonemas para assim ser capaz de associá-los para escrever com êxito.

Recorrente as várias regras linguísticas, pode-se observar dificuldades para conseguir assimilar a fonologia, morfologia e sintaxe. Assim sendo ainda mais difícil para as pessoas que possuem dislexia, pois se não acompanham o básico como retirar a escrita do quadro, ainda mais completo compreender as regras e suas aplicações. Pensando nisso, foram elaboradas atividades que

podem auxiliar nesse processo de ensino/aprendizagem, tendo como intuito ajudar a tornar as aulas mais dinâmicas, lúdicas e divertidas, na intenção de facilitar o desenvolvimento desses estudantes, não apenas o aluno observado, mas sim, com o intuito da turma inteira aprender a grandiosidade da língua portuguesa, suas regras e aplicações.

Seguindo essa série de fatores expostos, foi observado as dificuldades do aluno em compreender o que estava escrito no quadro, retirar e juntar as sílabas para reescrever no caderno, a má compreensão nas interpretações de textos. Assim ocorreu a análise de métodos de autores qualificados para tentar tornar sua aprendizagem mais gratificante e dinâmica, sendo utilizados os métodos multissensorial e o fônico, como será exposto mais à frente.

Metodologias ativas no desenvolvimento das aulas

Há vários tipos de Metodologias Ativas, como discorre Moran (2013) a Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, gamificação, entre outros, assim conseguindo analisar as dificuldades obtidas em sala de aula, e aperfeiçoar as técnicas de metodologias, saindo do padrão tradicional, e aprendendo a tratar todos os alunos com equidade. Brito e Vicchiatti (2020, p. 02) destacam que:

Atualmente, as Metodologias Ativas estão no centro das discussões educacionais. A necessidade de transformar a aprendizagem do aluno através de um método de ensino ativo, diferente do método de ensino tradicionalmente passivo onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas decora e repete o que o professor diz. No método ativo, o aluno é autônomo e participante principal desse processo.

Pretende-se trabalhar com a inclusão do ensino regular, em especial das crianças que possuem Dislexia, por ser o tema de pesquisa, mas para isso, como discorre Moran (2013, p. 01) “Exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização

dos espaços e tempos”. De acordo com o Art. 2º da Resolução nº. 04/2009, o Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Não é um processo fácil, pelo contrário é uma luta que se desenvolve a cada dia, por isso a importância de buscar novos conhecimentos, de exercer formações continuadas, propor cursos profissionalizantes, pós-graduação, entre tantos outros métodos educativos.

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detemos conhecimentos a serem distribuídos (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Seguindo esse pensamento de Oliveira (2010), associar as medidas de metodologias ativas na sociedade atual, onde busca-se a interação e participação dos alunos, onde os mesmos repassem os conhecimentos. Logo, a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, para se desenvolver as bases necessárias a construção do conhecimento e seu desenvolvimento. Nessa etapa, é importante destacar o lúdico, bem como o acesso às formas diferenciadas de comunicação, de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008)

Assim algumas metodologias são viáveis, foi possível compreender a partir da observação com o estudante do 6º ano da Escola Municipal Francisco de Oliveira Melo, como os métodos multissensorial e o fônico, sendo o multissensorial criado por Orton (1995) é indicado para crianças mais velhas, onde utiliza mapeamentos visuais, auditivos e táteis. Já o método fônico é

utilizado para as crianças mais novas, estimulando a parte fonética, e associando sílabas e palavras.

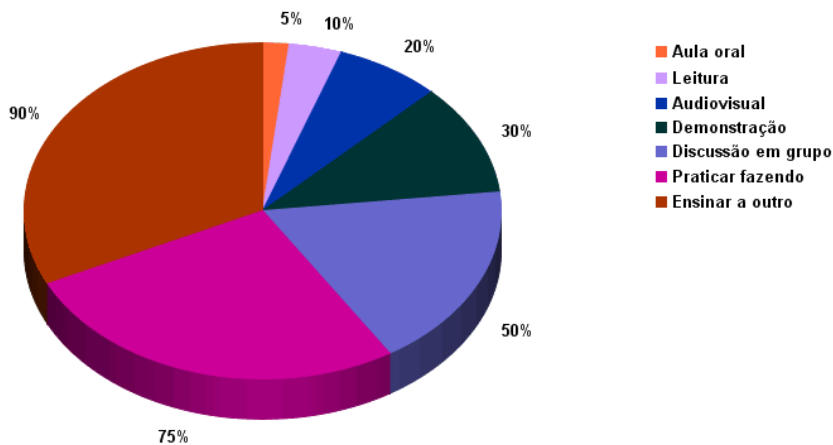
A intervenção por meio desses dois métodos citados se deu através da gamificação de Moran (2013), onde foi utilizada a metodologia lúdica, criando jogos e brincadeiras que estimulasse seus sentidos, para agregar o conhecimento dos conteúdos de forma mais dinâmica.

A parte do multissensorial, deu -se através de uma atividade interdisciplinar, promovendo uma aula de campo para a casa da cultura, assim eles ouviram as histórias dos seus antepassados, viram e tocaram nos artefatos culturais. Em seguida no lugar de escrever sobre, eles discorreram sua experiência de forma pronunciada, ajudando a desenvolver sua dicção, interpretação e contextualização.

Já com o método fônico, como dito anteriormente é mais infantil. Logo, os alunos com dislexia tendem a confundir algumas letras como “b” por “d” ou “q” por “p”, ou também palavras parecidas como “apertar” por “apartar”, e também palavras iguais que só mudam de acordo com o significado como por exemplo: “vou comer de colher” – “vou colher uma maçã”. Para ajudar a compreender esse sentido e conseguir distinguir e associar as letras e palavras, foi utilizado um jogo de “caça palavras” assim eles ao pegar uma carta, dependendo da imagem, irá escrever o nome e pronunciar uma frase que contenha aquele nome. Exemplo: virei a carta e tinha uma banana, irei escrever o nome B-A-N-A-N-A e pronunciar para a turma “o macaco gosta de banana”.

Estratégias viáveis para Dislexia e Déficit de Atenção

Figura 01 – Estratégias para memória em crianças com Déficit de Atenção ou Dislexia – Ganhe Sempre



Fonte: BERNADES, (2015).

No gráfico exposto acima, obtém as porcentagens das estratégias mais viáveis para a aprendizagem de pessoas que possuem dislexia ou déficit de atenção, assim 90% aprendem ensinando o outro; 75% praticando e fazendo; 50% com discussões em grupo; 30% com demonstrações; 20% de forma audiovisual; 10% com leitura e apenas 5% com aula oral. Isso faz refletir a respeito das nossas metodologias tradicionais, onde o professor é o retentor de todo o conhecimento, enquanto os alunos apenas escuta, copia no quadro, ou faz a leitura do livro didático.

90% dos alunos conseguem desenvolver ensinando o outro, pois quando você realmente aprende, e ensina, aquele conteúdo para de ser decorado e vira memorizado para vida inteira, alguém que consegue repassar um conteúdo nunca esquece dele. Já 75% das pessoas que possuem dislexia, se desenvolvem de forma prática, ou seja, “praticar fazendo”, então não adianta os restringir de atividades pois os denominam incapazes de fazer, muito pelo contrário, devem incentivá-los a tentar buscar metodologias que os ajudem a vencer suas dificuldades e aprimorar seus conhecimentos.

Como demonstrado no gráfico 50% conseguem desenvolver com diálogos em grupo, expressando o que compreendeu do assunto, e ouvindo as opiniões dos demais estudantes, assim parando para refletir sobre seu ponto de vista, ou o dos colegas, formando uma roda de conversa interativa e participativa. Enquanto 30% aprendem com demonstrações, 20% de forma audiovisual, 10% com leitura e apenas 5% com aula oral, assim observa-se que essas metodologias não são mais tão eficientes quanto antes, buscando assim formações continuadas que ajude a desenvolver as aulas, tornando-as mais lúdicas e dinâmicas.

Muitas vezes ouve-se frases como “fulano é café com leite, não precisa fazer isso”, “dê uma atividade de pintar para enrolar o tempo”, “deixe ele fazer o que quiser, não dê atenção”. E essas frases vindo de um professor se torna algo chocante e totalmente desrespeitoso com o aluno, se você quer ensinar, não deve procurar os caminhos mais fáceis, e ensinar apenas os que já sabem, ou se dedicam. Ser professor é segurar na mão e buscar métodos que consiga preparar a todos para a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou outras visões, especificamente no que se refere a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor. Os relatos e observações ao estudante a fim de conhecer os métodos mais viáveis, sem se restringir a teoria simplesmente. A referida pesquisa contextualizou fatores importantes acerca do que conhecimento prévio sobre a dislexia, ajudando a compreender e problematizar se realmente são os alunos que não conseguem se desenvolver, ou se os professores não estão se dedicando inteiramente a buscar alternativas para esse ensino/aprendizagem.

O olhar de pesquisador apenas nos dados bibliográficos, as vezes não se compreende diretamente os sujeitos que apresentam outras explicações e possibilidade acerca do que prejudica o seu desenvolvimento escolar. Essa reflexão é que os docentes devem procurar se especializar e buscar metodologias ativas que ajudem

os estudantes a se desenvolverem e não se restringir a pedir ajuda de outros profissionais caso necessário, assim tornando um ambiente acolhedor e igualitário.

Contudo, identifica-se que a prática docente consciente é fundamental para que essas expectativas sejam potencializadas. O processo formativo escolar é fundamental para que as crianças, jovens e adultos possam sentir-se capazes de luta e superação das situações de conflitos e de baixo rendimento escolar.

Em síntese, acredita-se que os métodos de ensino viáveis para a aprendizagem das pessoas que possuem dislexia, ou qualquer outro tipo de deficiência, que basta aprender a busca-los, e tornar a aula mais lúdica e dinâmica. Logo, são propostas metodologias nessa pesquisa, mas ainda necessita de um maior aprofundamento e pesquisa com mais estudantes que possuem essa dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BEAUCLAIR, J. **Dislexia e os Estágios Cognitivos de Piaget**. Recanto das letras, 2008. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1123972>>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 29 de out. 2021, às 15h56.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRITO, A. P.; VICCHIATTI, C. A.. **Metodologias Ativas para Crianças**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. Volume Especial: Ensaios sobre Metodologias Ativas. V 6, N. 1, jan-dez. 2020

CAPELLINI, V. L. M. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento**: Descrição Clínica e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 apud WR Educacional.

Estratégias para memória em crianças com Déficit de Atenção ou Dislexia. Ganhe Sempre, 2015. Disponível em: <<https://www.ganhesempremais.com.br/psicopedagogia/estrategias-para-memoria-em-criancas-com-deficit-de-atencao-ou-dislexia/>>.

Acesso em: 08 de dezembro de 2022, às 14h00.

LUDKE, MENGA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Educatrix – Dossiê Currículo. São Paulo: Moderna, a. 7, n. 12, p. 66-69, 2013.

O QUE É DISLEXIA? **Associação Brasileira de Dislexia – ABD**, 2016. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/category/material-de-apoio/>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RODRIGUES, Sônia das Dores e CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.100, pp. 86-97. ISSN 0103-8486.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 26 [2]: 417-434, 2016.

CAPÍTULO 04

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO – TDAH E O PROCESSO DE INCLUSÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Antonia Eveline Soares da Silva¹
Fabrício Crispim do Nascimento²
Iracema Araújo de Oliveira Miranda³
Mirtes Pereira do Nascimento Figueredo⁴
Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues⁵

RESUMO

Essa pesquisa tem como pressuposto promover uma discussão sobre os desafios enfrentados pelos professores com os alunos em que apresentam Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH). Dessa forma, é importante destacar que o transtorno não é uma deficiência, e sim um distúrbio neurológico na criança, que poderá persistir ao longo da vida. É oportuno salientar que os alunos com TDAH têm dificuldades de concentração e organização dos pensamentos, é necessário que o educador precise trabalhar com diferentes estratégias ao conduzir suas aulas, bem como uso de diferentes recursos didáticos. É a partir dessas situações que emergem então uma série de desafios por parte do educador no processo de inclusão desse aluno. Em relação aos objetivos dessa

¹ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. eavelinesoares12@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE fabriciocrispim69@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE hildetermiranda976@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE iracemaeluis@yahoo.com

⁵ Mestranda em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE mirtes.pfigueredo@gmail.com

pesquisa, tem-se como objetivo geral discutir os desafios vivenciados pelo professor em relação ao atendimento do aluno com TDAH no processo de inclusão. No que se refere aos objetivos específicos entender os desafios encontrados pelos professores em pesquisas já realizadas, bem como discutir sobre a forma como o professor tem trabalhado com os alunos com TDAH e compreender a importância do processo do ensino e aprendizagem do aluno com TDAH. Sendo alicerçada em uma pesquisa bibliográfica realizada com os autores, (CARVALHO, 2022), (KASSAR, 2012), (MATOS, 2005, ARRUDA *et al*, 2019), (ROCHA e PRETTE, 2010). Foi realizada uma análise descritiva das informações coletada e aqui apresentadas. Portanto, como apresentado, os professores têm um papel especial no acompanhamento e encaminhamento das crianças com sinais de TDAH. Como visto, é importante frisar que tanto a escola como a família da criança com TDAH, devem trabalhar por meio de elogios a seu filho, incentivando-o e cumprimentando - o sempre que ele conseguir cumprir uma atividade.

Palavras Chaves: TDAH, inclusão, professores, aluno.

1. INTRODUÇÃO

De forma inicial é importante destacar que os alunos com TDAH têm dificuldades de concentração e organização dos pensamentos. É necessário que o educador trabalhe com diferentes estratégias ao conduzir suas aulas, bem como uso de diferentes recursos existentes. Sendo assim, questiona-se, de que forma deve haver o processo de inclusão do aluno com TDAH? Como dever ser o processo de inclusão? Como os educadores tem enfrentado a questão da inclusão no sistema público de ensino?

O objetivo geral é discutir os desafios vivenciados pelo professor em relação ao atendimento do aluno com TDAH no processo de inclusão. No que se refere aos objetivos específicos são: destacar os desafios encontrados pelos professores em pesquisas já realizadas, bem como verificar sobre a forma como o professor tem trabalhado com os alunos com TDAH e compreender a importância do processo do ensino e aprendizagem do aluno com TDAH.

2. OS ALUNOS COM TDAH E O PROCESSO DE INCLUSÃO

O diagnóstico para TDAH é inteiramente clínico, feito por médico especialista em TDAH. Não é necessário exame de ressonância, eletroencefalograma ou qualquer outro que avalie características físicas. É importante destacar que a avaliação neuropsicológica, só é necessária em alguns casos.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) tem como principal característica a alteração da capacidade de concentração e manutenção da atenção, que neste caso fica reduzida. O indivíduo afetado apresenta, portanto, uma dificuldade em desempenhar tarefas que demandam grandes períodos de foco e atenção

É importante destacar que “O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado o transtorno mais comum da fase pré-escolar” (CARVALHO, 2022 p.3) sendo assim “atingindo uma parcela considerável da população infantil e adolescente.

Nesse sentido, é importante também frisar que O tratamento para o TDAH é feito com ajuda de medicamentos e terapia. Dentre os medicamentos utilizados, destaca-se a ritalina, que terá doses e horários de administração determinados por um médico. No que tange a questão do campo educacional, em que é “pertinente em debates e discussões na área educacional, o transtorno mostra-se complexo nos aspectos conceituais, sintomáticos, de diagnóstico e descritivo. Portanto, faz-se necessário recorrer aos conceitos a ele atribuídos para melhor” (CARVALHO, 2022 p.3).

No aspecto legislativo, “a Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Especial na Educação Básica fomenta a discussão a respeito das diretrizes legais para a educação de alunos portadores de TDAH compreendendo os alunos como educandos com necessidades especiais, o que não acontece realmente nas escolas.” (CARVALHO, 2022 p.5).

Dessa forma, é importante também mencionar que existem a legislação educacional voltada para o atendimento das crianças

especiais como todo, a legislação tem seus incisos específicos abordando sobre essa temática.

O artigo apresenta-se da seguinte forma: Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Nesse sentido “O TDAH é um transtorno complexo a níveis descritivos, sintomatológicos e de diagnóstico, que atinge uma parcela considerável de estudantes. Considerado um transtorno mental crônico, apresenta três sintomas prevalentes que são: a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade.”. (CARVALHO, 2022 p.7).

Nesse sentido, é importante se considerar a diversidade. Pois, a escola é um espaço oportuno para se trabalhar a diversidade de maneira igualitária, promovendo com base nos preceitos essências da sociedade democrática a qual vivemos. Apresentar e sustentar as discussões, respeitando e seguindo a democracia é a base para se pensar em inclusão. Nessa direção, Kassir, argumenta que:

Os dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual. A formação econômica do Brasil e as características de sua organização social fizeram com que o país passasse a conviver com vários problemas que impactaram diretamente a vida de crianças e jovens brasileiros, muitos dos quais presentes até hoje: crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades, desde o século XVII (Lima & Venâncio, 1991), restrita cobertura escolar e, conseqüentemente, um número grande de analfabetos (Gomes, 2001; Lima, 2011), entre outros. (KASSAR, 2012)

Assim, “na história recente de atendimento educacional a alunos com deficiências, houve um movimento de fechamento Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no

reconhecimento da diversidade de espaços públicos.” (KASSAR, 2012 p.839).

Em relação ao primeiro aspecto, é importante salientar que as classes especiais e oficinas pedagógicas – por serem considerados espaços de exclusão educacional e social. As classes especiais públicas foram implantadas, em sua maioria, dentro de escolas estaduais durante o século XX. Após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, houve a disseminação dessas classes por todo o território nacional com o objetivo de cumprir as metas de integração, normalização e interiorização daquele órgão (Ferreira, 1993; Jannuzzi, 1985, 2004 *apud* KASSAR, 2012). Sobre o segundo aspecto;

refere-se ao processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório (ensino fundamental), ocorrido a partir da Constituição Federal de 1988, quando muitos municípios passaram a assumir o oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, muitas vezes não prevendo espaços públicos para atendimento educacional aos alunos com deficiências, visto que esses espaços estavam historicamente ligados às escolas estaduais (classes especiais e oficinas pedagógicas). (KASSAR, 2012 p.840)

Assim, “a educação que visa à inclusão consiste em um trabalho que tem por objetivo desenvolver as oportunidades para que todos tenham acesso ao ensino, apoiando com recursos pedagógicos que respeite a diversidade. ” (SILVA, 2015 p. 15). Silva, conta, que também deve se considerar, “as diferenças, promovendo a construção do conhecimento e a inserção desta criança. ” (2015 p. 15).

Silva (2015) em seu estudo sustenta que a Educação Inclusiva é uma abordagem que procura atender às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que por algum motivo estão excluídas do efetivo direito à educação e que estão fora do ambiente escolar ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar.

A hiperatividade somente se manifesta quando existem comprometimentos na manutenção da atenção para diferentes atividades. A criança, por exemplo, que não presta atenção à aula, mas presta muita atenção ao jogo, não revela distúrbio de atenção, típico da hiperatividade. A hiperatividade pode ser tratada com drogas relacionadas ao grupo das anfetaminas, somente ministradas por especialistas após a óbvia constatação dessa condição. Nesse sentido:

O papel do professor é indispensável para a evolução do estudante com TDAH; porém, se a escola não o apoia ou não lhe dá subsídios pelos quais possa ser cumprido o objetivo, o esforço e trabalho até então alcançados regridem ou paralisam, não chegando a um progresso desejado. (MAIA e CONFORTIM, 2015 p.81)

Entendendo os detalhes inatos do TDAH não deixe que possíveis problemas de aprendizado atrapalhem O desenvolvimento natural da criança. No entanto, educação e preparação são necessárias para as crianças aprendem, levando em conta as limitações e possibilidades em diferentes momentos do seu desenvolvimento de vida, o mesmo espaço que vivem suas amizades, integram-se à equipe e se envolvem com o mundo ao seu redor. (MATOS, 2005; ARRUDA et al, 2019).

Em termos de educação formal, as crianças com TDAH são consideradas um grupo de crianças com diferentes necessidades educacionais e, portanto, necessitam de assistência educacional especializada. As características particulares que apresentam, como curtos períodos de atenção, altos níveis de atividade e controle limitado de impulsos, limitam sua capacidade de atender às exigências escolares tanto em atividades acadêmicas quanto sociais. (ROCHA e PRETTE, 2010).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica realizada em livros, artigos acadêmicos, sites e periódicos, visto que aborda

sobre o processo de inclusão educacional. Toda investigação deve ser compreendida como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

A preocupação da pesquisa qualitativa perpassa pelos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. ” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009 p.32). Assim, numa perspectiva, amplas os autores, argumentam que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009 p.32).

Diante essa tratativa, a pesquisa será descritiva, na qual foram apresentados conceitos e abordados sobre eles voltada para inclusão no contexto escolar. A escola deve cumprir sua função social, percebendo a dimensão pedagógica dessa experiência faz se imprescindível o exercício da autonomia e responsabilidade respeitando-se os parâmetros e os limites legais de se organizar e buscar estratégias de ensino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destaca-se aqui que tanto a escola, como a família da criança com TDAH, devem utilizar de elogios a criança incentive-o, encorajando-o e parabenizando sempre que ele conseguir cumprir uma atividade. Enfim, aos poucos tracem formas, nas quais mostre a criança que ela deva ter responsabilidades.

Enquanto possíveis estratégias de ensino para serem trabalhadas em sala de aula, é importante levar em consideração

que a sala de aula é um lugar plural, ou seja, cada um traz uma particularidade. Então, aqui estão as recomendações iniciais que temos para contornar essas distrações, que podem ser encontradas em ambientes escolares:

Portanto, é importante também que mantenha o aluno afastado de portas e janelas: qualquer atividade ou ruído externo irá distraí-lo. Fazer com que ele ocupe o primeiro lugar perto de sua mesa; Sempre que você vir algo "ameaçando" sua atenção ao conteúdo, mova-o, sendo assim são formas importantes que o professor poderá está trabalhando com as crianças com TDAH em sala de aula.

Faz-se necessário também que os professores proporcionem atividades diferenciadas para ocupar o tempo ocioso da criança durante o maior tempo possível, procurando dar-lhe a liberdade de escolha, mas que seja controlado para não extrapolar nesses direitos e com isso prejudicar o trabalho pedagógico dentro da sala de aula. (ARRUDA et al, 2019).

É importante que professores e coordenadores sejam aliados no processo de inclusão dos alunos com TDAH, não só buscando estratégias que favoreçam a interação social, mas também utilizando práticas pedagógicas que fomentem a construção do conhecimento. O método avaliativo pode ser reelaborado, de acordo com a natureza dos conteúdos, sendo composto por atividades diversificadas e não apenas provas. (TIRELLO, 2019).

Nessa perspectiva, é necessário destacar que a inclusão é algo que necessita de uma consciência coletiva da sociedade para que de fato ela aconteça. Nesse sentido, ação de maneira conjunta da família e a escola é essencial no processo de inclusão, destaca-se que o diálogo é essencial nesse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto com base no estudo apresentado referente aos desafios do professor em relação ao aluno com TDAH, é importante de modo inicial salientar que é possível compreender

que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado o transtorno mais comum da fase pré-escolar e também em uma parcela considerável da população infantil e adolescente.

Dessa forma, como visto na educação, existem a legislação educacional voltada para o atendimento das crianças especiais como todo, a legislação tem seus incisos específicos abordando sobre essa temática. É importante assim, mencionar que os educadores muitas vezes enfrentam com alunos hiperativos, eles não sabem como lidar com eles em sala de aula, Antecipar e confundir Seu TDAH tem mau comportamento.

Nesse sentido, como apresentado os professores têm um papel vital no acompanhamento e encaminhamento das crianças com sinais de TDAH. Como visto, é importante frisar que tanto a escola como a família da criança com TDAH, devem utilizar elogios, incentivos e encorajamento, sempre que ele conseguir cumprir uma atividade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Nayane da Silva, FANTACINI, Fernandes, ANDREA, Renata, Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidades frente a sala de aula. Research, Society and Development, 2017, vol. 6, núm. 3, ISSN: 2525-3409 / 2525-3409

ARRUDA, Marilei de, GONÇALVES, Liliana Teixeira de Lima, ESSER, Jane Flávia **O TDAH no contexto escolar: Desenvolvimento da criança na escola a frente aos desafios do TDAH e o papel da escola.** 13 a 13 de maio de 2018. Saberes docentes, diversidades e inclusão na Escola, Práticas Pedagógicas inovadoras e gestão educacional. 2019

CAMARGO, Leticia Ferreto, SOFFA, Marilice, Perspectivas sobre a Educação Inclusiva: Um desafio possível. XII EDURECE, 2017.

Disponível em: 23527_11750.pdf (bruc.com.br). Acesso em 03 julho de 2022.

CARALHO, A. dos S. M. de. [et.al.] O TDAH e as novas diretrizes. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, e12311225656, 2022.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/25656/22368/298421#:~:text=Em%2030%20de%20novembro%20de,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>. Acesso em: 23 fev. 2022.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães, **Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 Disponível em: 10.pdf (scielo.br). Acesso em 10. Jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão Escolar; o que é? Por quê? Como fazer?**, 1.ed Moderna, 2003. São Paulo/SP.

MAIA, Maria Inete Rocha, CONFORTIN, Helena, TDAH e aprendizagem: Um desafio para a educação. PERSPECTIVA, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015.

OLIVEIRA, Cláudia Cibeli Silveira, **Os desafios aos professores no ensino dos alunos com TDAH: Descobrimos caminhos para o desenvolvimento da leitura e escrita**. 2020. Disponível em: space.unipampa.edu.br/bitstream/rii/2829/1/TCC%20Claudia%20Oliveira%202017.pdf. Acesso em 27 de Maio de 2022.

SILVA, Auricleia Nascimento da. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**, João Pessoa/PB. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba/UFPB, como parte dos requisitos para obtenção da Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa/PB, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÔRDOVA, Fernanda Peixoto Córdova, A pesquisa Científica, in: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo, Métodos de pesquisa / [org.]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TIRELLO, Márcia Moreira. **TDAH e o cotidiano escolar: Um desafio da educação atual**. Revista Científica Multidisciplinar

Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 08, Vol. 08, pp. 137-146. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959.

PONTARA, Brenda, MARINHO, Débora, MOTTA, Francielly, SANTOS, Jossélia, CACCIARI, Maria Bastos, O aluno com TDAH: Os desafios e o papel do professor. Disponível em: multivix.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/revista-mundo-academico-v13-n18-artigo01.pdf. Acesso em 14 de julho de 2022.

ROCHA, Margarete Matesco, PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del, **Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar**. *Psicol. Argum.* 2010 jan./mar., 28(60), 31-41ISSN 0103-7013*Psicol. Argum.* Curitiba, v. 28, n. 60, p. 31-41, jan./mar. 2010Licenciado sob uma Licença Creative Commons

SILVA, Lidivania Brito, MARQUES, Maria Rita Lima Sales, BARCELAR, Lucileide de Souza, O desafio do professor frente ao aluno com transtorno do déficit de atenção e hipertatividade –TDAH. *Revista educação e Ensino.* Fortaleza, v.5, n.2, jul/dez, 20221.

CAPÍTULO 05

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Diangelo Vagner Moura de Oliveira¹
Deusdedith Antonio de Oliveira Junior²
Sinval Justino de Lima Junior³

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo descrever informações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH. Nesse propósito, a pesquisa de cunho qualitativo, possui caráter descritivo e se dá por meio da pesquisa bibliográfica da literatura concernente a temática. A base teórica está fundamentada em: Reis (2011), Mattos (2004) e Barkley (2008). Tal pesquisa se faz necessária uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo, por ser permeado de valores políticos, econômicos, culturais e sociais. Desse modo, é essencial que os docentes conheçam os problemas/distúrbios de aprendizagem das crianças para formação eficaz do ensino-aprendizagem. Até porque, há uma grande dificuldade na identificação do problema/patologia, no ambiente escolar, o docente, muitas vezes, não sabe identificar se a deficiência de aprendizagem do aluno é normal ou anormal (patologia), dificultando ainda mais o sistema de ensino. Para tal fim, busca-se identificar as barreiras existentes e as necessidades educativas para auxiliar no cotidiano dos profissionais da área

¹ Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. diangelovagner@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. daoj80@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE. juniorsinval111@hmail.com

da educação para interagir com as crianças que possuem TDAH, no intuito de minimizar as perdas educativas.

Palavras Chaves: TDAH, dificuldade, ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo destaca dificuldades vivenciadas pelos profissionais de educação para trabalharem com crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) para o progresso do ensino/aprendizagem daqueles que convivem com esse transtorno. Até porque, muitas vezes, os educadores se deparam com alunos com TDAH e não sabem lidar. Podendo, inclusive, fazerem julgamentos precipitados por não identificar/conhecer a problemática do estudante, algo não recomendado e nem permitido para docentes em qualquer etapa de ensino.

Sem dúvida, o tema é complexo no ambiente educacional e também para os familiares. Portanto, requer aprofundamento dos estudos. Nesse contexto, espera-se que o presente artigo possa contribuir com a disseminação de informações pertinentes ao assunto.

Assim, objetivo descrever informações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH., de forma a diminuí-las e melhorar a qualidade no processo de ensino – aprendizagem dos alunos com esse transtorno. Até porque, o próprio educador pode não ter adquirido conhecimento ou vivência escolar para lidar com essas situações.

As crianças são incapazes de dominar os seus impulsos. Assim, é possível entender que as alterações no comportamento não estão ligadas a falhas educacionais, mas sim, a critérios biológicos. Nos próximos tópicos, trataremos de forma mais detalhada sobre esse transtorno.

2. DISCUTINDO AS CARACTERÍSTICAS DO TDAH

Todos os dias, os educadores se deparam com desafios na sala de aula, seja pela falta de condições estruturais ou de materiais, seja pela superlotação das salas ou por problemas de indisciplina, entre outros. Além disso, há dificuldades que ultrapassam qualquer planejamento prévio ou interferência dos gestores que são os alunos com algum tipo de transtorno de aprendizagem. Destacam-se aqui as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que em muitos casos sofrem por não serem diagnosticadas e têm seu comportamento entendido como falta de compromisso ou indisciplina por docentes, pais e equipes pedagógicas.

O TDAH é classificado como um distúrbio do desenvolvimento neurológico. Segundo Bonet, Soriano e Solano (2008, p.04):

O TDAH é um transtorno que se manifesta no comportamento da criança e tem como origem uma alteração neurológica. Trata-se de uma alteração no padrão de funcionamento de uma parte do cérebro, o lobo frontal, envolvido nas funções executivas (BONET, SORIANO, SOLANO, 2008, p. 04).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2013) há três tipos de TDAH com diferença na apresentação dos sintomas, são elas: TDAH predominantemente desatento, diagnosticado com frequência em meninas; TDAH misto desatento e hiperativo/impulsivo, diagnosticado com mais frequência em meninos; TDAH predominantemente hiperativo, diagnosticado em raras crianças.

As principais dificuldades das crianças com TDAH estão relacionadas ao comportamento no meio familiar, social e escolar, em que não atendem o padrão esperado pela sociedade em crianças de idade equivalente. São nesses ambientes que são percebidas as inquietudes, impulsividades, desatenções, indisciplinas. Na maioria das vezes, os professores são as fontes iniciais de informações para o diagnóstico do TDAH, pois com o

conhecimento que necessitam ter acerca das barreiras existentes para o ensino, percebem determinadas características comuns a esse distúrbio.

O Transtorno de Déficit de Atenção pode atingir qualquer pessoa de qualquer idade. De acordo com os estudos Pró-Saúde: o transtorno atinge cerca de 3 a 10% da população infantil no mundo (PRÓ-SAÚDE, 2021), embora, muitas vezes não seja diagnosticado nessa fase e pode vir a prejudicar todo o desenvolvimento social, afetivo e escolar do indivíduo.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) surge apresentando divergências de entendimentos, com relatos e históricos contrários, com definição e significados não harmônicos. No entanto, em linhas gerais, existe um razoável consenso do TDAH como um transtorno do desenvolvimento de fundamento genético e neuroquímico, que se apresenta normalmente em crianças de idade pré-escolar que pode persistir até a fase adulta, sendo caracterizado por sintomas como agitação, impulsividade, dificuldade de manter a atenção, desatenção (BUKLEY, 2002 *apud* PEREIRA, 2009).

De acordo com a Cartilha PROIS, as primeiras descrições de crianças que apresentavam comportamento semelhante as que hoje são conhecidas como TDAH surgiram na literatura infantil alemã, na metade do século XIX, tais livros foram publicados no Brasil em 1950 e descreviam crianças muito levadas que tinham dificuldades em obedecer às regras impostas pelos pais (PROIS, 2021).

Assim, o conceito de TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Pereira (2009) afirma que a nomenclatura TDAH surgiu em 1994 com a publicação da versão *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorder's IV* (DSM IV), editado pela *American Psychiatric Association*, sendo expandido dentro e fora dos contextos psiquiátricos e considerado “o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados” (ABDA, 2008 *apud* PEREIRA, 2009).

Alguns estudos sobre o TDAH apontam algumas predisposições genéticas, surgindo ocorrências com algumas modificações as quais interferem diretamente no funcionamento dos neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) que são substâncias que sendo produzidas em maior ou menor concentração no sistema nervoso central originando alterações, uma vez que tais neurotransmissores são responsáveis por regular o funcionamento das conexões entre os neurônios na região frontal do cérebro, essa é principal causa do TDAH.

O Transtorno é causado por um mau funcionamento da neuroquímica cerebral. Ainda não foi descoberto o mecanismo exato, porém estudos confirmam que há uma alteração metabólica, principalmente na região pré-frontal do cérebro, principal reguladora do comportamento humano.

De acordo com Silva (2003) o TDAH tem etiologia multifatorial, resultando de uma complexa combinação de fatores genéticos, alterações estruturais e funcionais e fatores ambientais. Estudos de neuroimagem e neuropsicológicos têm mostrado que pacientes com TDAH possuem anormalidades na estrutura e função cerebral. Os principais fatores ambientais envolvidos na etiologia do TDAH são o uso de álcool e a exposição ao tabagismo durante a gravidez e o baixo peso da criança ao nascer (LANGLEY *et al.*, 2005). Outro fator de risco associado ao TDAH é a sua presença no progenitor. A alta herdabilidade do transtorno, em torno de 0,75, ressalta a importância dos fatores genéticos na sua gênese (FARAONE *et al.*, 2000).

No tratamento médico são prescritos: medicamentos (neuroestimulantes) para melhorar o nível de concentração; terapia cognitivo-comportamental para melhorar o comportamento; entre outras. Dessa forma, há uma série de providências que devem ser tomadas para o progresso escolar e vida da criança.

Segundo Sam Goldstein (2006) o TDAH surge geralmente na primeira infância e atinge aproximadamente de 3% a 5% da população durante a vida toda, não importando o grau de inteligência, o nível de escolaridade, a classe socioeconômica ou etnia.

De acordo com estudos recentes, o TDAH é mais percebido em meninos do que em meninas, numa proporção de 2/1; sendo que nos meninos os principais sintomas são a impulsividade e a hiperatividade, e nas meninas a desatenção. Portanto, há vários estudos buscando identificar as principais causas desse transtorno, uma vez que é importante para proporcionar diagnósticos adequados.

A principal forma de diagnosticar a presença do TDAH é pela análise dos sintomas clínicos feita por uma equipe multidisciplinar, sendo que os mais perceptíveis são: a distração, a hiperatividade e a impulsividade expressada por crianças, adolescentes ou adultos no transcorrer de seu desenvolvimento. A manifestação de tais sintomas surge com variações que comprometem a execução das atividades rotineiras, como: em casa, no trabalho ou até mesmo em uma simples roda de conversa. Assim, compromete a socialização nos ambientes escolares e/ou interpessoais.

Barkley (2008) descreve como crianças com desatenção aquelas sobre quem os pais e professores afirmam que: não concluem as tarefas; parecem não ouvir; sonham acordadas; tem dificuldade para se concentrar; se distraem com facilidade; perdem as coisas com frequência; precisam ser organizadas e direcionadas em suas atividades.

Nessa perspectiva, os educadores estão se deparando, com essa lista de sintomas nas crianças nos ambientes escolares. Desse modo, é essencial que os educadores recebam ensinamentos adequados, especializados para atender as crianças com TDAH e que se mantenham atualizados acerca das formas de reconhecer, lidar e orientar os pais e demais alunos. Até mesmo, em várias ocasiões, o professor vai precisar fazer acompanhamento individualizado. Uma vez que a própria Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) diz:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.19).

Nesse sentido, a capacitação e especialização no ensino/aprendizagem é fundamental para a inclusão dos educandos, proporcionando um ensino adequado as suas necessidades. Até porque, na atualidade, os educadores se deparam, cada vez mais, com alunos com sinais do TDAH, que, na maioria das vezes, passam despercebidos ou confundidos com crianças e jovens que possuem comportamento inadequado ao ambiente escolar. Frequentemente, opondo-se as orientações do professor, os quais ficam agitados, angustiados e inquietos por meio de determinadas situações.

Por ser de difícil identificação a criança com esse transtorno tem por consequências enormes dificuldades cognitivas e não conseguem se concentrar, argumentar, expressar suas opiniões sobre um determinado assunto abordado em sala de aula, o que os deixa “moroso” em relação a seus colegas. Daí, surge os altos índices de repetência, rendimento mínimo escolar, atrelado a esses fatores vem as complicações emocionais e sociais. Nesse sentido. Reis argumenta que:

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

Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor possua na grade curricular, disciplinas com ensinamentos dessa temática para cultivar técnicas de ensino-aprendizagem do TDAH, bem como os transtornos e as dificuldades de aprendizagem,

características tão comuns “dentro” da sala de aula. Após a experiência em sala de aula, o professor deve procurar dar prosseguimento em seu aperfeiçoamento, desenvolvendo novas técnicas de como identificar e cuidar de pessoas com esse transtorno. Afinal, o despreparo dos docentes pode causar consequências graves ao discente, como: fracasso escolar, danos sociais, emocionais e cognitivos.

A tarefa dos educadores é árdua, o dia-dia escolar não é fácil. É necessário muito empenho para exercer o processo de ensino. Até porque, muitas vezes, as tarefas extras sala são mais desgastantes que o próprio ambiente escolar. Desse modo, o educador não procura se especializar para desenvolver técnicas eficazes de ensino. Não menos importante, são os diretores e proprietários de escolas que são responsáveis diretos do planejamento escolar. É necessário que o aluno com TDAH possua ensino individualizado e especializado.

Normalmente a escola, não disponibiliza formação continuada bem como também pouco promove encontros para os seus profissionais demonstrarem as experiências, expondo, de maneira significativa, as dificuldades passadas por eles. Nessa perspectiva, o professor é papel fundamental para suprir as dificuldades diárias dos alunos com TDAH, seja no processo de diagnóstico, seja no processo de ensino-aprendizagem na prática pedagógica.

3. METODOLOGIA

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e de caráter descritivo, referente às dificuldades dos educadores no ensino das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas fases iniciais, pois como explicita Godoy (1995, p. 63) “Quando o estudo é de caráter descritivo o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.”. Entendemos a pesquisa qualitativa como aquela que

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.57)

Partindo do objetivo que é descrever informações para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH. E assim, trazer informações para subsidiar os professores na tomada de decisão no momento de ensino/aprendizagem. Desse modo, foram efetuadas diversas observações com estudos analíticos, bibliográficos por meio de diversas obras: livros, revistas, artigos. Assim, propiciando o entendimento do tema estudado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema foi desenvolvido para subsidiar o professor com informações relevantes para ensino-aprendizagem das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, desde o conceito até formas de diagnosticar. O professor é fundamental para o ensino-aprendizagem das crianças com TDAH, uma vez que pode auxiliar no diagnóstico, como também para contribuir com seu aprendizado.

Porém, não é isso que acontece na maioria dos ambientes escolares, seja nas escolas públicas com o déficit de professores e excesso de alunos nas salas, seja nas escolas particulares com a busca de diminuir os gastos e conseguir mais lucros empresariais. Desse modo, os envolvidos no ambiente escolar devem proporcionar meios que possam minimizar os distúrbios das crianças com TDAH, uma vez que podem intensificar ainda mais os sintomas. É o que diz Silva (2003, p. 25 e 26):

Se o comportamento (...) não for compreendido e bem administrado por eles próprios e pelas pessoas que com eles convivem, frequentemente, consequências no agir poderão se manifestar sob diferentes formas de impulsividade, tais como: agressividade, descontrole, uso de drogas, jogos, tagarelice incontrolável ... [...] É na busca dessa vida dentro da vida que está o impulso mais forte de todo DDA. Para eles tudo é MUITO. Muita dor, muita alegria, muito prazer, muita fé, muito desespero.

Nesse ínterim, o educador deve conhecer esse transtorno, identificar os sinais para não confundir com mau comportamento escolar, visto que a criança precisa de um estímulo a mais no seu desenvolvimento escolar. Segundo Mattos (2004, p. 109), deve-se, ainda, utilizar critérios diferentes de avaliação do aluno, buscando desenvolvimento individual, sem comparar com o andamento da turma.

As salas com menos alunos também favorecem o trabalho, pois permite que o educador possa dar maior atenção. Porém, isso é muito raro nas escolas, que, em sua maioria, são superlotadas, sem condições de ensino individualizado, como também com deficiência na quantidade de docentes para educação especializada.

Portanto, as escolas e os professores devem proporcionar didáticas especializadas em sala de aula e extraclasse para buscar minimizar as dificuldades das crianças com TDAH. A realidade é bastante complicada quando se fala em assistência individualizada, mas é perfeitamente possível o conhecimento dos transtornos no ambiente escolar para estabelecer medidas que possam diferenciar as características dos alunos e conseguir compreender que aquela criança precisa de uma atenção diferenciada.

Desse modo, os profissionais de educação podem planejar suas aulas, com algumas recomendações pré-definidas, como: mostrar ao aluno que o professor acredita nele e na suas capacidades; mostrar a facilidade de ajuda individual; mostrar que o aluno é importante nas tarefas; passar informações em pequenas partes, breves e claras; alterar a atividade com frequência para manter o nível de interesse; tornar o ensino o mais relevante para

problemas da vida real; criar formas inovadoras para atrair mais atenção; indicar como a aula vai ser dividida, na questão do tempo, sempre informando o tempo faltante para o término da tarefa; fazer atividades com movimentos dentro de sala, como na entrega de lições aos colegas, usar computadores nas lições, trabalho em grupos, celebrar o sucesso em cada tarefa realizada; entre outros.

Essas são algumas atitudes que os professores devem fazer para melhorar o ensino/aprendizagem das crianças com TDAH, mas em alguns casos é preciso um tratamento individualizado. Assim, o ambiente escolar deve proporcionar meios para minimizar os danos causados pelo TDAH nas crianças, como: implantação de um professor de apoio para planejar e organizar a vida escolar; aplicação de reforço escolar para melhorar o seu desenvolvimento; interação da escola com a família; implantação de psicopedagogo para exercício de afetividade; implantação de terapias, mas tudo isso requer investimento, seja do poder público, seja da rede privada.

Portanto, as políticas públicas devem ser exercidas para diminuir as dificuldades dos professores na rede de ensino, como também melhorar a vida das pessoas que possuem esse distúrbio. Os governantes devem fornecer informações em todos os meios de comunicações para estimular a sociedade a identificar o mínimo de características que o TDAH possui. Até porque, quem faz o diagnóstico são os profissionais de saúde com equipe multidisciplinar.

Nessa perspectiva, é valioso destacar o papel da família na formação cognitiva no ambiente escolar, essa junção escola/família tem uma função participativa extremamente relevante no processo de socialização dos valores, sendo considerada a base da formação do ser humano. Desse modo, a família deve fazer parte na busca de conhecimento na identificação dos sinais para o efetivo tratamento. Assim, não deixar apenas o professor como fonte de ensino/aprendizado.

Até porque, os pais podem auxiliar na identificação do TDAH, por meio do comportamento, da concentração e das facetas de

caracterização do distúrbio, uma vez que é relevante o diagnóstico precoce. Assim, o discente pode ser destinado ao profissional de saúde para referendar o distúrbio e adotar tratamento adequado, para dirimir as dificuldades do ensino/aprendizagem.

No entanto, nem sempre os pais possuem o conhecimento para identificar esses comportamentos. Muitas vezes, a própria família não quer aceitar, negando que a criança possua TDAH. Desse modo, o educador deve procurar uma sintonia da escola/família para a identificação das condutas dos alunos no ambiente familiar. Assim, tornar um diagnóstico mais prematuro possível e superar as dificuldades do distúrbio, para alcançar resultados satisfatório no meio escolar, familiar e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa produzida buscou colaborar com os profissionais de educação, onde foi realçada as dificuldades dos educadores na fase de ensino/aprendizagem, para identificar características e saber diferenciar casos com suspeitos de TDAH. No entanto, quando observados alguns sintomas deve encaminhá-lo aos profissionais especializados para diagnóstico preciso, uma vez que eles possuem todos os meios adequados. Com isso, o educador terá a informação correta para saber lidar com o aluno com TDAH e minimizar as dificuldades deles.

Por fim, é pertinente a necessidade do professor no processo de ensino/aprendizagem, os estudos mostram que não é simples o diagnóstico do TDAH. Logo, é fundamental coletar uma série de informações de conduta do indivíduo com esse distúrbio no ambiente escolar, familiar e social, embora seja o profissional de saúde o único habilitado para o diagnóstico, mas não isenta o educador de buscar conhecimento.

Nessa pesquisa percebeu-se as dificuldades encontradas dos educadores, muitas vezes, não possuem informações corretas, como também a falta delas no processo de ensino da universidade.

Assim, é fundamental a busca do conhecimento, extra sala, por eles, uma vez que há muitas limitações no ambiente escolar.

Portanto, é necessário que o professor tenha conhecimento das principais características das pessoas com TDAH para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, mas que não exclui a responsabilidade dos gestores da rede educacional para se construir uma rede de estímulos para dirimir as dificuldades desses alunos. Assim, a formação continuada para esses docentes na preparação de como saber lidar com características desse distúrbio na sala de aula é importante. Até porque, uma simples organização de uma sala de aula pode influenciar na atenção dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. & Colaboradores. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual para diagnóstico e Tratamento**. 3 ed. Artmed Porto Alegre, 2008.

BONET, Trindade; SORIANO, Yolanda; SOLANO, Cristina. **Aprendendo com crianças hiperativas: um desafio educativo**. São Paulo: Congage Learning, 2008.

BRASIL. LDB: **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13ªed. Câmara dos Deputados, Brasília, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. 1995. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2004

PRÓ-SAÚDE. **Saiba as diferenças entre TDA e TDHA**. 2021. Disponível em <https://www.prosaude.org.br/vida-saudavel/saiba-as-diferencas-entre-tda-e-tdha/>. Acesso em 07 de nov. 2022.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH**: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011. Disponível em: http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

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

CAPÍTULO 06

DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: RELATOS DE PAIS E RESPONSÁVEIS

Sandro Nunes de Oliveira Montenegro¹

Raimundo Costa Júnior²

Yves Jivago Marques Dantas de Farias³

Maria Paula Henrique de Medeiros⁴

Flávio Hermes de Menezes Graduado⁵

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é analisar os desafios do processo de aprendizagem dos alunos com autismo, a partir da percepção e relatos de pais e responsáveis. Sabe-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza como uma condição sensorial que compromete o desenvolvimento da criança em variados níveis de cognição. Em linhas gerais, o aluno autista possui dificuldades significativas para realizar tarefas cotidianas em sala de aula, apesar de não ser obstáculo para que haja uma mediação do conhecimento e uma aprendizagem efetiva quando se coloca em prática os saberes de uma educação inclusiva e democrática

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE.sandro.nunes@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE. juniorcostaapodi@gmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE. yvesjivago@hotmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE. mariapaulahmedeiros@gmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE. flaviohermesdemenezes@gmail.com

no espaço escolar. As abordagens teóricas feitas com base em Oliveira (2015), Saraiva Santos (2017), Mantoan (2006), Serra (2010), entre outros autores, evidenciam que os pais e a família têm um papel de preponderância na identificação de possíveis desafios cognitivos e na própria mediação do saber que transpõe o ambiente de sala de aula. A metodologia é uma pesquisa qualitativa, como objeto de coleta de dados fez-se a aplicação de formulários semiestruturados de pesquisa com seis pais de alunos com autismo por meio de aplicativos de telemensagem. Os resultados da pesquisa apontaram que os pais possuem inúmeras dificuldades no processo de mediação do saber dos filhos, por exemplo, preconceitos e adaptação escolar, como também na precária qualificação dos docentes e na estrutura escolar. Porém, os relatos também destacam que a aprendizagem do autista é um processo constante e que se materializa em duas vias, isto é, na medida em que ensinam, os pais e professores também aprendem e descobrem um universo de possibilidades.

Palavras-chave: Autismo, aprendizagem, mediação, saberes.

1. INTRODUÇÃO

O ato de educar um aluno autista ainda nos anos iniciais da formação é um desafio constante que demanda comprometimento de todos que fazem a comunidade escolar, isto é, dos profissionais docentes, gestores e, principalmente, dos pais e responsáveis. Estes últimos têm, inclusive, uma preponderância ainda mais significativa nesse processo pois, além de educarem seus filhos no lar, também devem ter a sensibilidade de identificar as demandas cognitivas que precisam ser informadas ao professor durante a construção do saber individual.

Autores como Oliveira (2015) e Mantoan (2006), apontam que a família do aluno com Transtorno do Espectro Autista é a principal responsável por promover a educação inicial da criança, mas não perde esse protagonismo ao longo do seu desenvolvimento educacional no espaço escolar. Para os autores, é preciso estabelecer uma parceria entre a família e a escola buscando

contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois a falta de articulação entre ambos geraria prejuízos e possíveis atrasos na identificação das necessidades e na própria formação do aluno autista.

A justificativa para a escolha do tema se deu pela relevância que este possui em relação a produção acadêmica e a própria necessidade de identificação de demandas do ambiente escolar. Com base nisso, definiu-se como objetivo geral da pesquisa analisar os desafios do processo de aprendizagem de alunos com TEA a partir de relatos dos pais e responsáveis. E, como objetivos específicos conceituar o autismo e sua relação com as dificuldades de aprendizagem escolar; identificar as demandas dos alunos autistas durante o processo de formação e discutir a participação da família na formação cognitiva do aluno com autismo, articulada ao processo de formação institucional por parte dos profissionais do ensino.

Metodologicamente, a pesquisa está constituída de análises teóricas sobre o tema citado, articuladas a própria reflexão feita pelos autores. Além disso, foi realizada uma pesquisa empírica com pais de alunos com TEA por meio das plataformas digitais, utilizando como base de levantamento de dados a aplicação de formulários vinculados ao *Google Forms*.

A estrutura do artigo está seccionada em três partes. A primeira é composta por uma discussão teórica com base em autores que abordam o tema. A segunda parte é composta da metodologia da pesquisa. A terceira e última parte da pesquisa traz em seu escopo os relatos das famílias sobre os desafios do processo de aprendizagem de alunos com autismo.

2. AUTISMO: RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Saraiva Santos (2017) afirmam que o Transtorno do Espectro Autista ou autismo, como comumente é denominado, caracteriza-se como um conjunto de transtornos das funções envolvidas no desenvolvimento humano da criança, tais como: as relações socio-afetivas, a linguagem, a comunicação, a interação com o ambiente,

a capacidade de memorização e a hipersensibilidade aos estímulos. Os profissionais da psicopedagogia definem o autismo como uma perda total ou parcial da capacidade de interação de determinadas crianças a estímulos do meio social em que viviam.

Nessa mesma perspectiva, David (2012) afirma que o autismo se caracteriza por um tripé que engloba sintomatologia, dificuldade de comunicação, de interação social e interesse em atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. Dentro do quadro do autismo existem aquelas pessoas com maior ou menor grau de comprometimento, o que impacta diretamente na capacidade de realização de atividades simples como ler, escrever e raciocinar.

Ao refletir acerca do que é abordado nas citações anteriores, não é difícil imaginar os inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação e principalmente pelos pais para promover o processo de escolarização e aprendizagem das crianças com autismo. As necessidades formativas que esses alunos possuem demandam um esforço significativo para transpor as barreiras impostas, tanto pela condição individual desses alunos quanto no tocantes as questões de segregação que, muitas das vezes emanam do próprio ambiente escolar.

Mantoan (2006) aponta que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista representa um processo bastante delicado, o qual requer um comprometimento permanente de profissionais do ensino e, sobretudo, daqueles que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (pais e responsáveis). Contudo, apesar de haver uma valorização da discussão sobre a importância do professor na formação do aluno com necessidades especiais, a família é igualmente importante e merece ser tratada como uma extensão do próprio espaço de ensino.

Portanto, a família não é uma parte coadjuvante da formação cognitiva e sensorial dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, mas sim, agentes centrais desse processo citado. Ainda assim, essa preponderância citada só irá se materializar na prática se houver uma articulação direta com a escola em diversos níveis.

Isoladamente, tanto a escola quanto a família não conseguirão ter sucesso no processo de inclusão dos alunos com autismo:

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a parceria. É preciso que todos da família e a escola tenham consciência de que os alunos com autismo sentem, observam, têm as mesmas necessidades que outros alunos e não se pode confiná-los num mundo à parte. Para isso, a integração entre todos é fundamental (TANAKA, 2010, p. 115-116).

Como se observa na citação anterior, a inclusão do aluno com autismo não resulta de uma ação isolada do professor, mas de uma atuação conjunta com os pais. É certo que em muitos casos essa relação família-escola encontra-se comprometida e os resultados do processo de formação e aprendizagem do aluno são limitados. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que através da integração entre esses agentes citados poderá ampliar significativamente as competências cognitivas do aluno com autismo.

Silva (2014) aponta que os pais exercem um papel de destaque na educação dos filhos com Transtorno do Espectro Autista e são, certamente, os seus primeiros “professores”, seja no campo do desenvolvimento educativo, social e emocional. Ainda assim, o autor diz que a análise das diversas contribuições teóricas sobre o tema apontam que essa “parceria”, entre família e ambiente educacional, não tem recebido a devida atenção dos envolvidos. Os fatores para essa falta de articulação são diversos, mas corroboram para apontar que a política de educação especial ainda precisa de alguns ajustes e melhorias pontuais.

Refletindo sobre essas questões que podem dificultar a relação entre família e escola durante o processo de formação da criança com autismo, algumas motivações podem ser levantadas *a priori*. Uma delas pode estar relacionada as dificuldades de acompanhamento de profissionais formados em educação especial,

já que muitas escolas não contam com tal apoio psicopedagógico, resumindo-se quase sempre a um possível diálogo desenvolvido especificamente pelo professor. Há outras problemáticas que envolvem a articulação entre ambos:

Os pais se queixam da falta de alternativas de atendimentos clínicos e pedagógicos nas escolas e ressaltam a constante rejeição social que vivem devido ao autismo de seus filhos. Apresentam desconfiança quanto aos efeitos positivos da inclusão e citam, com muita frequência, a angústia que têm em relação ao futuro e ao que podem efetivamente esperar da escola e dos professores (SERRA, 2010, p.50).

Diante dessas questões levantadas no parágrafo anterior, Alves (2015) cita que a relação entre os pais e a escola – em se tratando da educação de alunos com autismo – ainda deixa muito a desejar. Geralmente, há uma articulação entre os próprios pais, trocando experiências importantes para viabilizar demandas dos filhos que são relativamente idênticas, resguardadas as devidas proporções. Mas quando se trata da relação pais e escola há um longo percurso a ser realizado, seja em termos de diálogo para melhorar o atendimento educacional do aluno com autismo ou até mesmo na questão de identificar necessidades individuais:

É relevante que as famílias de crianças autistas tenham a consciência de que precisam participar do processo de inclusão, pois sem essa participação fica muito difícil ajudar no processo de aprendizagem. É preciso que a escola tenha essa relação com a família, para que haja um desenvolvimento significativo, levando em consideração as limitações que o transtorno apresenta, já que muitos desses alunos falam pouco e tem seu jeito próprio de se comunicar. Da mesma maneira, os professores precisam ver como a família se comunica com a criança, para assim poderem dialogar da melhor forma possível com esse aluno (SILVA, 2016, p. 16).

Considerando o que foi abordado até o momento, é indiscutível que os pais e a família são o pilar que dá sustentação ao processo de aprendizagem dos alunos com autismo. E é sobre essa questão destacada que os relatos de pais e familiares de alunos

com autismo de escolas públicas e privadas de Mossoró, referente aos anos iniciais, podem dar uma maior compreensão sobre o tema.

3. METODOLOGIA

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, a qual se desenvolve no próprio ambiente de estudo, onde é coletado os dados e informações necessários para a pesquisa, através de métodos descritivos, associando a realidade com o objeto de estudo, com foco na descrição e explicação da temática citada. Quanto aos procedimentos, destaca-se como uma pesquisa de campo que tem como objeto de estudo os pais de alunos autistas.

A elaboração de uma pesquisa acadêmica requer o estabelecimento de um caminho metodológico a ser seguido. Tal caminho proporcionará definir uma estrutura lógica das análises pretendidas e, além disso, permitirá escolher que direcionamentos serão tomados no decorrer das reflexões. É a partir dos fundamentos metodológicos da pesquisa que se pode concretizar um conjunto de ideias previamente estabelecidas e que, necessariamente, poderão ser materializadas teoricamente durante as análises.

Diante disso, ressalta-se que a metodologia da referida pesquisa está dividida em duas etapas inter-relacionadas. A primeira etapa foi composta de uma seleção e revisão teórica baseada em autores como Oliveira (2015), Saraiva Santos (2017), Mantoan (2006), Serra (2010), entre outros. Além disso, foram analisadas produções diversas como livros, teses, dissertações, artigos, anais de eventos, assim como, todo um conjunto de publicações teóricas disponibilizadas em meio eletrônico digital. Também foram utilizadas obras do acervo impresso dos autores da pesquisa e, a partir desta base bibliográfica, tornou-se possível discutir a temática.

Por consequência, a segunda etapa da metodologia foi constituída de uma pesquisa com um total de seis pais de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para isso, aplicou-se formulários com esse público-alvo em plataformas digitais como o

WhatsApp, tendo por base a disponibilização de *links* contendo as perguntas formuladas via *Google Forms*. Ao final do levantamento empírico, os dados e informações levantados foram tabulados e utilizados na abordagem feita no corpo da discussão teórica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa com os pais de alunos autistas foi importante para expandir a percepção sobre os desafios relacionados a formação no ambiente institucional. Por mais que as discussões teóricas possibilitem ter visões diferenciadas sobre o tema, os relatos empíricos dão um norte mais significativo sobre como o processo de cognição funciona na prática, isto é, os anseios, dificuldades e avanços em se tratando sobre o processo de educar a criança autista dentro e fora da escola.

Relatos das famílias sobre os desafios do processo de aprendizagem de crianças com autismo

Resumidamente, o formulário de pesquisa buscou elencar os pontos principais sobre a problemática, com foco nas seguintes questões: participação do aluno com autismo em turmas regulares; desafios cotidianos dos familiares da criança autista; preconceito em relação a condição; visão dos pais sobre o preparo do professor para educar o aluno autista; estrutura da escola para atender a demanda do aluno com autismo e trocas de experiências com outros pais e responsáveis.

Dessa maneira, no que diz respeito a participação dos alunos em salas de aula com turmas regulares, todos os entrevistados disseram que os filhos não sofrem nenhum tipo de segregação, ou seja, frequentam o mesmo ambiente de aprendizado que os demais alunos que não possuem qualquer dificuldade de aprendizagem. Isso demonstra um comprometimento por parte das instituições de ensino ao qual esses alunos estão vinculados para viabilizar uma aprendizagem calcada nos princípios da política de educação especial:

É importante que a criança autista interaja com outras crianças, pois, para ultrapassar os déficits sociais, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos. Proporcionar às crianças com autismo de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

A citação anterior evidencia que sem a interação entre o aluno com autismo e o aluno do ensino regular, o desenvolvimento pleno das capacidades de socialização e de cognição individual ficam comprometidos. Porém, sabe-se que essa inserção é bastante complexa, visto os inúmeros desafios que os professores e os próprios pais têm para lidar com a condição dos alunos. Sabendo disso, a pesquisa trouxe à tona as principais dificuldades dos pais de alunos autistas para promover a educação dos filhos, como se evidencia no quadro adiante:

Quadro 1 – Relatos dos pais sobre os principais desafios da educação do aluno autista

Acredito que os principais desafios que nós encontramos são a oferta limitada de terapias e acompanhamento, além da não adequação por parte das escolas em relação ao tema em todos os sentidos. Existe também preconceito em querer diminuir o autismo por algumas pessoas (Entrevistado 1);
O primeiro desafio é entender as suas limitações, e depois ajudá-lo a vencê-las, não se importando com o que as outras pessoas acham, se ele vai conseguir ou não (Entrevistado 2);
A falta de formação dos profissionais para atuarem de forma inclusiva e que possa proporcionar uma aprendizagem significativa para esse público (Entrevistado 3);
A escola ainda deixa a desejar. São os pais que se ajudam (Entrevistado 4);
O principal desafio é o preconceito que a gente vê em alguns momentos até mesmo na escola (Entrevistado 5);
A maior dificuldade dos pais é a adaptação nos primeiros anos porque ele já estava acostumado a uma outra rotina. É bem difícil (Entrevistado 6).

Fonte: Questionários de pesquisa aplicado com os pais, 2022.

Portanto, levando em consideração as informações elencadas junto aos pais e familiares de alunos com autismo, é possível

identificar que a principal dificuldade que os pais possuem é a falta de uma relação sólida e diálogo com a escola e com os profissionais da educação. Essa, aliás, é uma queixa bastante comum nas pesquisas que se debruçam sobre o tema referido. Battisti e Heck (2015) dizem que escolas brasileiras tem grandes dificuldades para formar o aluno com autismo, e isso passa pela falta de recursos, despreparo dos professores e ausência de comunicação para viabilizar uma aprendizagem efetiva.

A pesquisa também adentrou na temática da discriminação e, quanto a isso, os pais foram indagados sobre a ocorrência de possíveis situações de rejeição ou falas preconceituosas em relação aos filhos. Os dados e informações coletadas apontaram que quase todos os pais chegaram a presenciar situações desse tipo, inclusive nas próprias instituições de ensino, que deveriam ser espaços de igualdade e garantia de direitos:

Quadro 2 – Relatos dos pais sobre situações de discriminação com os filhos autistas.

Existe uma discriminação velada por parte da sociedade em querer diminuir, ou taxar de modismo no geral, mas com meu filho graças a Deus não sofremos não. Acontece por parte de crianças as vezes, de isolar ele, mas casos bem específicos (Entrevistado 1);
Como o grau dele é leve muitas vezes as pessoas não percebe de primeira, mas em algumas situações eu aviso pra saberem lhe dar com a situação, oriento também. Acontece raramente (Entrevistado 2);
Sim. Várias situações de discriminação (Entrevistado 3);
Já aconteceu algumas vezes. Dá pra perceber no olhar de algumas pessoas que acham que autismo é doença (Entrevistado 4);
A discriminação está em toda parte, até na escola (Entrevistado 5);
Ainda não passei por algo específico. Mas sei de várias mães que sofreram discriminação pelo fato do filho ser autista (Entrevistado 6).

Fonte: Questionários de pesquisa aplicado com os pais, 2022.

No quadro 2, é possível ter uma noção das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos pais de alunos com autismo. Mesmo aqueles que não sofreram diretamente uma situação segregadora, já testemunharam a ocorrência com outras famílias. É o caso, por exemplo, da Entrevistada 6, que relatou: “Ainda não

passei por algo específico. Mas sei de várias mães que sofreram discriminação pelo fato do filho ser autista”.

Uma outra questão elencada na pesquisa foi a avaliação que os pais fazem da atuação do professor do ensino regular no tocante a formação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. As respostas dadas revelaram que o nível de satisfação ainda deixa a desejar, mas alguns deles reconhecem o esforço do professor em relação aos desafios da formação com a precária estrutura de trabalho que muitas das vezes esses profissionais dispõem. Dessa maneira, no quadro 3 são apresentadas as principais falas dos pais e familiares sobre a atuação dos professores em sala de aula

Quadro 3 – Relatos dos pais sobre a qualificação dos professores dos alunos autistas.

O professor muitas vezes faz o que pode, com salas cheias, sem falar que os pais não dão devida atenção, e o apoio pedagógico e estrutural muito precário até para escolas particulares.
Precisa que eles se capacitem e entendam mais sobre o assunto, como existe três graus e vários tipos de transtorno de desenvolvimento, nem todos tem o mesmo comportamento e dificuldade.
Há um despreparo para atuar em salas com crianças com TEA
Ainda deixa a desejar. Mas alguns pais também não participam
Os professores são qualificados. Mas a escola não tem a estrutura que eles precisam para ensinar
Estou satisfeita com a professora. É muito qualificada

Fonte: Questionários de pesquisa aplicado com os pais, 2022.

O diagnóstico sobre a qualificação dos professores a partir da percepção dos pais, aponta que é preciso investir em capacitação docente para atuar com alunos especiais em turmas regulares. Muitos professores ainda encontram barreiras para lidar com essas crianças que apresentam autismo, ainda que melhorias tenham sido realizadas nos anos mais recentes:

O processo de inclusão de alunos com autismo no ensino regular tem sido um grande desafio para o professor, pois é preciso realizar estratégias de aprendizagem diferenciadas para garantir a compreensão dos alunos. Assim, a formação do educador para o atendimento do aluno diagnosticado

com autismo deve levar em consideração as necessidades desse público alvo, mas também, a manutenção de uma rede pedagógica de apoio, estrutura física adequada, recursos didáticos e salas de atendimento especializado (COSTA *et al.*, 2018, p. 10).

Apesar de o professor desempenhar uma função importante na escolarização dos alunos diagnosticados com autismo, é inegável que o ambiente escolar possui igual relevância. E quanto a isso, todos os entrevistados (100%) afirmaram que as escolas precisam de melhorias e adaptações para viabilizar a aprendizagem. São estas percepções dos pais que devem servir de base para reestruturar a política de atendimento escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida neste artigo apontou que a formação dos alunos com autismo nos anos iniciais e ao longo da vida escolar requer o atendimento de algumas necessidades desse público. O próprio processo de inserção das crianças em salas de aula regulares já é um desafio por si só, e colocam uma série de questionamentos aos professores, gestores e, principalmente, para os pais e familiares, que sentem diariamente as dificuldades de garantir uma aprendizagem efetiva de seus filhos.

Um das principais dificuldades que a pesquisa apontou foi a falta de informação existente em relação ao autismo. A sociedade, de forma geral, pouco conhece sobre o assunto e isso impacta diretamente no aumento de situações de discriminação, inclusive no espaço escolar. É preciso assim, transpor os intramuros da escola e tratar o autismo como um assunto urgente que impacta a todos e, por isso, requer uma ampla reflexão sobre a sua materialidade.

Um outro ponto destacado nas análises foi a queixa por parte dos pais em relação a qualificação dos professores. Quase que de forma unânime, os familiares dos alunos disseram nas entrevistas que parte dos profissionais não estão preparados para lidar com o

aluno autista. E mesmo os que estão, muitas das vezes, não dispõem dos recursos necessários para efetivar a sua prática pedagógica.

Portanto, a pesquisa trouxe uma percepção específica sobre o tema, mas que não se esgotou em termos teóricos e empíricos. Há lacunas que precisam ser preenchidas nessa discussão que poderá ser retomada em outros momentos para ser ampliada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Graziela. **O papel da família no processo de inclusão das pessoas com deficiências**. 2015. Disponível: <<http://br.monografias.com/trabalhos908/o-papel-familia/o-papel-familia.shtml>>.

Acesso em: 09 de novembro de 2022.

BATTISTI, A.V.; HECK, G.M.P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. 47p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

COSTA, Shirley Maria Silva da *et al.*. Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem escolar. *Anais V CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48456>>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

DAVID, Viviane Felipe. **Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Viviane_Felipe_Dissertacao.pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus. 2006.

OLIVEIRA, Eduarda Sampaio. **Autismo na escola: pontos e contrapontos na escola inclusiva.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade do Maranhão, 2015.

SARAIVA SANTOS, João Paulo. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 58, maio-agosto, 2017, pp. 283-296.

SERRA, Deise. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

SILVA, V. G. **Perspectivas de Pais acerca da Inclusão de Alunos com Transtornos do Espectro do Autismo na Escola Regular, da Rede Estadual de Ensino da Zona Leste da Cidade de Manaus/Amazonas, Brasil.** Braga: Universidade do Minho; 2014.

SILVA, Maria Cristina da. A relação família e escola no processo de escolarização do aluno autista. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

TANAKA, L. M. **Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem simbólica coletiva.** São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

RECURSOS UTILIZADOS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Antônio Nobre de Araújo¹

Arnaldo Gomes da Costa²

Francisca Vilani de Souza³

RESUMO

Este estudo visa discutir as dificuldades de aprendizagens que as pessoas com deficiência visual apresentam e quais os recursos que podem assistir os alunos com deficiência visual, garantindo a aplicabilidade dos princípios eminentes na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência, como a autonomia, máxima eficiência e igualdade de oportunidades. A abordagem aplicada foi a qualitativa, pois este estudo visa demonstrar a realidade dos sujeitos da pesquisa, não buscando trazer uma verdade, mas sim, as experiências desses alunos sobre a disciplina de matemática. Os principais autores que fundamentaram essa pesquisa foram Rodrigues e Sales (2018), Shimazaki, Silva e Viginheski (2015), Souza (2022) e Oliveira (2015). Para se alcançar os resultados desta pesquisa, foi realizado uma revisão na literatura, bem como a aplicação de um questionário com seis alunos com deficiência visual que estão regulamente matriculados. Foi observado que quando é disponibilizado ao aluno os recursos como soroban, material dourado, as figuras geométricas e multiplano, as dificuldades de aprendizagem do aluno diminuem, porém, isso de fato só é possível quando o professor também tem a noção básica de como utilizar

¹ Mestrando em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
nobre.araujo21@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação da Word University Ecumenical/WUE
arnaldogomesdacosta@hotmail.com

³ Doutora em Ciências da Educação. Profa. Word University Ecumenical/WUE
professoravilani@gmail.com

esses recursos. Constata-se que a pessoa com deficiência visual, por sua condição da ausência de visão, apresenta dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre mais pelo fato de que as metodologias utilizadas no ensino da matemática são por sua vez, são mais visuais, criando barreiras na informação para esses alunos. No entanto, quando se utiliza recursos metodológicos para o ensino da matemática como o soroban, material concreto, material dourado, as figuras geométricas e multiplano, as dificuldades dos alunos com deficiência visual são amenizadas e o aprendizado se torna mais prazeroso.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem, pessoas com deficiência visual, matemática.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge mediante as discussões sobre dificuldades de aprendizagens de alunos com deficiência visual na aula da disciplina Dificuldades de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Psicossocial do Mestrado de Ciências da Educação. De acordo com os dados estatísticos do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2010, cerca de 506 mil pessoas têm perda total da visão (0,3% da população) e uma média de 6 milhões de pessoas com grande dificuldade para enxergar (3,2% da população). Entre estas pessoas que apresentam grandes dificuldades, estão as pessoas com baixa visão. Portanto, são praticamente 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil. Tendo em vista esses dados, é que este trabalho será desenvolvido com a finalidade de discutir as Dificuldades de Aprendizagem na Matemática, dentre esses recursos, o que será melhor detalhado é o soroban, e o quanto ele pode colaborar para a compreensão do aluno com deficiência visual na resolução das quatro operações da matemática.

Este trabalho então enfatizará recursos metodológicos que podem colaborar no ensino da matemática, buscando ao máximo amenizar as dificuldades de aprendizagem que ela detém por não terem a visão. Isto é dito pelo simples fato de que as fórmulas

matemáticas são puramente visuais, por isto que em partes, as pessoas com deficiência visual apresentam algumas dificuldades.

Será explicado o que vem a ser e o como se dar as dificuldades de aprendizagens dos alunos cegos, bem como os diversos recursos, conhecidos como tecnologias assistivas, que possibilitam promover a autonomia, amenizar ou até mesmo exaurir as dificuldades de aprendizagens.

2. METODOLOGIA

Para se alcançar os resultados foi realizada uma análise bibliográfica de autores que discutem sobre as dificuldades de aprendizagens de pessoas com deficiência visual. A abordagem utilizada será a qualitativa, visto este trabalho não tem a intenção de comprovar dados, e sim, a noção básica dos autores deste trabalho com mais de vinte anos com experiência em educação de pessoas com deficiência visual e demonstrar através da análise dos pesquisadores, bem como retratar os recursos mais viáveis para as pessoas com deficiência visual.

Ainda será apresentado os dados por meio de um questionário aplicado com seis alunos com deficiência visual, atendidos pelo um centro especializado que promove o apoio educacional especializado na cidade de Mossoró/RN.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, sendo entre elas de natureza física, sensorial, intelectual, que com interação com uma ou mais barreiras, tem sua autonomia plena reduzida.

A deficiência visual neste caso, está atrelada a natureza sensorial, podendo ser ela congênita, quando a pessoa nasce com a

deficiência visual ou adquirida, por meio de uma doença ou acidentes. A pessoa com deficiência visual pode ser cega, ter a cegueira legal, baixa visão severa/grave, baixa visão moderada, baixa visão leve ou ter a visão monocular. O comprometimento do campo visual pode ser central, periférico ou sem nenhuma alteração.

Os alunos que têm deficiência visual acabam por apresentar dificuldades na aprendizagem na disciplina de matemática, visto o conteúdo em sua maior parte possuir fórmulas e esquemas, e por ser em uma perspectiva visual, os alunos que têm uma deficiência visual não tem a oportunidade de enxergar com os olhos, apresentando assim uma dificuldade de aprendizagem.

Entretanto, quando se utiliza recursos conhecidos como tecnologias assistivas que visam atender a necessidade educacional especial, o aluno pode se desenvolver no processo de aprendizado, e com isso, os princípios estabelecidos na Lei Brasileira de Inclusão é garantido na educação. Esses princípios é a autonomia, máxima eficiência e igualdade de oportunidades. Para adentrar sobre os recursos e ferramentas utilizadas para atender os alunos no ensino da matemática, vale citar Shimazaki, da Silva e Viginheski (2015, pág. 151) quando dizem que:

Existem algumas ferramentas específicas disponíveis para o ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. Entre elas, o código braile, que possibilita, da mesma forma que o sistema de leitura e escrita a tinta, o acesso à informação, escrita, por meio de símbolos táteis, os quais são utilizados em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

Por meio da escrita do Sistema Braille, utilizando-se dos sessenta e três sinais, pode-se fazer todos os números, sinais matemáticos, os símbolos, bem como apresentar equações e frações. Porém, quando se aborda sobre realizar as expressões matemáticas em equações e frações, são poucos os alunos com deficiência visual que compreendem essa simbologia matemática na escrita Braille.

Pode-se entender então que o Sistema Braille é um dos caminhos que pode auxiliar a pessoa com deficiência visual ter as

informações básicas do conteúdo da matemática, entretanto, existem uma diversidade de recursos a serem utilizados para diminuir as dificuldades de aprendizagem. Souza (2022, pág. 14) aborda que esses recursos são as:

Estratégias como ábacos, soroban e materiais concretos podem ser de grande auxílio neste meio, assim como a formação específica do ministrante da aula. Tecnologias assistivas são fatores que também coincidem com o cenário de adaptação. A criação de objetos tridimensionais, construídos a partir da manufatura aditiva, vem sendo, de certa forma, uma alternativa para este tipo de situação, uma vez que ela passa da explicação completamente verbal, para algo mais concreto e capaz de ser tocado.

Assim como visto, há recursos que podem atender as dificuldades de aprendizagens do aluno com deficiência visual, dando a eles as condições necessárias para seu processo de aprendizagem. Dos recursos citados, o soroban acaba por ser relevante no ensino da matemática, pois dele, se tem a noção dos números naturais, suas unidades e a possibilidade de realizar as quatro operações da matemática.

Souza (2022, pág. 14) ainda aborda a importância do ministrante da aula, o professor de matemática em específico, ter o conhecimento dos recursos a serem utilizados com os alunos com deficiência visual, pois, quando existem esses recursos e o professor não conhece, por mais que o aluno tenha o domínio, haverá uma dificuldade metodológica, que pode implicar no processo de aprendizagem.

Existe uma infinidade de recursos e metodologias que podem ser utilizadas para garantir o melhor aprendizado do aluno com deficiência visual, para isso, é importante saber qual o comprometimento da deficiência visual e qual a metodologia que possibilita ao aluno com deficiência visual obter o melhor entendimento e participação. Quando isso não ocorre, pode acontecer que o aluno possa perder o interesse pela disciplina.

Portanto, é visto ser necessário a formação continuada de professores de matemática com fins a conhecerem e utilizarem

esses recursos em salas de aula. Parte desses recursos podem ser usados por videntes e pessoas com deficiência visual, e, permitir que todos em sala usem esses recursos, o princípio da inclusão acontece, pois, todos têm a oportunidade de aprender em conjunto com condições equivalentes. O soroban é um aparelho de cálculo usado há muitos anos no Japão em escolas, em casas comerciais, pelos engenheiros, pelo setor bancário, entre outros. Tem manejo simples e torna o ato de calcular algo concreto, permitindo mais rapidez e agilidade de raciocínio.

Até o final da década de 40 do século passado, os aparelhos usados para a realização de cálculos matemáticos por pessoas com deficiência visual eram as chapas numéricas, o cubarítimo e as pranchas Taylor. Foi em 1949, que o brasileiro Joaquim Lima de Moraes, juntamente com seu discípulo José Valesin, tornou possível o uso do soroban por pessoas com deficiência visual de todo o mundo. Graças a esses recursos que podem promover um aprender inclusivo nas aulas de matemática.

Para melhor conhecer e entender como o soroban pode ser utilizado, ele é dividido em duas partes, entre estas partes, existe uma régua de numeração que é presa horizontalmente às bordas direita e esquerda do soroban, transpassada por eixos (hastes metálicas), na vertical, que vão da borda superior a inferior, onde são fixadas as contas, que determina as unidades. Na parte superior da régua tem apenas uma conta que vale "5" unidades, na parte inferior tem quatro contas, onde cada conta vale "1". Cada eixo com cinco contas permite a representação dos algarismos de 0 a 9.

Na régua de numeração são encontrados traços e pontos. Os traços são indicativos de separação de classes, ou barra de fração, ou vírgula decimal, ou sinal de índice de potência. Os pontos que ficam sobre os eixos representam as ordens de cada classe. No soroban é lido da esquerda para a direita e com ele, o aluno com deficiência visual pode operar qualquer cálculo matemático por meio das metodologias apregoadas neste recurso.

O modelo de soroban mais usado no Brasil, distribuído aos estudantes com deficiência visual pelo MEC, é

composto por 21 eixos e 7 classes, bastante eficaz para realização de cálculos que exijam maior espaço. No entanto, existem sorobans com 13 ou 27 eixos.

Imagem 1 – Soroban



Fonte: Portal UFPR (2018).

Em diversos estudos realizados sobre as dificuldades de aprendizagem, compreende-se que existem quatro fatores preponderantes que implicam na educação da pessoa com deficiência e dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo eles os fatores sociais, familiar, físicos e metodológicos.

Acerca dos fatores metodológicos, uma das dificuldades dos alunos com deficiência visual é que parte dos professores de matemática não conhecem os recursos necessários para promover uma inclusão em sala de aula. Pois, se for analisado, as metodologias utilizadas com os alunos com deficiência visual podem ser trabalhadas em conjunto com os demais alunos Rodrigues e Sales (2018, p. 29) ao apresentar os resultados de sua pesquisa, relatam que:

(...) os cursos de licenciaturas em matemática não apresentam, em seu currículo, disciplinas que possam oferecer aos licenciandos práticas pedagógicas que possibilitem atuarem com estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o professor D respondeu: “Falta um olhar dos nossos dirigentes educacionais para as questões envolvendo a educação inclusiva, precisamos de melhor preparação na graduação em matemática para contribuir com esses alunos, acredito que as teorias da educação matemática podem ajudar na formação dos alunos especiais.

Nesta vista, o que fica evidenciado nos resultados apresentados acima o quanto é necessário que os professores de matemática tenham capacitação de como trabalhar uma metodologia que atenda as dificuldades desses alunos, bem como sua didática deve ser trabalhada com fins de promover a inclusão e interação de todos os alunos. Garantindo assim, a participação plena de todos os alunos.

4. RESULTADOS E DICUSSÃO

Para compreender o como tem sido o ensino da matemática para alunos com deficiência visual, foi necessário ouvir os sujeitos que estão no ensino regular e que vivenciam a realidade em sala de aula. Para isso, foi aplicado um questionário com quatro perguntas, em que os alunos expuseram a suas dificuldades e suas realidades.

Por esta pesquisa ter um viés qualitativa, não existe o interesse de trazer uma verdade comprobatória metodológica, mas sim, a realidade e o sentimento desses alunos com deficiência visual. Os sujeitos desta pesquisa são assistidos por um centro especializado no atendimento de pessoas com deficiência visual na cidade de Mossoró - RN.

A média da idade dos entrevistados é de treze anos, três são do sexo masculino e três são do sexo feminino, três deles são pessoas com cegueira total e três possuem baixa visão severa/grave. Todos os entrevistados estão regulamente matriculados no ensino regular, sendo que um deles está no Ensino Médio e cinco estão no Ensino Fundamental II. Apesar do centro especializado ser em

Mossoró, apenas três desses entrevistados são da cidade de Mossoró, dois são da cidade de Baraúna - RN e um é da cidade de Grossos - RN.

Relatos de alunos com deficiência visual sobre os recursos utilizados para o aprendizado da Matemática

Para facilitar o entendimento nas respostas de cada entrevistado e não expor a identidade deles, visto que cinco deles são menores de idade, eles serão denominados de Entrevistado A, B, C, D, E e F. Para esclarecimento, a família desses entrevistados autorizaram a realização da aplicação dos questionários, bem como houve a permissibilidade da instituição de ensino especializado.

O Entrevistado A tem 21 anos, é do sexo masculino, está cursando o Ensino Fundamental no supletivo e tem baixa visão; o Entrevistado B tem 15 anos, é do sexo masculino, está cursando o 1º Ano do Ensino Médio e tem cegueira; A Entrevistada C tem 12 anos, é do sexo feminino, está cursando o 7º Ano do Ensino Fundamental e tem cegueira; o Entrevistado D tem 11 anos, é do sexo feminino, está no 5º Ano do Ensino Fundamental e tem Baixa Visão; o Entrevistado E tem 11 anos, é do sexo masculino, está cursando o 6º Ano do Ensino Fundamental e tem Baixa Visão; e, a Entrevistada F tem 10 anos, é do sexo feminino, está cursando o 5º Ano do Ensino Fundamental e tem cegueira. Seguirá na Tabela 1 quatro perguntas que foram feitas com os entrevistados e as respostas correlatas;

Tabela 1 – Respostas dos Entrevistados

PERGUNTA E RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS				
ENTREVISTADOS	01 Nas aulas de matemática em sua escola, os professores utilizam o soroban ou algum outro recurso para atender sua dificuldade na resolução das questões?	02 - Nas aulas de matemática em sua escola, quais são suas dificuldades?	03 - Como você faz para resolver as questões das quatro operações da matemática?	04 - Em sua opinião, como as aulas de matemática deveriam ser para atender suas dificuldades?
A	Sim, além do soroban utilizamos outros recursos como: material dourado, as figuras geométricas, multiplano tornando a matemática menos abstrata.	Nas resoluções de questões.	Utilizo o raciocínio lógico, mas o que mais facilita é o material concreto.	Com o material concreto, tornando-o mais acessível.
B	Não, por isso que eu tenho dificuldade nas questões de matemática, mas com o recurso do soroban torna-se mais fácil e prático a resolução das questões.	As minhas dificuldades, está nos cálculos, por não ter material concreto.	Tento resolver mentalmente, ou pelo raciocínio lógico, agora com o soroban torna-se as operações mais fácil de entendimento.	Oferecendo mais recursos acessíveis, como o soroban, material dourado. Etc.
C	Não	Por não apresentar material concreto, tenho dificuldade por ser só na	Contando nos dedos e através da memorização.	Em minha opinião as aulas de matemática tornariam com menos dificuldades, se

		abstração, ou memorização.		apresentassem com materiais acessíveis.
D	Sim, material dourado, ábaco etc.	Na resolução dos problemas, expressões numéricas.	Através da memorização e do soroban.	Podem atender as minhas dificuldades com a utilização do material concreto, como o soroban, material dourado, etc.
E	Não, pois eles fazem oralmente.	Tempo para a resolução das questões, pois, como é oral, preciso mais tempo para pensar.	As operações precisariam torná-las concretas, pois tento fazer utilizando a contagem nos dedos.	Seria a utilização do material concreto, pois tornaria mais acessível.
F	Sim, entre outras.	Tenho dificuldade quando a professora efetua determinada operação e apresenta reserva.	Quando a operação é menos complexa, efetuo mentalmente, agora quando a operação for mais complexa utilizo o soroban.	Em minha opinião, quando em uma operação que apresentar reserva, deverá utilizar o material concreto.

Fonte: Entrevista realizada pelos pesquisadores (2023).

Quando perguntado aos entrevistados se nas aulas de matemática os professores utilizam o soroban ou algum outro recurso para atender a dificuldade na resolução das questões, os Entrevistados A, D e F disseram que sim, o Entrevistado A até abordou os outros recursos utilizados além do soroban, citando o material dourado, as figuras geométricas, multiplano tornando a matemática menos abstrata; já os entrevistados B, C e E disseram que os professores não utilizam nenhum recurso, a resposta do Entrevistado B apresenta até uma indignação quando diz ser “por isso que eu tenho dificuldade nas questões de matemática, mas com o recurso do soroban torna-se mais fácil e prático a resolução das questões”.

Ao serem questionados sobre quais dificuldades os entrevistados têm nas aulas de matemática, todos os entrevistados apontaram ter algumas dificuldades nas aulas de matemática. O Entrevistado A disse "Nas resoluções de questões"; o Entrevistado B disse "a dificuldade é por não ter material concreto"; o Entrevistado C disse "Por não apresentar material concreto, tenho dificuldade por ser só na abstração, ou memorização"; o Entrevistado D disse "Na resolução dos problemas, expressões numéricas"; o Entrevistado E disse "Tempo para a resolução das questões"; e, Entrevistado F disse "Tenho dificuldade na hora em que a professora efetua determinada operação e apresenta reserva".

Ao serem questionados a relatar o como eles fazem para resolver as questões das quatro operações da matemática, o Entrevistado A disse "Utilizo o raciocínio lógico, mas o que mais facilita é o material concreto"; o Entrevistado B disse "Tento resolver mentalmente, ou pelo raciocínio lógico, agora com o soroban torna-se as operações mais fácil de entendimento"; o Entrevistado C disse "Contando nos dedos e através da memorização"; o Entrevistado D disse “através da memorização e do soroban”; o Entrevistado E disse "As operações precisariam torna-las concretas, pois tento fazer utilizando a contagem nos dedos; o Entrevistado F disse "Quando a operação é menos complexa, efetuo mentalmente, agora quando a operação for mais complexa utilizo o soroban”.

A última pergunta feita aos entrevistados foi expor na visão deles o como as aulas de matemática deveriam ser para atender suas dificuldades, o Entrevistado A disse "Com o material concreto, tornando-o mais acessível"; o Entrevistado B disse "Oferecendo mais recursos acessíveis, como o soroban, material dourado. Etc."; o Entrevistado C disse "Em minha opinião as aulas de matemática tornariam com menos dificuldades, se apresentassem com materiais acessíveis"; o Entrevistado D disse "Podem atender as minhas dificuldades com a utilização do material concreto, como o soroban, material dourado, etc."; o Entrevistado E disse "Seria a utilização do material concreto, pois tornaria mais acessível"; e, o Entrevistado F disse "Em minha opinião, quando em uma operação que apresentar reserva, deverá utilizar o material concreto".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados bibliográficos e as respostas dos entrevistados, pôde-se constatar que a pessoa com deficiência visual, por sua condição da ausência de visão, apresenta dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre mais pelo fato de que as metodologias utilizadas no ensino da matemática são por sua vez, são mais visuais, criando barreiras na informação para esses alunos.

Todavia, quando se utiliza recursos metodológicos para o ensino da matemática como o soroban, material concreto, material dourado, as figuras geométricas e multiplano, as dificuldades dos alunos com deficiência visual são amenizadas e o aprendizado se torna mais prazeroso, pois, quando o aluno se sente parte no processo de aprendizagem, os alunos se sentem motivados.

Quando são garantidas as condições necessárias para os alunos com deficiência visual nas aulas de matemática por meio das tecnologias assistivas, os princípios eminentes da autonomia, da máxima eficiência e da igualdade de oportunidades são garantidos. Portanto, é imprescindível que os professores da

disciplina de matemática tenham sua formação continuada, em principal, nas diversas metodologias de aprendizagem.

Assim, constatou-se nos dados dos entrevistados é que todos apresentam dificuldades de aprendizagens, porém, apenas três alunos acabam tendo o apoio de recursos metodológicos e três não tem nenhum suporte de recursos. Isso acaba por preocupar no como esses alunos sem ter esses recursos poderão desenvolver esse conhecimento, em principal, em um futuro Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Foi constatado que quando são utilizados recursos e ferramentas acessíveis no ensino da matemática, o aluno desenvolve em seu aprendizado, de forma que as barreiras que causavam a dificuldade são amenizadas.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, Jorge de Menezes; SALES, Elielson Ribeiro de. Educação matemática em uma perspectiva inclusiva: percepções de professores e alunos deficientes visuais. **Educação Matemática em Revista**, v. 23, n. 58, p. 23-33, 2018.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; DA SILVA, Sani de Carvalho Rutz; VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz. O ensino de matemática e a diversidade: o caso de uma estudante com deficiência visual. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 18, p. 148-164, 2015.

SOUZA, José Vinícius. **Recursos Didáticos Táteis para Auxiliar Deficientes Visuais no Aprendizado de Matemática: Artefatos no Âmbito da Manufatura Aditiva**. 2022.

OLIVEIRA, Silvânia Cordeiro. **O trabalho com o Soroban na inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática**. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, v. 19, 2015.

CAPÍTULO 08

UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS DO ENSINO BÁSICO

AlanJohn Soriano Conrado¹

Anderson Brito Dantas²

Ari Jerônimo Rodrigues de Sousa³

João Cledson de Sousa Silva⁴

Lucas Silva de Oliveira⁵

RESUMO

Distúrbios e transtornos de aprendizagem são considerados como sendo uma dificuldade no processo de aquisição de algumas competências. O Transtorno Específico da Linguagem, mais especificamente, integra o conjunto de transtornos de aprendizagem, em que, por algum motivo, a criança possui o processo de aquisição/compreensão da linguagem - falada ou escrita prejudicada. Nesse contexto, o presente estudo de caráter bibliográfico, tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre os transtornos e distúrbios de aprendizagem em crianças do ensino básico. A base teórica está fundamentada em: Barbosa (2015), Bernardi

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE
Alanpowersom@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical -WUE
brito010586@gmail.com

³Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical -WUE
arijeronimo1@gmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical -WUE
gcmcedson@gmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical –WUE
lucas.so7@hotmail.com

(2014), Cacian (2019), (Massi (2004), Seabra (2020) entre outros. E, mais precisamente, sobre o Transtorno Específico da Linguagem. Ao discorrer sobre a temática, o presente artigo fomenta a elaboração de novas pesquisas sobre o assunto, colaborando com a construção de uma educação inclusiva, e que o professor possa identificar suas principais características comportamentais. Os distúrbios ou transtornos de aprendizagem mais comuns são dislexia, em que a pessoa apresenta dificuldade para decodificar o que está escrito e, conseqüentemente, interfere na sua leitura; a discalculia, no qual o estudante apresenta dificuldades para realizar cálculos matemáticos. Bem como o transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, em que a pessoa apresenta dificuldade para permanecer focado em um determinado assunto e/ou apresenta agitação.

Palavras-chave: Linguagem, aprendizagem, educação.

1. INTRODUÇÃO

A infância se apresenta como um dos estágios da vida das crianças em que, comumente, transtornos de aprendizagem se manifestam. É, portanto, nessa etapa fundamental para o desenvolvimento humano, que esses transtornos devem ser diagnosticados por um profissional capacitado, para que, então, possam ser aplicadas medidas de intervenção.

Os transtornos ou distúrbios podem se manifestar nos mais diversos campos da aprendizagem (tais como na apreensão da linguagem – foco deste trabalho, campo cognitivo ou lógico-matemático, por exemplo. Desse modo, o rendimento escolar é o primeiro fator de aflição nos estudantes que possuem algum desses transtornos. Isso porque, antes do diagnóstico propriamente dito, o aluno tende a atribuir o baixo rendimento nas notas/avaliações das disciplinas a sua própria capacidade em relação aos demais alunos. Todavia, após o aluno compreender o seu devido potencial de aprendizagem, ele permite a si próprio a se desenvolver de acordo com as suas habilidades, com o auxílio do educador.

Nesse contexto, além do suporte familiar a criança diagnosticada com o transtorno ou distúrbio de aprendizagem, é essencial que a escola na qual ele estude, proporcione medidas que extraiam o desenvolvimento e capacidade de aprendizagem máxima, exigindo do educador a capacidade de identificar o comportamento de cada aluno e se adequar às suas necessidades de aprendizagem.

A realização desse estudo se dá através da necessidade de desmitificação que transtornos e distúrbios da aprendizagem possam ter na sociedade, combatendo à desinformação, e colaborando para que profissionais da educação, pais, e demais integrantes da sociedade, possam identificar quais características comuns comportamentais estão presentes em pessoas com distúrbios de aprendizagem, promovendo uma sociedade justa e inclusiva.

A referida pesquisa tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre os transtornos e distúrbios de aprendizagem em crianças do ensino básico. A base teórica está fundamentada em: Barbosa (2015), Bernardi (2014), Cacian (2019), (Massi (2004), Seabra (2020).

2. METODOLOGIA

O método de elaboração do presente artigo se dá por meio da pesquisa bibliográfica, em uma espécie de revisão integrativa, em que foram coletadas obras de autores que discutem a temática como: Barbosa (2015), Bernardi (2014), Cacian (2019), (Massi (2004), Seabra (2020) entre outros. São pesquisadores dos segmentos da educação e da saúde e áreas afins que discorreram sobre a temática – transtorno específico da linguagem.

No que concerne a esse tipo de pesquisa, as pesquisas bibliográficas, indo de contramão ao senso comum, tem significativa relevância, pois, apresentam em sua essência, a natureza de sintetizar os principais pontos discutidos sobre uma temática. Essa capacidade de sintetizar informações demanda do pesquisador do estudo bibliográfico a necessidade de reconhecer

que seu trabalho é limitado, mas não menos relevante que os demais tipos de pesquisa.

A modalidade de artigo científico, por sua vez, como trabalho acadêmico está em consonância com a descrição supracitada das pesquisas bibliográficas, pois exige ainda mais do pesquisador a capacidade de sintetizar as ideias de maneira lógica e organizada, seguindo uma sequência progressiva de informações, à medida que as discussões se aprofundam. Todavia, devido a seu caráter reduzido, o artigo científico apresenta discussões profundas, porém condensadas.

No que diz respeito à revisão integrativa de literatura, esta, em síntese, objetiva reunir, através de dados obtidos de pesquisas anteriores, de maneira sistemática e organizada, informações a respeito de um determinado tema. A partir desse compilado de resultados, é possível descobrir padrões, características ou, até mesmo, chegar a um resultado novo. É importante, portanto, delimitar objetivos, problemática e um método de fundamentação teórica e coleta de dados em toda pesquisa acadêmica, pois, é por meio dela, que o pesquisador pode alcançar suas metas na conclusão de seu estudo. Desse modo, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: quais as principais características do transtorno específico da linguagem?

No que se refere aos objetivos, propõe-se como objetivo geral e específicos, respectivamente: apresentar uma revisão sobre os transtornos de aprendizagem da linguagem em crianças do ensino básico. Coletar material cujo cerne central seja o distúrbio específico da linguagem em crianças; identificar principais características do transtorno e distúrbios de aprendizagem e apresentar medidas de intervenção pedagógicas.

3. TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM, DISTÚRBO E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste tópico serão abordados os principais transtornos de aprendizagem. Como dislexia, discalculia, distúrbio específico da

linguagem e medidas de intervenções pedagógicas. Desmitificar estigmas e disseminar informações através de uma revisão de literatura. Em um primeiro momento, se faz pertinente apresentar as principais diferenças entre transtorno e distúrbio de aprendizagem, não tendo apenas a nomenclatura para diferenciá-las. Apesar de usada como sinônimo, os transtornos podem ser considerados como alterações/perturbações em um quadro clínico, enquanto o distúrbio está relacionado ao funcionamento de um sistema de um humano, podendo ser identificados ainda na infância (CACIAN, 2019).

Na maioria das vezes, o estudante, antes de ser diagnosticado com algum distúrbio ou transtorno de aprendizagem, fica demasiadamente aflito com o desempenho escolar. Isso porque, quando seu rendimento cai, o aluno atribui as notas de sua avaliação a seu próprio desempenho em relação aos demais colegas. Os transtornos de aprendizagem interferem diretamente na autoestima e desempenho desses estudantes, pois esses distúrbios e transtornos estão “para além dos fatores neurológicos, abarcando também fatores psicológicos, biológicos e ambientais” (BARBOSA, 2015, p.14).

Na educação, portanto, é necessário reconhecer a individualidade dos estudantes e, através dessas individualidades, possibilitar a construção de um ambiente inclusivo, e apresentar um método adequado de ensino, prontamente disposto para atender às necessidades de cada um. O profissional de educação, portanto, deverá ter um olhar sensível às diferenças e, como alguém que possui autonomia para se moldar às particularidades em sala de aula, propor medidas de intervenção.

Dentre os distúrbios ou transtornos de aprendizagem mais comuns, pode-se citar a dislexia, em que a pessoa apresenta dificuldade para decodificar o que está escrito e, conseqüentemente, interfere na sua leitura; a discalculia, no qual o estudante apresenta dificuldades para realizar cálculos matemáticos. Para Bernardi (2014, p. 122), o autor complementa que “a discalculia pode se configurar por uma desordem estrutural

da maturação das capacidades matemáticas” e, para encerrar os exemplos, o transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, em que a pessoa em questão apresenta grande dificuldade para permanecer focado em um determinado assunto e/ou apresenta agitação, dificuldades para permanecer sentado em sala de aula, respectivamente, e, embora não seja um distúrbio de aprendizagem propriamente dito (como a dislexia), influencia diretamente no aprendizado desse aluno.

Em síntese, a função da escola é promover um ambiente acolhedor e que seja capaz de atender às demandas desse público, através de uma educação inclusiva, e garantir meios de que a aprendizagem ocorra sem discriminação. A maleabilidade do professor diante do estudante que apresenta um transtorno ou distúrbio de aprendizagem, após o diagnóstico por um profissional da saúde, dita como o vai ser trilhado os métodos ensino, não devendo ser o diagnóstico um delimitador quanto ao conhecimento que um aluno pode adquirir em sala de aula.

No pensamento de Seabra (2020), atualmente, as escolas e profissionais da educação, com a disseminação de notícias e conscientização sobre os diversos transtornos e distúrbios de aprendizagem, tiveram tempo de modificar os métodos de ensino, tornando - os atrativos ao longo dos anos.

É a partir disso que a contribuição do presente artigo se fundamenta: na necessidade de apresentar principais características dos distúrbios de aprendizagem, para que o professor, enquanto profissional autônomo em sala de aula, possa identificar padrões comportamentais de seus alunos (DÍAZ, 2011).

(...) Com frequência, os disléxicos exibem uma dificuldade significativa para compreender a estrutura sonora das palavras, ou seja, identificar fonemas separadamente. Também ocorre uma dificuldade para aprender a correspondência entre fonemas e as letras que os representam. (Zorzi, 2008 p. 08)

Portanto, foi através de estudos sobre a dislexia, por exemplo, que influenciam na defasagem de aprendizagem durante a

aquisição de competências, que pesquisadores puderam identificar que esses transtornos e distúrbios estão associados a diversos fatores sejam eles neurológicos ou hereditários.

3.1 Dislexia

Em termos gerais, a dislexia pode ser compreendida como a apresentação de dificuldades de alguém para assimilar a língua falada e escrita, ocasionado na inversão de fonemas e grafemas – imagens pelo estudante (podendo, então, ser uma dislexia visual, auditiva ou, até mesmo, ambas). Massi (2004, p. 9) complementa que “a dislexia tem sido tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como um distúrbio de aprendizagem manifestado por um conjunto de alterações "patológicas" que se evidenciam na aprendizagem/uso da escrita”

E, apesar de, erroneamente, algumas pessoas atribuírem a dislexia a simples falta de interesse pela leitura, Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) afirmam que transtornos de aprendizagem como a dislexia estão diretamente ligados às funções desempenhadas pelo cérebro em aprender e compreender novas informações/vocabulário.

3.2 Discalculia

Como mencionado anteriormente, a discalculia diz respeito a defasagem de aprendizagem para realizar operações/cálculos numéricos. Garcia (1998, p. 37 *apud* SILVA, 2010, p. 10) complementa que:

A discalculia é um distúrbio neurológico que afeta a habilidade com números. É um problema de aprendizagem independente, mas pode estar também associado à dislexia. Tal distúrbio faz com que a pessoa se confunda em operações matemáticas, fórmulas, sequência numérica, ao realizar contagem de sinais numéricos e até na utilização da matemática no dia a dia.

García (1998) ainda acrescenta que a discalculia pode se apresentar de maneira distinta nos indivíduos, pode ela ser practognóstica, léxica, gráfica, operacional ou ideognóstica, uma vez que essas crianças podem apresentar dificuldades para comparar matematicamente quantidades, ler, escrever símbolos matemáticos, apresentar dificuldades para realizar operações matemáticas escritas ou mentalmente, respectivamente.

3.3 Distúrbio Específico da Linguagem

Em um primeiro momento, é pertinente esclarecer que o termo “específico” diz respeito à ausência de uma patologia (ou seja, não é provocada por déficit cognitivo ou problemas fonológicos) nos indivíduos que apresentam dificuldades na compreensão e aquisição da linguagem, restringindo a defasagem de aprendizagem somente a essa competência linguística, podendo durar toda a vida desse ser, não se estando restrita somente à infância. Descartando-se, assim, a ligação com o autismo (que influenciam na linguagem) e dislexia (DÍAZ, 2011).

Logo, o desempenho que a pessoa tem da linguagem não tem ligação com o seu desempenho intelectual em outros campos do conhecimento. Ou seja, isso quer dizer que, apesar da nomenclatura – distúrbio, o Distúrbio Específico da Linguagem - DEL não tem relação com o desempenho cognitivo desses indivíduos.

O DEL em amplo modo, diz respeito às dificuldades de um ser humano em decodificar ou se expressar na linguagem. Apesar de apresentar diferentes tipos de manifestações, a depender da criança, esses indivíduos, comumente apresentam vocabulário limitado, falhas nas representações semânticas, a utilização simplificada de estruturas gramaticais, omissão de informações consideradas importantes de uma narrativa e/ou respostas que não são condizentes com as perguntas durante a conversação.

3.4 Medidas de intervenções pedagógicas

O professor, como ser autônomo em sala de aula, pode propor diversas medidas de intervenção para auxiliar na construção de uma educação inclusiva. Após o diagnóstico por um profissional da saúde (ou por um profissional com conhecimento específico do desenvolvimento linguístico, para o caso do DEL). O professor poderá potencializar o desenvolvimento da criança através da linguagem não-verbal, por exemplo, em crianças com DEL ou dislexia, por exemplo.

Dentre essas atividades pedagógicas maximizadoras de desenvolvimento de crianças com esse tipo de diagnóstico, pode - se citar o uso de imagens para trabalhar representações semânticas, atividades lúdicas (tais como jogos e brincadeiras) para assimilar uma ordem sequencial de uma narrativa, por exemplo. É necessário que o aluno fique muito distante do quadro, ocorrendo o risco do aluno com dislexia, por exemplo, apresentar mais dificuldade para assimilar o conteúdo. É necessário consultar a própria criança acerca de suas necessidades. Cabe ao professor, perguntá-las sobre suas dificuldades e anseios em relação ao que está sendo ministrado.

A presença de um auxiliar do professor em sala de aula também é de extrema importância. Isso porque, como essas crianças demandam uma atenção específica às suas necessidades, é necessário que haja um profissional dedicado as suas particularidades e que sirva para auxiliar a mediação do professor com o restante da turma e a criança com algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, objetivamos uma revisão de literatura que apresentassem os principais transtornos e distúrbios de aprendizagem e suas características, a fim de que profissionais da educação pudessem combater a desinformação e, a partir disso, propor um método de ensino inclusivo e justo que se adequasse às

necessidades desses alunos algum tipo de diagnóstico que influencie na sua aprendizagem.

Observa-se que ao decorrer dos anos, as escolas e profissionais da educação se adaptaram às demandas, tendo em vista o número crescente de alunos com algum tipo diagnóstico de distúrbio de aprendizagem. É, portanto, devido a esse número crescente de diagnósticos, que se fez relevante a realização desse estudo.

Há uma diferença entre as nomenclaturas distúrbio e transtorno, por exemplo. Todavia, pesquisadores do segmento educacional resolveram abarcar os dois conceitos em um só para que se pudesse reunir e compreender ambos em sua complexidade. Foi possível verificar também a importância que o professor assume na observação de padrões comportamentais que não correspondem ao desenvolvimento intelectual de um ser humano da sua faixa etária.

Os profissionais da educação, que estão, constantemente, em contato com crianças em fase escolar (sendo a infância o período em que a maior parte desses distúrbios e transtornos são diagnosticados), podem propor medidas de intervenção quando observado baixo rendimento escolar ou dificuldade para realizar a leitura nos momentos em sala de aula, por exemplo.

Apesar da dislexia ser costumeiramente diagnosticada e, conseqüentemente, possuir ampla sensibilização e disseminação de informações quanto ao tema, existe também a necessidade dos professores e pais estarem atentos aos demais transtornos e distúrbios que influenciam diretamente nas competências linguísticas dessas crianças. Uma vez que, quando mais cedo o diagnóstico, melhores são as possibilidades para aplicar medidas de intervenção médicas e pedagógicas. A título de exemplificação, o Distúrbio Específico da Linguagem (DEL) tem seu início com o atraso na fala em crianças com pouco mais de um ano de idade, devendo ser adotadas medidas de estimulação linguística precocemente.

Em síntese, a escola possui função basilar na construção de uma sociedade justa e igualitária. É por meio da educação inclusiva

que são dadas oportunidades às pessoas que possuem quaisquer tipos de transtornos ou distúrbios. É necessário, portanto, no entorno escolar, uma avaliação rotineira a respeito das habilidades e competências que estão em fase de desenvolvimento nos estudantes. Para além disso, é preciso sensibilizar também os pais para que busquem avaliação e diagnóstico médico, para que se tenha sucesso no tratamento terapêutico.

Espera-se contribuir com esse estudo com acadêmicos da área da educação para ampliar as pesquisas sobre os transtornos de aquisição da linguagem (falada e escrita) e fomentar demais pesquisas sobre o assunto. E que possam encontrar meios de colocar em prática medidas que fomentem a educação inclusiva, sem restringir os alunos aos seus potenciais de aprendizagem. Através de métodos de ensino atrativos e que visem o desenvolvimento pleno desses alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. de B. **Dificuldades de aprendizagem no contexto Escolar: perspectivas para sua compreensão e superação.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.
- BERNARDI, J. **Discalculia: O que é? Como intervir?** Jussara Bernardi. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. 204 p.
- CACIAN, Q. G. **Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem.** 2º Congresso Brasileiro. 2019.
- DÍAZ, Félix. **O Processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.
- GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MASSI, G. A. de A. **A outra face da dislexia.** 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27894/T%20-%20GISELLE%20APARECIDA%20DE%20ATHAYDE%20MASSI.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 19 nov. 2022.

MENEZES C.G.L., TAKIUCHI N., BEFI-LOPES D. M. Memória de curto-prazo visual em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* 2007;19(4):363-9.

SEABRA, M. A. B (org). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais.** Curitiba, PR: Bagai, 2020.

SIQUEIRA, C. M., e GURGEL-GIANNETTI, J., Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira** [online]. 2011, v. 57, n. 1 [Acessado 19 Novembro de 2022, pp. 78-87. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021>>. Epub 25 Fev 2011. ISSN 1806-9282. <https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021>.

ZORZI, Jaime Luiz. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldade de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios.** Um manual de boas e saudáveis atitudes. Pinhais: Editora Melo, 2008.

CAPÍTULO 09

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS

Hyderlam Kappergiany Silva de Andrade¹

André Araújo Vilar de Melo Neto²

Francisco Oziel Tavares Alves³

Jardel Holanda Campelo⁴

Wendson de Moura Matias⁵

RESUMO

O desenvolvimento cognitivo do aluno com necessidades especiais em sala de aula e fora dela passa, obrigatoriamente, pelo processo de inclusão intermediado pelos profissionais docentes. Assim, ressalvadas as competências dos demais agentes que compõem a comunidade escolar, é por meio da intervenção do professor que as demandas educacionais destes alunos vão sendo identificadas e atendidas, seja no ensino regular ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste último, principalmente, é realizado um trabalho amplo de suplementação das necessidades individuais da criança, envolvendo a utilização de recursos

¹ Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical/WUE
hyderlam.edfisica@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical/WUE
av7f1727@outlook.com

³ Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical/WUE
osielalves2010@gmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical/WUE
jardelhc2107@hotmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical/WUE
wendsonmatias@hotmail.com

didáticos, metodológicos e funcionais que possam auxiliar no processo de inclusão que se materializa junto aos demais alunos das classes regulares. A discussão empreendida no texto aborda, portanto, a discussão sobre as competências do AEE no âmbito da educação inclusiva, e as diferenças desta última em relação ao conceito de integração. Sendo assim, considerando as prerrogativas citadas, destaca-se que o objetivo geral da referida pesquisa é analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, identificando competências, características e inter-relações deste o ensino regular. Para que se pudesse atender a esse objetivo, foi realizada uma pesquisa que consistiu no levantamento teórico-bibliográfico de autores que discutem as questões referidas como: Mantoan (2015), Rodrigues (2006), Freire (2008), Silva e Penarotto (2014) e Clavero 2022. Ao final, percebeu -se que o Atendimento Educacional Especializado possui uma função importante no desenvolvimento cognitivo das crianças nos anos iniciais e, apesar de não ser considerado pelos professores como uma espécie de reforço das aulas no ensino regular, atuam conjuntamente com estes profissionais para buscar atender as demandas do referido público-alvo.

Palavras-chave: inclusão, ensino regular, atendimento especializado, necessidades educativas.

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais resulta da sobreposição de um conjunto de fatores internos e externos ao ambiente escolar. Nesse contexto, é possível citar: a qualificação dos profissionais docentes para atuarem nas políticas de inclusão; a participação perene dos pais ou responsáveis na formação das crianças; a disponibilidade infraestrutura e de recursos didático-metodológicos voltados a atender as demandas desse público-alvo e; a integração entre a instituição e a comunidade escolar.

Nesse íterim de variáveis possíveis, pode-se afirmar que o professor possui uma função de destaque no processo de formação e inclusão da criança com necessidades cognitivas, sobretudo nos

anos iniciais, momento em que se inicia o estímulo das funções sensoriais do aluno em relação ao universo da aprendizagem. Por mais que não se possa desconsiderar a relevância da participação dos demais agentes citados anteriormente, é inequívoco que o professor tem a função precípua de facilitar os caminhos do conhecimento para o aluno, seja identificando demandas individuais ou, até mesmo, intervindo para que a inclusão da criança ocorra conforme pressupõe as normas que tratam da educação especial no país.

É evidente que o processo de inclusão resulta de uma estruturação institucional realizada no próprio espaço escolar. Se atualmente existe uma orientação no sentido de inserir o aluno com necessidades especiais no ensino regular, isso não significa dizer que os professores e a própria escola não possam criar mecanismos para qualificar a formação desse aluno. É nesse contexto que o Atendimento Educacional Especializado irá atuar, permitindo que o aluno tenha um suporte contínuo que identifique demandas e auxilie na construção do saber. Seguindo, inclusive, o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, e pela Constituição Federal de 1988.

Considerando esses pressupostos elencados introdutoriamente, faz-se necessário compreender na prática a função do AEE no processo de formação da criança nos anos iniciais. Para isso, o referido artigo tem como objetivo analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nos anos iniciais, identificando competências, características e inter-relações deste o ensino regular.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa que tem como base de desenvolvimento um levantamento bibliográfico de obras e autores que discutem a temática, tais como Mantoan (2015), Rodrigues (2006), Freire (2008), Silva e Penarotto (2014) e Clavero

2022. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, baseada na revisão teórica.

2. INCLUSÃO DE ALUNOS COM ATÍPICOS NO AMBIENTE ESCOLAR

O termo inclusão tem sido amplamente utilizado nos trabalhos acadêmicos e produções científicas que versam sobre o modelo de educação contemporânea baseado na democratização e igualdade. À primeira vista, a própria nomenclatura da palavra denota um significado que se assemelha ao ato de inserir, integrar, fazer parte, isto é, permitir que o aluno que possui alguma tipologia de restrição cognitiva, sensorial, funcional e de mobilidade, possa ter acesso às mesmas condicionantes de educação que os alunos de turmas regulares têm acesso, seja no ensino público ou no privado.

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão representa uma forma de flexibilizar a resposta educativa no sentido de garantir uma educação básica de qualidade ao alcance de todos, sendo considerada como estratégia institucional para solucionar a problemática da exclusão educacional na escola contemporânea. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento de uma educação que se proponha ser inclusiva impõe mudanças organizacionais em todo o sistema de ensino, envolvendo desde a articulação dos diferentes agentes, reestruturação completa do processo de gestão escolar, mudanças na base curricular e qualificação profissional para permitir a superação de resistências que impedem o processo de ensino e aprendizagem igualitário.

Vê-se que o conceito de inclusão é bastante abrangente, uma vez que incorpora inúmeras medidas educacionais que, quase sempre, não se iniciam ou se findam nos intramuros da própria escola. Partindo desse princípio, é possível formular um conceito de escola inclusiva que se baseia não apenas na adoção de medidas administrativas, de gestão e de docência, mas principalmente medidas políticas. Políticas porque envolvem a materialização de

direitos tutelados em lei e que são basilares na construção do processo de inclusão:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008).

Como se constata na citação acima, a inclusão também se constitui como um movimento educacional que busca sedimentar direitos. As pessoas com necessidades educacionais especiais possuem um histórico de lutas para ter acesso à cidadania e formação escolar com dignidade. Mesmo porque, em períodos recentes da trajetória educacional do país, a segregação de parcela significativa dos educandos era característica marcante do cotidiano escolar. Foram as políticas de inclusão recentes que alteraram radicalmente esse quadro e propiciaram a inserção de todos os alunos sob as mesmas condições de formação, ainda que ressalvadas as limitações individuais.

De acordo com Silva e Penarotto (2014), a educação inclusiva simboliza um movimento que busca repensar a escola contemporânea para que esta supere o histórico contraditório de segregação nos espaços de ensino. Para os autores, a inclusão não significa simplesmente permitir o acesso do aluno as instituições educacionais com toda a infraestrutura básica. Inclui, também, a formalização de um Projeto Político Pedagógico (PPP), qualificação docente para atuar na perspectiva da inclusão e reestruturação gestora das escolas. Assim, ainda há muito a se avançar para que o sistema de ensino esteja amplamente apto a oferecer oportunidades iguais a todos os alunos, ainda que considerando as limitações de cada um.

Sob a perspectiva institucional, a definição de inclusão contida no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Governo Federal, pressupõe, em linhas gerais, “assegurar a inclusão escolar igualitária a todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008, p. 4. Na prática, isso significa dizer que o Estado e a sociedade civil se responsabilizam no sentido de garantir que não haja qualquer tipo de exclusão ao se considerar as condições e limitações do aluno. Além disso, pressupõe uma série de medidas para fornecer suporte didático, metodológico e funcional para que as necessidades individuais identificadas pelos profissionais do ensino sejam atendidas a contento. Algumas das medidas previstas no âmbito da educação inclusiva são:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Essas diretrizes contidas no documento, incorporam todas as áreas da educação inclusiva e definem as competências dos diferentes agentes que compõem a educação na perspectiva da inclusão. Assim, pode-se afirmar que para a sua realização é necessário haver coparticipação, e não apenas o acesso ao ensino regular pelos alunos em seus diferentes níveis. Professores, gestores, família, comunidade e a infraestrutura física e funcional, são parte constituinte desse processo de democratização do ensino abrangido pela política pública.

De acordo com Mantoan (2006, p. 12), materializar o processo de inclusão na educação contemporânea tem sido uma tarefa

complexa, pois as instituições de ensino se entrincheiraram com o formalismo, modalidades fragmentadas de ensino, tipos de serviço, grades curriculares e burocracia. Para a autora, “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”.

Quanto ao conceito de inclusão, a autora cita que este abrange um processo amplo e radical de reestruturação da escola em termos organizacionais, de gestão e docência. Prevê que todos os alunos estejam aptos a frequentar salas de aula regulares, não como uma obrigação de diretrizes normativas, mas sim, como um processo amplo de responsabilidade social em que a própria escola e os profissionais que dela fazem parte se inserem:

A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. [...] As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2006, p. 16).

Um outro apontamento feito pela autora chama a atenção para o fato de que muitas escolas que se consideram inclusivas na realidade tem tipo posturas integradoras. Neste sentido, é preciso fazer uma diferenciação entre os conceitos de inclusão e integração que, apesar de serem parecidos, possuem características bastante divergentes. Na inclusão, há uma busca pela mudança radical no espaço escolar que, ao final, resulta na formação conjunta de todos os alunos que compõem a instituição. Na integração, por sua vez, esse processo é realizado de maneira parcial, com adaptações.

De acordo com Clavero (2022, p. 2), enquanto na integração o aluno com necessidades especiais precisa se adaptar ao projeto pedagógico da escola, na inclusão é a escola que se adapta para

atender as demandas do aluno. Em termos claros, a inclusão cria um sistema único de ensino para todos, o que implica em “desenhar o currículo, os métodos utilizados, os sistemas de aprendizagem, a infraestrutura e as estruturas organizacionais do sistema educacional de modo que se adaptem à diversidade da totalidade dos alunos”.

Corroborando com a percepção descrita pela autora no parágrafo anterior, Mantoan (2006) afirma que a integração escolar é uma forma de inserção condicionada do aluno especial em sala de aula, que ocorrerá a depender do seu nível de acompanhamento e capacidade de adaptação às requisições do sistema de aprendizagem, seja em turmas regulares ou de atendimento especializado. É, portanto, uma opção simplista onde tudo se mantém e não há uma reestruturação completa das dinâmicas de ensino. Em via oposta, o processo de inclusão cria os mecanismos necessários para que a inserção do aluno ocorra de maneira radical e irrestrita, já que nesta o objetivo é derrubar barreiras impostas pela segregação escolar.

Portanto, ficou evidente nas discussões empreendidas que o processo de inclusão pressupõe, obrigatoriamente, a inserção de todos os alunos em salas de aula regulares, independentemente de sua condição individual. Sendo assim, faz-se necessário aprofundar a discussão para entender qual a função e importância do Atendimento Educacional Especializado e sua contribuição no sentido de viabilizar um sistema de ensino inclusivo e democrático. É sobre essas questões que a parte final do texto se debruça.

3. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa envolve a definição de um conjunto de procedimentos teóricos ou técnicos que possibilitem a compreensão irrestrita do objeto de estudo e dos questionamentos possivelmente elencados. Assim, no que diz respeito a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos,

caracteriza-se como descritiva e explicativa. Por fim, no tocante aos procedimentos, define-se como teórico - bibliográfica.

Para que se pudesse atender ao delineamento metodológico descrito anteriormente, fez-se de início um levantamento de obras diversas que tratam sobre o tema, publicadas em meio digital ou impressas do acervo dos autores. Assim, foram utilizados para o referenciamento: periódicos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, livros, dissertações, teses, entre outros. Assim, foram revisadas as obras de autores que subsidiam as discussões empreendidas, tais como Mantoan (2006), Rodrigues (2006), Freire (2008), Silva e Penarotto (2014) e Clavero 2022.

Paralelamente, foi feito o levantamento do arcabouço normativo, isto é, de leis e regulamentações que tratam sobre a temática. As principais são: o documento que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e; a Constituição Federal de 1988, na parte que trata sobre o direito a educação de pessoas com necessidades especiais.

A partir das obras e normas citadas anteriormente, definiu-se os conceitos e categorias centrais da pesquisa, que são: educação especial; inclusão e integração educacional; Atendimento Educacional Especializado; necessidades especiais; ensino regular.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme abordado na literatura que trata sobre a educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado foi implementado na educação pública como forma de identificar demandas dos alunos com necessidades especiais e supri-las de modo que estes pudessem superar os desafios que constituem a formação no próprio ensino regular. Não se trata, porém, de uma espécie de reforço escolar, mas sim, da sistematização de um

conjunto de metodologias que possibilitam viabilizar o processo de inclusão nas instituições de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão do aluno nos anos iniciais

De acordo com a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado na educação básica objetiva identificar, elaborar e estruturar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para facilitar a participação plena dos alunos com necessidades especiais nas aulas do ensino regular. Entretanto, as atividades desenvolvidas no âmbito do AEE se diferenciam daquelas realizadas no ensino regular, ainda que não sejam substitutivas no processo de aprendizagem. Esse atendimento complementa a formação dos alunos buscando garantir maior autonomia dos mesmos na escola e na vida em comunidade.

Como se observa na citação anterior, os profissionais do AEE agem em duas frentes simultâneas durante a intervenção com os alunos. Em primeiro lugar, tentam superar os desafios pedagógicos impostos no cotidiano escolar, sobretudo no tocante ao acompanhamento do rendimento escolar, busca por materiais e recursos metodológicos de apoio à formação, além de fazerem uma ponte entre a escola e os pais. Paralelamente, também são responsáveis por desmobilizar as barreiras cotidianas, sobretudo no tocante a acessibilidade e apoio institucional nos intramuros da sala de aula e da escola.

Quanto ao seu funcionamento, a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que o AEE tem como atribuições e competências disponibilizar programas de diversificação curricular, o ensino de linguagens e códigos que viabilizem a comunicação, a elaboração de técnicas de ensino por meio do uso de tecnologias assistivas, dentre outras. Deve-se ressaltar que o atendimento ao aluno precisa estar alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o Atendimento Educacional Especializado representa um mecanismo de acompanhamento ao aluno com necessidades especiais que frequenta o ensino regular. Nunes e Negócio (2015) afirmam que a sala de atendimento especializado funciona como mediador da relação de aprendizado, ou seja, um recurso adicional na busca por promover a inclusão. Ainda segundo os autores, muitas das vezes o professor do ensino regular não tem condições ou oportunidade de ter um olhar mais sensibilizado em relação a esses educandos. É a partir daí que o profissional do AEE se insere, buscando dar uma atenção ao aluno de forma que as dificuldades cotidianas possam ser mitigadas ao seu menor nível.

Como funcionaria, então, o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades especiais que frequentam o ensino regular? A partir da citação é possível ter um panorama sobre o AEE na prática:

Os alunos com deficiência são incluídos em salas de aula com os demais e, em um horário diverso ao do ensino regular, são atendidos pelo AEE. Assim, o professor do atendimento especializado inicia uma avaliação e acompanhamento para verificar se a inclusão está ocorrendo e se o aluno está evoluindo educacionalmente. Por meio de atividades monitoradas, sempre respeitando e sendo paralelas as que o professor regular está ministrando, o profissional especializado analisa e dá o seu parecer acerca daquele aluno. No Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos como: jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa (além de LIBRAS), que na prática auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. (NUNES; NEGÓCIO, 2016, p. 7).

Observa-se na citação anterior que o trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE em consonância com o ensino regular envolve um conjunto de metodologias diversificadas. Essa diversidade é importante considerando que os próprios alunos com necessidades especiais possuem limitações diferentes, tanto no tocante ao nível quanto no sentido da tipologia da deficiência. Na

prática, o arcabouço teórico que trata sobre o tema aponta que os próprios profissionais do ensino não consideram o Atendimento Educacional Especializado como uma “aula de reforço”, mas sim, como uma forma de sobreposição e direcionamento de saberes cognitivos que viabilizam a formação plena do aluno com necessidades individualizadas.

Evidentemente, não se pode desconsiderar que inexistente uma fórmula pronta que possibilite aos professores ter sucesso na empreitada da formação dos alunos. Mesmo porquê, se levar em consideração a realidade do ensino público do país e as próprias fragilidades envolvidas no processo de gestão escolar e qualificação dos profissionais do ensino, não é difícil concluir que materializar uma educação inclusiva se constitui como uma tarefa bastante complexa. Cotidianamente, os educadores são desafiados a se reinventarem para permitir um acesso igualitário ao ensino por parte dos alunos com necessidades especiais, através da articulação entre o professor da sala regular e especializado:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente. (BEDAQUE, p. 66. 2014)

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado representa uma parte fundamental do processo de inclusão na educação básica. No que pesem as dificuldades existentes, pode-se afirmar que é por meio da articulação desses profissionais que a permanência do aluno na escola regular torna-se possível. Escolas inclusivas precisam investir cada vez mais na formação e qualificação desses docentes, pois são eles que sedimentam o caminho rumo ao saber por parte das crianças com necessidades especiais educativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo trouxe análises importantes acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais e a inter-relação entre o ensino regular e educacional especializado na busca por garantir uma formação plena. A princípio, a pesquisa demonstrou que a inclusão é o resultado de inúmeros fatores que não se restringem ao espaço escolar, mas que tem origem a partir de demandas de gestão políticas e sociais. As instituições inclusivas são aquelas que se transformam radicalmente para permitir que todos tenham acesso as mesmas condições de aprendizagem, ainda que se considere as limitações de cada um.

Também ficou bastante claro que muitas escolas não conseguem se reestruturar ao ponto de se tornarem inclusivas. Nestas, a discussão demonstrou que as ações se assemelham ao processo de integração, que ocorre quando há uma adaptação das condições do aluno ao projeto pedagógico da escola, e não o contrário. Na prática, a inclusão gera efeitos positivos não apenas para os próprios alunos, mas para todos os envolvidos e, inclusive, na própria comunidade escolar.

Mais adiante, a pesquisa apontou que o Atendimento Educacional Especializado desempenha uma função de destaque no processo de inclusão, uma vez que atua na identificação das demandas dos alunos e direciona para a superação das dificuldades existentes. Atuando com os professores do ensino regular, propiciam que os alunos sejam efetivamente incluídos, superando possibilidade de exclusão na sala de aula e no espaço escolar.

Além disso, o AEE atua para identifica possíveis problemas de ordem pedagógica e de acessibilidade. Também faz uma ponte importante de comunicação entre a escola e a família, elaborando um diagnóstico educacional dos alunos com necessidades especiais e colhendo informações importantes que possam ser traduzidas em qualidade da formação.

REFERÊNCIAS

- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- CLAVERO, Maria José. **Diferenças entre integração e inclusão**. Sevilla: Divulgação Dinâmica, 2022.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, vol. 16, nº 1, 2008. p. 5 – 20.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- Nunes, A. P. P.; Negocio, P. A. F. **A importância e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência**. In: Seminário Potiguar: Educação, diversidade e acessibilidade – Uma questão de efetivação de direitos. 2., 2015, Mossoró-RN: UERN, 2015. p. 1 - 12.
- RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. 318 p.
- SILVA, José Pretto da; PENAROTTO, Janice. **A Inclusão no Contexto Atual**. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Rio de Janeiro, out. de 2014.

CAPÍTULO 10

ATIVIDADES LÚDICAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ – RN

José Wilker Carlos¹

Sidney Ramos da Silva²

Thiago Giovanne Rocha Correia³

Thiago de Oliveira Fernandes Pinto⁴

Francisca Vilani de Souza⁵

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o papel das atividades lúdicas na formação dos alunos nos anos iniciais em uma escola da rede pública municipal de Mossoró - RN, a partir dos relatos de experiências dos profissionais do ensino. As atividades lúdicas possuem, assim, a capacidade de sedimentar o prazer pelo aprender a partir de uma formação que agrega inúmeros saberes informais, sendo esta fundamental para que o professor ultrapasse o imediatismo das metodologias de ensinar consideradas tradicionais e pouco convidativas para o aluno. Para ampliar a compreensão sobre o tema, foram revisadas obras de alguns

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical/ WUE wilker_carlos@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical/ WUE sidneyramos09@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical/ WUE thiagogrcorreia@hotmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical/ WUE thiagoshake@hotmail.com

⁵ Doutora em Ciências da Educação. Profa. World University Ecumenical/ WUE professoravilani@gmail.com

teóricos importantes como Almeida (2019), Dias (2013), Corrêa e Bento (2017), Santos (2010) e Brennan e Rossi (2009). Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida com base na revisão teórica e no levantamento de informações qualitativas em campo com quatro professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino, buscando compreender a significância das atividades lúdicas na mediação dos conhecimentos em sala de aula e na superação das dificuldades de aprendizagem. Após a sua conclusão, a pesquisa identificou que a ludicidade tem viabilizado a aprendizagem dos alunos em sala de aula, ainda que alguns profissionais relatem ter mais dificuldades no desenvolvimento de tais atividades. Ao mesmo tempo, facilita uma melhor apreensão dos conteúdos, pois permite que a criança mergulhe em um universo desconhecido e imaginário do saber lúdico.

Palavras-chave: Ludicidade, aprendizagem, desafio, mediação.

1. INTRODUÇÃO

A formação do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental é significativamente complexa. Este é um momento em que o professor precisa saber identificar as potencialidades individuais do aluno para, em um segundo momento, escolher as ferramentas didáticas e metodológicas mais adequadas no sentido de viabilizar a aprendizagem cognitiva da criança. E nesse contexto, as atividades lúdicas se apresentam como um caminho viável do processo de formação, uma vez que além de imprimir fluidez a troca de saberes entre profissionais do ensino e alunos, também permite que a aprendizagem se torne algo prazeroso.

Para Marques (2017), por meio das atividades lúdicas o professor pode proporcionar uma ampliação do potencial criativo do aluno, superar as dificuldades da formação inicial e fortalecer o lado emocional durante o processo de aprendizagem. As atividades descontraídas se tornam uma forma de chamar a atenção da criança, contribuindo para que ela crie dinâmicas mentais, reproduza o seu cotidiano, suas experiências, emoções e produza uma nova percepção sobre a realidade.

A justificativa para escolha do tema se dá por acreditar que as atividades lúdicas são efetivas no sentido de permitir que o educador crie um ambiente em sala de aula que permita superar as dificuldades de aprendizagem. E sendo assim, é papel dos profissionais da educação propor alternativas que possam viabilizar soluções para as problemáticas da educação contemporânea. Além disso, há uma relevância com relação a evidenciar o papel das atividades lúdicas na formação dos alunos em escolas de educação infantil do município de Mossoró/RN, destacado como o recorte empírico da pesquisa.

Como objetivo geral, definiu-se analisar o papel das atividades lúdicas na formação dos alunos nos anos iniciais em uma escola da rede pública municipal de Mossoró, a partir dos relatos de experiências dos profissionais do ensino. Como objetivos específicos, foram definidos: conceituar a ludicidade e sua importância na superação das dificuldades da aprendizagem; identificar as demandas da formação nos anos iniciais; compreender a utilização do lúdico pelos profissionais do ensino da rede municipal de Mossoró/RN.

A pesquisa foi desenvolvida com base na discussão teórica de autores importantes como Almeida (2019), Dias (2013), Corrêa e Bento (2017), Santos (2010), Brennand e Rossi (2009), entre outros que dão embasamento as análises feitas. Posteriormente, foi realizado um levantamento de informações qualitativas em campo com quatro professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Mossoró, para compreender a significância das atividades lúdicas na mediação dos conhecimentos em sala de aula.

Com relação a estrutura, o texto encontra-se dividido em três seções inter-relacionadas que são: uma discussão teórica sobre o conceito de ludicidade e sua importância no processo de formação escolar, a metodologia da pesquisa e, por fim, a análise dos relatos e percepções dos professores acerca do tema da ludicidade nos anos iniciais da educação infantil no recorte empírico citado.

2. LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com Dias (2013), as atividades formativas com crianças devem estar acompanhadas de práticas que permitam garantir uma aprendizagem sensorial. Assim sendo, a autora destaca que a ludicidade é uma necessidade fundamental para os alunos dessa faixa de ensino, não podendo ser vista apenas como uma simples diversão. A instituição de conteúdos lúdicos facilita não apenas a aprendizagem, mas também, o desenvolvimento dos alunos nos mais diversos aspectos da vida. Colabora, por exemplo, para a facilitação de suas formas de se expressar, comunicar, reforçando as possibilidades de compreensão do que se aprende.

Um outro autor que corrobora com esta mesma ideia é Almeida (2019), para quem, o professor dos anos iniciais deve inserir o lúdico como parte integrante da atividade educativa. O tema brincar é de suma importância durante a formação do educando ao propiciar as condições necessárias para a compreensão da realidade imaginária. Na prática, a ludicidade rompe com o processo de ensino e aprendizagem pouco convidativo, isto é, que limita as possibilidades do aluno de construir um saber pleno.

Para Santos (2010), a atuação eficaz dos profissionais da educação em sala de aula nos anos iniciais, numa perspectiva pedagógica, envolve a definição de métodos e procedimentos que permitam viabilizar uma formação cognitiva da criança. Assim, a ludicidade por meio de jogos, músicas, histórias e outras formas de construção do saber, deve ser usada para facilitar o diálogo com os educandos, tornando a escola um ambiente de educação contínua.

Evidentemente, não se pode negar que uma parte dos professores acaba deixando de lado a utilização da ludicidade nos anos iniciais por não se sentirem preparados para mediar o conhecimento através dessas metodologias. Na prática, isso acaba impedindo que os alunos tenham maior facilidade de compreender conteúdos que, apesar de parecerem simples, tornam-se complexos

considerando a sua cognição em desenvolvimento. Assim, é preciso utilizar metodologias de ensino ativas, lúdicas, que acabem estimulando a criança a querer aprender, facilitando o processo de formação e possibilitando que resultados mais abrangentes em termos de aprendizagem possam ser alcançados:

A prática das metodologias ativas que tratam do ensino colaborativo por meio do protagonismo do aluno, possibilita uma motivação maior em participar das aulas, assim como na busca de soluções dos problemas que venham a surgir no decorrer da aprendizagem. Assim, ao analisar as concepções referentes às metodologias ativas e ao lúdico, observamos um entrelace entre os conceitos que, em princípio poderiam viabilizar a prática de atividades pedagógicas por um viés potencialmente cognitivo no contexto de sala de aula (BACICH; MORAN (2018, p. 21-22).

Para Santos (2010), as atividades lúdicas precisam ser utilizadas na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias. É através do lúdico que a sensibilidade do aluno é despertada, além do desejo por aprender de forma fluida, até despreziosa. Apesar dos métodos tradicionais possuírem uma significância no processo de ensino, o lúdico permite ir além, na medida em que possibilita transpor a formalidade, criando um mundo de possibilidades para o professor e para o aluno.

Portanto, pode-se dizer que uma das funções da ludicidade é proporcionar uma transição entre o mundo real e o imaginário concreto do aluno, isto é, por meio dessas atividades é possível viabilizar a aprendizagem ao mesmo tempo em que a criança institui em seu imaginário um novo vocabulário. O mundo real é concretizado, por exemplo, no cotidiano escolar, através da abordagem do conhecimento por meio de jogos, recreações coletivas e representações sobre a realidade. Já o universo imaginário, se materializa por meio de histórias, contos, representações culturais e outras possibilidades que demonstrem ao aluno ser possível criar e inventar qualquer representação em sua memória, inclusive aquelas não reais:

O lúdico aflora a fantasia e, por meio da imaginação a criança mergulha no mundo do faz-de-conta e ativa situações corriqueiras em sua vida cotidiana. A relação entre o mundo imaginário e o real contribui para que a criança aprenda lições de vida, a respeitar as diferenças e, principalmente, conviver com o outro. Contar uma história, por exemplo, é descrever um mundo mágico onde tudo é possível e acontece. O mundo como é narrado na história faz toda a diferença, pois aproxima a criança da vivência lúdica, proporciona momentos agradáveis e estimula a compreensão e a imaginação (SANTOS, *et al.*, 2013, p. 4-5).

Nesse ambiente de descobertas e aprendizagens, é preciso que os profissionais do ensino tratem o lúdico como um conhecimento que advém da arte e, para isso, é fundamental que o mediador utilize em sua prática metodológica textos e materiais pedagógicos de qualidade, permitindo desenvolver a sensibilidade do olhar em seus alunos, estimulando a aprendizagem a partir do letramento visual e interativo. Além disso, cabe ao professor proporcionar vários encontros entre o leitor e os materiais lúdicos de qualidade, utilizando-se das ferramentas adequadas, contribuindo para que a criança institua sua leitura de mundo (SANTOS; PAIVA, 2012).

Assim, pode-se afirmar que a ludicidade torna a aprendizagem divertida, descontraída. Conteúdos que se restringem a métodos tradicionais, que pouco acrescentam no tocante do aprender por prazer, tendem a desestimular o interesse do aluno, prejudicando a atenção e comprometendo o processo de formação como um todo:

Lúdico é qualquer atividade que quando executada propicia o prazer. De uma forma geral, é aprender brincando, com prazer, tornando o aprendizado significativo já que trabalha a socialização, a memorização, desenvolve o lado emocional, psicológico, motor e cognitivo. Porém, o lúdico não é apenas sinônimo de brincadeiras, pois, através do brincar se desenvolve a imaginação, a criatividade, a cooperação, sendo também uma forma de expressão de linguagem. A atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais, sendo por isso indispensável à prática educativa. Pela ludicidade o aluno é espontâneo e a partir daí podem acontecer coisas imprevisíveis, sendo esse o ponto alto da construção do saber mediado pelo professor (CORRÊA; BENTO, 2017, p. 5).

Com base no que foi destacado anteriormente, é possível afirmar que o domínio de atividades lúdicas pelos profissionais do ensino não resulta tão somente da busca por uma qualificação profissional. Muitas das vezes, a mediação qualificada ocorre com a experiência, observando, interagindo, percebendo os diversos processos psicopedagógicos que se materializam no próprio espaço escolar. A observação da ação de outros profissionais também é parte importante dessa qualificação. Isso significa dizer que utilizar as estratégias e metodologias lúdicas não se constitui como tarefa fácil. Na verdade, é complexa, mas o esforço do professor em sala de aula e a sua observação da realidade e didática de ensino é parte importante do seu aprendizado.

De acordo com Rau (2012), trabalhar o lúdico em sala de aula com alunos da educação infantil não se constitui enquanto tarefa simples. Sendo assim, é preciso que o professor tenha a percepção das características dos alunos que frequentam o ambiente escolar, adaptando metodologias e os conteúdos que favoreçam o seu desenvolvimento pleno. Não se deve realizar atividades lúdicas de qualquer maneira, mas sim, de uma forma que se adapte à realidade do aluno, isto é, às suas características individuais e a sua percepção particular.

Assim, é indiscutível a importância das atividades lúdicas no processo de construção formal do conhecimento por parte do aluno desde os anos iniciais. Os profissionais da educação devem estar comprometidos com essa questão, qualificando-se, observando a utilização dessas metodologias na prática para que possam assim propiciar a construção de um saber efetivo no âmbito da sala de aula e fora dele.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, sobrepondo aspectos descritivos sobre o tema citado, isto é, tratando acerca da ludicidade nos anos iniciais da educação infantil. Para isso, foi realizada inicialmente uma revisão teórica

com base em autores que discutem a temática tais como Almeida (2019), Dias (2013), Corrêa e Bento (2017), Santos (2010) e Brennan e Rossi (2012). Foi por meio desse embasamento – além de outros que deram fundamentação a discussão –, que se tornou possível aprofundar as análises.

Numa etapa subsequente, foi realizada uma pesquisa na Escola Municipal Professor Francisco Morais Filho, situada no município de Mossoró, com um total de 4 professores dos anos iniciais. Os questionários foram aplicados por meio impresso, contendo perguntas que versam sobre a importância do lúdico na formação nos anos iniciais; qualificação do professor para trabalhar o lúdico na escola; frequência de utilização das atividades lúdicas no processo de aprendizagem dos alunos; entre outros aspectos importantes para elucidar pontos importantes da pesquisa.

Ao final, os dados levantados em campo subsidiaram a estruturação de quadros no texto, os quais foram discutidos em consonância com as proposições teóricas delimitadas e as reflexões dos autores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa buscou analisar os diferentes pontos que envolvem o ensino e aprendizagem por meio da ludicidade. A entrevista com os docentes da Escola Municipal Professor Francisco Morais Filho possibilitou ter uma noção de como esse processo ocorre e os resultados alcançados em termos práticos junto aos alunos. Assim, uma primeira percepção elencada nos questionários foi visão dos professores em relação a importância do lúdico na formação dos anos iniciais, como se constata no Quadro 1. A identificação dos entrevistados é feita por meio de uma sequência lógica que preserva a identidade dos mesmos por questões éticas.

Quadro 1 – Opinião dos entrevistados sobre a importância do lúdico nos anos iniciais

Atrai à atenção das crianças no desenvolvimento das atividades (Professor A)
É importante para que as aulas se tornem mais empolgantes, já que as crianças se divertem e aprendem ao mesmo tempo (Professor B)
Facilita à compreensão das crianças nas atividades, principalmente nas atividades em que elas têm mais dificuldades (Professor C)
Importante para desenvolver o aprendizado nas disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades e aprender regras básicas do nosso convívio na escola e em casa (Professor D)

Fonte: Dados elencados na pesquisa de campo, 2022.

Com base no que foi destacado nas respostas dos profissionais do ensino, os professores foram unânimes em evidenciar que as atividades lúdicas são importantes para garantir que o aprendizado se torne algo espontâneo, isto é, para aprender se divertindo. Isso pode ser constatado na resposta dada pelo Professor B, que afirmou: “É importante para que as aulas se tornem mais empolgantes, já que as crianças se divertem e aprendem ao mesmo tempo”. Eles relatam, inclusive, que o ludismo pode ser uma ferramenta metodológica importante para facilitar o aprendizado em disciplinas que os alunos têm mais dificuldade. Sobre essa arte de aprender brincando, Andrade (2018, p. 22) destaca que:

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. O lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas. A brincadeira é prazerosa para toda criança, integrando-as no ambiente escolar, tornando a aprendizagem mais saudável. É importante que a criança descubra por si mesma, motivada por perguntas e respostas, estimulando a criatividade e a descoberta de acordo com a necessidade de cada uma.

É importante citar que para garantir uma aprendizagem fluida e divertida, como citado anteriormente, depende sobretudo da qualificação, empenho e capacidade de aprimoramento

metodológico do professor a partir da observação. Sabendo disso, uma segunda questão elencada aos professores buscou saber se eles se consideravam qualificados para trabalhar com o lúdico em sala de aula. As respostas dadas pelos profissionais estão evidenciadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Opinião dos entrevistados sobre a qualidade da formação acadêmica para trabalhar o lúdico.

Foi trabalhado em várias disciplinas. Não existia uma disciplina específica (Professor A)
Sim, pois tive algumas disciplinas voltadas para essa área. Além de seminários, minicursos e oficinas (Professor B)
Não. Meu desenvolvimento com o lúdico se deu com o aprendizado no magistério, nos curso de Pós-graduação, nos cursos de qualificação e com a própria experiência profissional (Professor C)
Não tinha uma disciplina específica que tratasse do assunto. Era visto de uma forma geral nas disciplinas estudadas no decorrer da formação acadêmica (Professor D)

Fonte: Dados elencados na pesquisa de campo, 2022.

As respostas destacadas anteriormente evidenciam que três dos quatro profissionais entrevistados tiveram dificuldades durante a formação no sentido de se aprofundarem no trabalho com o lúdico, destacando que a universidade ainda deixa a desejar em relação a não disponibilizar na grade curricular uma disciplina específica para qualificar os profissionais docentes para atuar em sala de aula com o lúdico. Essa foi a resposta dada pelo Professor C: “Não tinha uma disciplina específica que tratasse do assunto. Era visto de uma forma geral nas disciplinas estudadas no decorrer da formação acadêmica”.

De fato, ainda há melhorias a serem feitas na formação inicial para garantir que os professores ampliem seu potencial docente ao trabalhar com atividades lúdicas. De acordo com Silva e Lima (2015), a formação acadêmica dos professores ainda não garante um suporte teórico e prático necessário para introduzir essas atividades nas instituições que atuam. Além disso, muitas delas não disponibilizam material, espaço e tempo na grade curricular

para o desenvolvimento da ludicidade por parte dos profissionais do ensino em sala de aula.

De um modo geral, todos os professores afirmaram que utilizam semanalmente atividades lúdicas em sala de aula, a depender da disciplina e do tipo de conteúdo que é mediado. As mais citadas foram jogos, desenhos, histórias, poesias, contos, filmes e músicas. Essas atividades possibilitam uma maior fluidez no processo de aprendizagem dos alunos e a superação de possíveis dificuldades que eles possam ter para assimilar os conteúdos.

Para avaliar esses pontos tratados no parágrafo anterior, um questionamento feito aos professores buscou identificar a avaliação deles sobre o nível de aprendizado das crianças em relação aos conteúdos ensinados de forma lúdica. As respostas foram as seguintes:

Quadro 3 – Opinião dos entrevistados sobre o nível de aprendizado dos alunos em conteúdos trabalhados ludicamente

Depende do nível em que cada aluno se encontra e do tipo de material lúdico é utilizado. Mas no geral, não tem dificuldades (Professor A)
Alguns respondem bem as atividades, outros tem mais dificuldades. Aí, procuro uma atividade lúdica mais específica para melhorar a compreensão daquele aluno que está com mais dificuldade (Professor B)
Normalmente não vejo dificuldades entre meus alunos. Procuro trabalhar com atividades lúdicas que tragam maior compreensão para as atividade (Professor C)
Satisfatório. Não sentem dificuldades (Professor D)

Fonte: Dados elencados na pesquisa de campo, 2022.

As informações destacadas apontam que as atividades lúdicas são profícuas no sentido de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos em relação aos conteúdos que eles têm mais dificuldades. Há um ganho significativo ao trabalhar o lúdico, pois como citam Brennard e Rossi (2009), a ludicidade facilita o desenvolvimento cognitivo da criança, a linguagem e estimula o comportamento, a habilidade, entre outras questões sensoriais importantes para a sua aprendizagem na infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi significativa no sentido de permitir a compreensão sobre a importância das atividades lúdicas na formação dos alunos nos anos iniciais. Viu-se a princípio que por meio dessas metodologias de ensino e aprendizagem o professor facilita a percepção das crianças sobre a realidade, reforçando a capacidade de se expressar, de se comunicar e de compreender o que lhe é ensinado.

As informações elencadas em campo também evidenciaram que os professores ainda se queixam da falta de qualificação acadêmica para explorar ainda mais os limites dos conteúdos curriculares através das atividades lúdicas. A universidade acaba tratando desse tema de forma pulverizada, ainda que esta sirva de norte para que os profissionais criem e pensem suas próprias metodologias para lecionar nos anos iniciais.

Os relatos também apontaram que os professores fazem uso do lúdico semanalmente, utilizando jogos, desenhos, histórias, poesias, contos, filmes e música em suas aulas. Essa diversificação tem facilitado a aprendizagem das crianças, sobretudo nos conteúdos em que alguns apresentam uma maior dificuldade.

Portanto, verifica-se que a pesquisa conseguiu atender os objetivos propostos inicialmente. Porém, é preciso ressaltar que essa foi uma abordagem inicial sobre a temática, que poderá ser ampliada em momento posterior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Teodorico et al. **Brincar: diálogos, reflexões e discussões sobre o lúdico**. Várzea Paulista- SP: Fontoura, 2019.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

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

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente: ludicidade e desenvolvimento da criança**. v. 4. Editora da UFPB, João Pessoa, 2009.

CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. 2017. Disponível em: <http://unijpa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2022.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**. p. 2, 17. Vol. 7, nº1. 2013.

MARQUES, Juliana Flausino. **A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017).

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTOS, Elia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). Assunção, 2010.

SANTOS, Daniele da Costa Leão; PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. Literatura infantil e a formação do professor formador de leitores. **Anais...** Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>>. Acesso em: 18 de novembro de 2022.

SANTOS, Maria Cleoneide de Souza *et al.* O lúdico na contação de histórias: quando as palavras se transformam em brinquedos. **Anais...** In: V Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton de. A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. **Revista Teias**. p. 176 – 191. Vol 16, nº 41. 2015.

CAPÍTULO 11

LEITURA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

Elizeu de Souza¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância da leitura significativa como forma de desenvolver o pensar crítico-ético na escola. Nele se discute a relação entre leitura significativa, pensamento crítico-ético e aprendizagem significativa. Esta decorrente, segundo a perspectiva deste trabalho, da prática da leitura. Sabe-se que a escola ainda não atentou para uma dimensão de leitura que promova genuinamente o pensar crítico vinculado ao pensar ético. Frequentemente, os textos lidos em sala de aula são trabalhados de forma superficial e fragmentada, o que não facilita aos estudantes construir uma consciência crítico-ética que os ajude a exercitar satisfatoriamente sua vocação de cidadania. Nesse sentido, este artigo propõe, por meio de revisão bibliográfica, avaliar essa questão, apontando uma alternativa para o problema. Para atingir objetivo em foco, o artigo fundamentou-se, principalmente, nos escritos de Freire, (2007a, 2007b, 2007c), Morin (2007, 2012), Rogers (2001) e Wolf (2019). A leitura significativa deve fazer parte da experiência dos estudantes em todas as disciplinas. Ler significativamente é tomar o texto seriamente, buscando perscrutá-lo, estudando seus sentidos, suas possibilidades de interpretação, sua objetividade. Por isso se torna algo difícil. Estudar é, realmente, um trabalho difícil e exige de quem o faz uma postura, crítica, sistemática, uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

Palavras-chave: Leitura significativa, aprendizagem significativa, pensamento crítico-ético.

¹ Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: elizeudesouza7@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É fundamental que a escola concentre seus esforços em ensinar crianças e adolescentes a ler de modo a exercitar o pensar crítico-ético. Essa prática de leitura deve se estender, na medida do possível, a todas as disciplinas. Frequentemente, a escola limita a atividade de leitura às aulas da disciplina Língua Portuguesa, o que precisa ser revisto. A leitura é essencial à aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas (MOLINA, 1992). A leitura séria é uma atividade complexa, que não pode ser relegada a uma mera “aula de leitura”. Smith (1999) opina que a pessoa que ler precisa ver sentido no texto.

A leitura necessita ser vista como um meio de percepção dos problemas sociais, políticos e econômicos que existem na sociedade. É nessa direção que a leitura passa a ser significativa. Ler significativamente, portanto, é pensar bem (MORIN, 2007), ou seja, pensar de modo crítico e ético, compreendendo a realidade.

A aprendizagem, por sua vez, tem a ver com a prática. Em outras palavras, aprender tem a ver com a vida. O conhecimento verdadeiro lida com as circunstâncias da vida (SANTOS, 2010). Assim, a leitura significativa age diretamente sobre a aprendizagem, tornando-a, também, significativa, uma vez que o pensar crítico-ético do estudante está se desenvolvendo.

O conteúdo deste artigo resulta da reflexão sobre a inércia da escola em relação à leitura. Freire (2007a) critica essa cultura voltada para a mera memorização de conteúdos por meio da leitura. Predomina na escola a utilização de textos para reter informações com o estéril objetivo de fazer avaliações bimestrais. Embora haja professores que se desviam dessa cultura, a maioria ainda não o faz. Tendo em vista essa realidade, faz-se necessário levantarem-se pesquisadores que aprofundem a discussão sobre o descuido da escola a respeito da prática de leitura. Todos os que fazem parte do ambiente escolar e que lidam diretamente com os estudantes deveriam se engajar nesse empreendimento.

Qual a repercussão na sociedade de uma cultura da leitura significativa? A alternativa da leitura significativa contribuiria para uma educação de qualidade. Ela alimentaria a ética por meio do exercício do pensamento crítico-ético. Os estudantes compreenderiam, por meio dela, o que é, de fato, ser cidadão. Este artigo, portanto, reflete sobre a relevância da leitura significativa.

Partindo dessa perspectiva, buscou-se o entendimento dos autores como Freire, (2007a, 2007b, 2007c), Morin (2007, 2012), Rogers (2001) e Wolf (2019), além de outros que também foram necessários à pesquisa. Todos esses autores, direta ou indiretamente, deixam o entendimento que a leitura é imprescindível à formação do educando. Eles não se referem à leitura superficial, mas à que possibilita a formação integral do estudante. Neste estudo, são destacadas considerações sobre a relação entre leitura significativa, pensamento crítico-ético e aprendizagem significativa.

2. METODOLOGIA

Na sua elaboração, optou-se pelo método da pesquisa bibliográfica. Segundo Severino

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122, grifo do autor).

3. LEITURA SIGNIFICATIVA E PENSAMENTO CRÍTICO-ÉTICO

Os primeiros anos dos pequenos alunos são preenchidos por atividades que os ajudam a aprender a ler sílabas, palavras, depois

frases, culminando na leitura de textos curtos. Nisso consiste a alfabetização:

(...) processos de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler — aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê — livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2021, p. 27).

A partir do ensino fundamental II, os educandos entram em contato com textos mais consistentes para a idade: leitura de textos do livro didático, textos literários como crônicas, contos, fragmentos de romances entre outros. Entretanto, não há aprofundamento porque, no caso dos livros didáticos, os textos se apresentam fragmentados. Segundo Villard (1999), os autores de livros didáticos criam textos exclusivos para esses livros ou inserirem neles fragmentos de narrativas de outros livros.

Embora a autora se refira aos livros didáticos de Língua Portuguesa, o problema sobre a qualidade de textos se estende aos livros das demais disciplinas. Sendo assim, não há, de fato, leitura significativa, uma vez que os estudantes não têm diante de si textos reais, ou seja, textos advindos de sua completude: um fragmento de uma narrativa não substitui a narrativa toda, partes de um poema não facilitam a interpretação satisfatória desse poema, fragmentos de um texto de filosofia ou de história não permitem o entendimento do contexto real da sociedade de que os autores tratam.

Há uma necessidade de se reavaliar o modo como se ler na escola. Segundo Koch,

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o

mundo”: a princípio, o **seu** mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis (KOCH, 2011, p. 155, grifo da autora).

Não há leitura de qualidade se o estudante ler apenas textos simplistas e/ou fragmentados para memorizar informações com o objetivo de utilizá-las em provas bimestrais. Apesar do brasileiro não ser inclinado ao hábito da leitura, é certo que muitos leem. Nas livrarias há muitas pessoas observando livros, pegando neles, folheando alguns. A questão mais importante não se restringe a quantos leitores existem no Brasil. O que é relevante, de fato, é saber quantos, entre tantos leitores, fazem leitura significativa.

Freire (2007a) propunha que o leitor não deveria ler por ler, porque ler é um desafio que proporciona a quem lê a condição de pensar ativamente.

É a leitura significativa que fornecerá ao leitor recursos para poder pensar equilibradamente. A leitura superficial, por sua vez, não propicia a quem ler o necessário desafio para refletir sobre si mesmo e a sociedade de que faz parte. Segundo Wolf,

Desenvolver as mais profundas formas de leitura não evita [...] tragédias, mas a compreensão da perspectiva dos outros seres humanos pode dar razões sempre novas e variadas para encontrar maneiras alternativas e empáticas de lidar com os outros que habitam nosso mundo, [...] (WOLF, 2019, p. 64).

Geralmente, a leitura mais comum é a que se encarrega de fornecer ao leitor informações e entretenimento. Embora, até certo ponto, seja saudável, essa forma de leitura, se em excesso, embota o senso crítico. São informações bancárias: “Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda” (FREIRE, 2007a, p. 10). O hábito da leitura superficial deve ser alternado pela leitura significativa e este último deve predominar.

Ler nem sempre implica pensar com qualidade. Mas ler significativamente, sim. Portanto, faz-se necessário construir uma ambientação favorável ao exercício da leitura significativa. Enquanto

predominar a leitura sem compromisso, apenas para deleite pessoal, não haverá condição para se gerar leitores interessados na mudança de si mesmos e, conseqüentemente, na transformação da sociedade para melhor. É certo que o modo de leitura significativa interfere consideravelmente no processo educativo. Não é a leitura superficial que dará condições para que o leitor se eduque. É a leitura significativa que fará isso. No dizer de Freire,

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando sujeito. Ao ler, não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autoria. Esta forma viciada de ler não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo o ensino certo (FREIRE, 2007c, p. 27).

Notemos o que Freire (2007c, p. 27) disse: “Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros”. Ler muito não significa ler bem. Corroborando com essa ideia, Fromm (1987) enuncia que, na escola, os estudantes leem não para aprofundar conhecimento, mas para saber de memória o que está nos livros. Os autores supracitados formulam o mesmo pensamento: o leitor deve se preocupar em fazer leitura de qualidade. Desse modo, poderá pensar com lucidez e exercitar uma forma de pensar crítico-ética.

Muitos canais do Youtube ajudam pessoas a formarem o hábito de leitura. Isso é relevante. É preciso, sem dúvida, que haja incentivos assim. Entretanto, não é suficiente que se leia muito, conforme entendemos do pensamento de Freire, mas que se leia da melhor maneira possível. Dessa forma, o pensar crítico-ético será desenvolvido. Wolf esclarece que:

Do ponto de vista do cérebro do leitor, o pensamento crítico representa a soma completa dos processos do método científico. Sintetiza o conteúdo do texto com nosso conhecimento de fundo, analogias, deduções, induções, inferências, e então usa essa síntese para avaliar as pressuposições, interpretações e conclusões subjacentes do autor. A

formação cuidadosa do raciocínio crítico é a melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial, seja em textos ou telas (WOLF, 2019, p. 76).

Essa organização do pensamento crítico flui por meio da leitura significativa. Ela conduz à consistência do conhecimento, gerando formas de pensar que promovem o bem-estar social. Segundo Morin (2012, p. 47), “Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência, [...]”. E a educação de qualidade não pode acontecer sem a leitura significativa, uma vez que vivemos num mundo letrado.

Morin, por sua vez, esclarece que o pensar bem é necessário à vida em sociedade. Para esse autor, pensar bem, que Freire (2007c) chama de “pensar certo”, é pensar levando em conta o todo, o contexto. Esse pensar bem é a sabedoria de que a sociedade precisa. Segundo ele,

A sabedoria da vida implica a incorporação do seu saber e da sua experiência. T. S. Eliot dizia: “Qual é o conhecimento que perdemos na informação, qual é a informação que perdemos conhecimento? “. O conhecimento fragmentado e compartimentado não pode de maneira alguma ser incorporado em nossa existência e nutrir nossa arte de viver. Contudo, as primeiras elaborações de conhecimento complexo fornecem um saber que ilumina a nossa existência e permitem eventualmente reformá-la (MORIN, 2007, p. 139).

A leitura significativa se encarrega de exercitar o pensar bem. Morin (2012, p. 48, grifo do autor) expressa que “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também *escolas de vida, em seus múltiplos sentidos*: [...]”. Dizendo assim, o autor critica o fazer simplista da escola quando utiliza a leitura de modo meramente estruturalista, não levando em conta a profundidade temática dos textos.

A leitura significativa proporciona não só uma visão crítica da realidade como também incentiva o pensar ético. Morin (2007), discorrendo sobre auto-ética e sócio-ética, formula que a pessoa

precisa “trabalhar pelo pensar bem” e “pelo pensar-se bem”. Não só deve desenvolver um pensar crítico-ético sobre a comunidade como também deve buscar conhecer a si mesma.

Para que a sócio-ética se torne realidade, faz-se necessário haver auto-ética. E esta pode ser exercitada por meio da leitura significativa. Esse nível de leitura favorece uma visão do todo, que exercita o leitor a pensar contextualmente, evitando o reducionismo que “[...] quando aplicado a outro ser humano é uma coisa terrível e isto está sempre presente no cotidiano” (MORAES e ALMEIDA, 2012, p. 37). Em seguida, Morin declara:

E a coisa mais curiosa é que temos um poder de compreensão maravilhoso. Onde? No cinema, no teatro ou **quando estamos lendo** um romance. [...] É preciso compreender a complexidade de tudo. Como no teatro de Shakespeare, onde os personagens são complexos. [...] Nosso poder de compreensão em relação aos outros é subdesenvolvido. É uma questão fundamental desenvolver essa possibilidade de compreensão humana. (Ibid., p. 37, grifo nosso).

Portanto, uma das formas de desenvolver a compreensão humana é por meio da leitura significativa: “É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2012, p. 49). A leitura significativa compreende todas as áreas do conhecimento: literatura, filosofia, sociologia, psicologia etc. Todo esse conhecimento, quando transformado em sabedoria, pode gerar, na pessoa que lê, a consciência de que há grande necessidade de compreender as outras. Literatura, cinema, psicologia, filosofia são como escolas da compreensão (MORIN, 2012). Ler significativamente possibilita à pessoa que lê aprimorar o senso de cidadania, conscientizando-a a pensar de modo crítico-ético no seu ambiente social. Wolf destaca que:

O ato de assumir a perspectiva e os sentimentos de outros é uma das contribuições mais profundas e insuficientemente anunciadas dos processos de leitura profunda. A descrição proustiana desse “fértil milagre da comunicação realizado na solidão” retrata uma dimensão emocional íntima no interior da experiência de ler: a capacidade de comunicar e de se

sentir junto a outrem sem sair um palmo de nossos mundos particulares (WOLF, 2019, p. 57).

A autora deixa claro ser a leitura significativa, que ela chama de profunda, uma eficaz colaboradora na construção da empatia. Lendo significativamente, a pessoa se liberta da prisão do egoísmo e aprende o que significa ser como as outras com suas aspirações, dúvidas e emoções (WOLF, 2019). O ato de ler de modo significativo desencadeia no interior da pessoa que ler a compreensão de que ela deve agir com ética, solidarizando-se com as outras. Wolf (2019, p. 64) comenta que:

Ler nos níveis mais profundos pode proporcionar um antídoto contra a tendência a afastar-se da empatia. Mas se deixe enganar: a empatia não diz respeito somente a ser compassivo com os outros; sua importância vai mais longe. Porque diz respeito também a um conhecimento em profundidade do Outro, uma qualidade essencial num mundo em que há conexão crescente entre culturas distintas.

A autora enfatiza que quem faz leitura significativa (ler nos níveis mais profundos) desenvolve sensibilidade para ser mais compreensivo e amoroso com os outros. E essa sensibilidade é extensiva: não se limita às pessoas mais próximas de que lê nesse nível, mas vai mais além, alcançando todos da raça humana. É na escola que esse modo de leitura deve ser exercitado para que seus efeitos ultrapassem os limites escolares, atingindo outros ambientes em que os educandos frequentam.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao falar em aprendizagem, reportamo-nos à escola. É nesse ambiente onde crianças e adolescentes passam parte do seu dia durante todo o ano letivo. Morin argumenta que:

Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é a capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da

mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. (MORIN, 2012, p. 22)

Quando usa o termo “educação”, Morin se refere à escola. Portanto, seria a escola o ambiente em que a inteligência geral deveria ser desenvolvida. Então, é necessário aprender a usar a inteligência geral nesse ambiente. A criança e o adolescente ou qualquer outra pessoa mais velha, não nascem sabendo usar a inteligência. Não é algo instintivo. É uma capacidade que deve ser educada.

Uma informação importante contida nas palavras de Morin: a inteligência é para resolver problemas. O currículo da escola deveria visar a esse objetivo. Não adianta muito encher a memória de informações se não podem ajudar os educandos a resolver seus problemas reais: “A inteligência é ferramenta do corpo” (ALVES, 2006, p. 67). Ferramenta é coisa prática. Aprender alguma coisa deveria significar que a coisa aprendida é para ser utilizada na vida do educando, tanto dentro como fora da escola. Para ilustrar a relevância do conhecimento prático, Alves diz:

A inteligência dos esquimós produziu o iglu, concha maravilhosa feita com blocos de gelo. Lá dentro é quentinho. Curioso que dentro de uma concha de gelo faça calor! Nos países frios os pássaros se abrigam dentro de iglus naturais que a neve faz sobre os arbustos. Os esquimós jamais pensariam em construir casas de madeira ou de lona porque esses materiais não são encontrados no mundo em que vivem. E os beduínos, no deserto, jamais poderiam imaginar um iglu. No deserto não há gelo. Nem fariam uma casa fixa: eles são tribos errantes. Suas casas são tendas de pano que podem ser desmontadas e transportadas. Populações que moram à beira de rios sujeitos a enchentes logo perceberam que suas casas deveriam ter pernas de pau: inventaram as palafitas. (ALVES, 2006, p. 66-67)

Nesse sentido, podemos entender que aprendizagem implica experiência. Se o educando aprende, conseqüentemente deve agir conforme o que aprendeu. Por sua vez, se o educando sai da escola e não utiliza nada do que aprendeu nela lá fora, no ambiente social em que vive, houve deficiência na aprendizagem. Logo, a escola deixou de cumprir sua função: ensinar para a vida. A

aprendizagem só se torna significativa quando atinge o papel inerente a ela: o que foi ensinado deve ser aplicado na sociedade.

Sobre aprendizagem significativa, Rogers (2001, p. 322) expressa: “Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade”. E prossegue, argumentando:

Creio que tenho razão ao afirmar que os educadores estão interessados em aprendizagens que provoquem alterações. O simples conhecimento dos fatos tem o seu valor. Saber quem ganhou a batalha de Poltava ou quando é que foi executada pela primeira vez uma determinada obra de Mozart pode render 64 mil dólares ou outra soma qualquer ao possuidor dessa informação, mas creio que de uma maneira geral os educadores se sentiriam um pouco embaraçados perante a ideia de que a educação se constituiria na aquisição desse tipo de conhecimentos. (ROGERS, 2001, p. 323)

O que demonstra Rogers é que a verdadeira aprendizagem não se limita a informações que vão ficar na memória, nem sempre de longo prazo, e que não representam nada para solucionar problemas reais. Freire (2007b) chama esse tipo de aprendizagem de “educação bancária”. São informações estéreis, pois somente servem para a própria escola, no sentido de que os educandos apenas a utilizam para fazer provas com objetivo de conseguirem notas para serem aprovados.

Nesse contexto, onde entra a leitura significativa? Esse modo de leitura está vinculado à aprendizagem significativa. Sem leitura de qualidade, não haverá aprendizagem substancial: leitura e aprendizagem são inseparáveis. Freire (2007a, p. 10), ao comentar sobre a importância do ato de estudar, afirma que “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Significa que ler deve ser visto como uma atividade séria, que exercita o pensar crítico-ético. Mais adiante, referindo-se ao que dissera anteriormente, o autor esclarece:

Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. (FREIRE, 2007a, p. 10)

Freire deixa claro que, se o educando fizer leitura significativa, agirá como sujeito do ato de ler. Ao exercitar a leitura de qualidade, exercitará seu pensamento para que possa analisar situações, estabelecer relações e tomar decisões acertadas. Freire também descreve o estado do educando despreparado para ler significativamente.

Freire, na passagem acima, mostra uma dificuldade que se encontra na aprendizagem escolar: os textos não são lidos para serem compreendidos. O que interessa mesmo é a informação que logo é percebida na superfície do texto. Assim, se em um livro didático de Português, os educandos lerem um texto, o que será levado em conta na análise é a estrutura gramatical desse texto. Se ele discute algum problema social ou político, se há algum tema relacionado à ética ou à cidadania, tudo é deixado em segundo plano. Os educandos saem da aula como se nunca tivessem lido nada. O mesmo procedimento se dá com as demais disciplinas: Geografia, História, Biologia etc.

É fundamental, portanto, que a escola repare essa falha. A leitura significativa deve fazer parte da experiência dos estudantes em todas as disciplinas. Cabe aos professores das diversas disciplinas pesquisar textos da literatura geral que sirvam funcionalmente às suas disciplinas em particular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refletiu-se sobre a relevância da leitura significativa. Os diversos autores que fundamentaram este artigo trataram direta ou indiretamente sobre o efeito da leitura de qualidade na mente da pessoa humana. Foi enfatizado que a escola deve se responsabilizar por uma pedagogia que se proponha a

tornar mais eficaz a leitura. Por sua vez, os educadores vinculados às diversas áreas do saber devem se interessar produtivamente em despertar nos educandos o desejo de ler mais e com qualidade.

Os textos devem ser analisados de forma que os educandos exercitem sua capacidade de pensar de modo crítico e ético para construir uma sociedade igualitária. Foi visto que Freire (2007b) questionava a educação que não visava à reflexão, à qual chamava de educação bancária, uma educação que não valorizava a leitura significativa. Por sua vez, Morin (2012) acentuou a importância da leitura de textos literários e filosóficos na construção de um pensar bem, que possibilita a formação de um pensar que gere cada vez mais compreensão humana. Já Wolf (2019) destacou a necessidade da leitura profunda para libertar as pessoas que leem do egocentrismo e da indiferença em relação às outras.

Tendo em vista o exposto neste artigo, o que a escola deve fazer? Reavaliar o modo como lida com a leitura. Qual a relação dos professores com os livros? Que incentivo tem sido dado aos educandos e com que frequência e intensidade? A escola tem biblioteca? Como é essa biblioteca? O acervo é de qualidade? Os textos são relevantes para discussões éticas e sociais? Os pais participam do andamento de leitura dos filhos? Todas essas questões e muitas outras devem ser motivo de conversa entre os professores e a pedagogia.

Dessa forma, buscando responsabilmente entender o lugar que a leitura significativa ocupa no contexto da educação, a escola estará desenvolvendo um nível de aprendizagem também significativo, que conduzirá os educandos a uma formação integral e cidadã de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2007c.
- FROMM, Erich. **Ter ou ser?** 4. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOLINA, Olga. **Ler para aprender:** desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.
- MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org). **Os sete saberes necessários à educação do presente:** por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- MORIN, Edgar. **O método 6: ética.** 3. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- ROGERS, Carl R. **Torna-se pessoa.** 5. ed. Tradução de Manoel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Tradução de Beatriz affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

CAPÍTULO 12

LITERATURA INFANTIL E PEDAGOGIA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Cleverson Marcelino Lopes Costa¹

Héber Medeiros Monteiro²

José Ronivaldo de Queiroz³

Paulo Sérgio de Souto⁴

Raylson Silva de Souza⁵

RESUMO

Esta discussão traz uma abordagem sobre a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento psicopedagógico da criança. Sabe-se que a inserção desta nos anos iniciais é um momento de novas descobertas, de percepção da realidade que está a sua volta, contribuindo para que ela organize sua criatividade, imaginação e aprendizagem sensorial. E é nesse contexto que a literatura acaba fazendo a diferença. A literatura é uma ferramenta importante para que os profissionais do ensino e da psicopedagogia possam auxiliar as crianças a materializarem a construção do saber na educação infantil por meio do desenvolvimento de habilidades e criatividade a partir do ato da leitura. Sendo assim,

¹ Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE, cleversonmlcosta@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE, heber1982monteiro@gmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE, joseronivaldo@gmail.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE, psergiosouto@hotmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE, raylsonsilvasouza@hotmail.com

considerando essas questões iniciais, destaca-se que a referida pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da literatura no desenvolvimento pedagógico de crianças na educação infantil. Esse objetivo geral foi desmembrado em específicos, sendo eles: compreender as dificuldades relacionadas à leitura nos anos iniciais; identificar as contribuições da literatura na formação da criança e reafirmar a importância da literatura nas estratégias de ensino dos profissionais da educação infantil. Como metodologia, a pesquisa pautou-se em um trabalho qualitativo, baseado na revisão teórica bibliográfica de autores que discutem o tema, tais como: Almeida (2017), Silva Sobrinho *et al.* (2019), Matias *et al.* (2016), Chaves *et al.* (2014), Marafigo (2012). Ao final, constatou-se que a literatura infantil é um mecanismo condutor do desenvolvimento da aprendizagem cognitiva da criança nos anos iniciais, dada a sua importância para auxiliar a criança na percepção do mundo a sua volta.

Palavras-chave: Literatura, educação infantil, pedagogia, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A formação da criança nos anos iniciais depende da conjugação de uma série de fatores internos e externos ao ambiente escolar. O mundo a sua volta, as formas de socialização, o contato com ferramentas do saber, as didáticas, além do próprio ato de ler e interpretar cada forma de conhecimento, influenciará na extensão das capacidades inatas de cada aluno para possibilitar a sua formação. Esses fatores são mediados, principalmente, pelo que está em volta da criança, isto é, por profissionais do ensino, pelos responsáveis, além do ambiente de vivência cotidiana no qual ela se insere.

Para Almeida (2017), ainda na educação infantil, a criança inicia um processo de mudanças e descobertas que, aos poucos, possibilita entender o mundo que a rodeia para aprender a lidar consigo mesma e com os outros. E nesse contexto de aprendizagem, fica evidenciado a importância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo, justamente porque sua rotina no ambiente familiar e escolar, aumenta o vocabulário, amplia o conhecimento de concepções do mundo, desenvolve a criatividade,

qualifica a imaginação, estabelece pontos de contato com a realidade e estimula a aprendizagem significativa.

Neste sentido, a aprendizagem a partir da leitura se materializa como uma ferramenta central na formação do aluno na educação infantil. Mesmo porque, é nesse momento que o hábito de ler pode se tornar algo prazeroso para a criança, na medida em que ela enxergue essa ação como um caminho para descobrir, experimentar, criar em seu imaginário uma realidade particular, por meio de suas percepções. Assim, é fundamental aprofundar a discussão do tema em tela, já que é uma forma de estimular a sua utilização em sala de aula pelos profissionais do ensino e, assim, permitir a aprendizagem cognitiva da criança.

Diante desses pressupostos iniciais destacados, ressalta-se que a referida pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da literatura no desenvolvimento pedagógico de crianças na educação infantil. Esse objetivo geral foi desmembrado em específicos, os quais se faz conhecer: compreender as dificuldades relacionadas à leitura nos anos iniciais; identificar as contribuições da literatura na formação da criança e reafirmar a importância da literatura nas estratégias de ensino dos profissionais da educação infantil.

Destaca-se que a metodologia da pesquisa se baseou na revisão teórica e bibliográfica com base em autores que discutem a temática. Assim, são importantes as contribuições de Almeida (2017), Silva Sobrinho *et al.* (2019), Matias *et al.* (2016), Chaves *et al.* (2014), Marafigo (2012), entre outros autores que trazem uma abordagem significativa para a compreensão das questões elencadas no texto.

A construção teórica buscou, portanto, compreender que a literatura é uma estratégia que sedimenta as demais tipologias de conhecimento, já que através dela é possível permear por diversos saberes que são essenciais durante os primeiros passos da aprendizagem. A literatura é um meio de sobrepor uma série de novos aprendizados que a criança passa a construir cotidianamente.

2. A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

Conforme destacado nas linhas introdutórias do referido texto, a literatura infantil possui um papel de destaque no processo de formação e aprendizagem da criança em sala de aula e nos demais espaços de sua vida cotidiana. Por meio do hábito da leitura, ela descobre um mundo de sensações, percepções e saberes sobre a realidade que está em sua volta, isto é, descobre o seu lugar no mundo e as diversas interações que é possível estabelecer com objetos, pessoas e contextos. É através da literatura, por exemplo, que se torna possível compreender uma série de códigos até então desconhecidos pela criança nos anos iniciais de sua alfabetização.

Para Chaves *et al.* (2014), a literatura infantil proporciona que a criança possa desenvolver um conjunto de conceitos, a construção do vocabulário, o desenvolvimento do raciocínio, a organização do pensamento e, principalmente, a interpretação do mundo. Por meio dos elementos literários a criança estabelece relações significativas de sentimentos, emoções e afetividade. Sendo assim, é fundamental favorecer o contato das mesmas com a literatura infantil, seja através da arte, da música, dos poemas ou dos contos literários.

Essas relações citadas pelos autores no parágrafo anterior, são desenvolvidas de forma individual e coletiva. Apesar da criança construir seu próprio mundo interpretativo, não se pode negar que a sala de aula é um ambiente de socialização, de construção de saberes conjuntos. Os sentimentos, emoções e a afetividade, por mais que sejam parte constituinte da personalidade de cada criança, são o resultado de uma série de interações que se estabelecem em diferentes níveis. E o contato com outras crianças é parte fundamental desse processo de aprendizagem cognitiva desenvolvido na educação infantil.

Sendo assim, a literatura infantil envolve a sobreposição de diferentes processos visuais e de linguagem que se destinam a facilitar a aprendizagem da criança. Compreende, portanto, gêneros textuais, parlendas, poemas, histórias folclóricas e

culturais, dentre outras formas de representação adequadas a realidade e a faixa etária dos alunos. Porém, comumente, há uma maior valorização de parte da literatura infantil que envolve os contos de histórias, que é a tipologia mais utilizada na mediação dos saberes em sala de aula. Essa valorização nem sempre é benéfica, pois acaba criando uma hierarquização entre gêneros literários, isto é, uma valorização de apenas uma parte do rico e vasto material que é a literatura infantil (CHAVES *et al.*, 2014).

O universo literário infantil tem essa função de propiciar a descoberta da realidade particular e coletiva de cada aluno, seja na escola, na família ou no contato social com o ambiente externo. Porém, deve-se salientar que existe uma significância ainda maior no processo de introdução de obras literárias em sala de aula, que é propiciar o hábito e gosto pela leitura desde os anos iniciais. Quando apresentadas a esse universo desde cedo, as possibilidades da criança se tornar um adulto leitor tornam-se significativamente maiores. Tais questões são esclarecidas por Silva Sobrinho *et al.* na citação:

A literatura trabalhada desde os primeiros anos de vida da criança, também conhecida como primeira infância, tem a capacidade de contribuir para que essa criança se torne um adulto leitor no futuro. Quando a literatura é desenvolvida sistematicamente, na Educação Infantil, auxilia no desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura dos alunos, já que uma grande porcentagem dos alunos não tem a oportunidade de ser introduzido ao mundo da leitura no ambiente familiar, tornando dessa maneira, a escola o único local de vivência literária. Assim, a literatura faz parte desse processo, de forma direta ou indireta, por meio de pequenas ou grandes obras literárias, desde a mais tenra idade, na escola, contribui sobremaneira para o ensino da escrita e o desenvolvimento cognitivo da criança (SILVA SOBRINHO *et al.*, 2019, p. 23).

A partir desses pressupostos citados anteriormente, pode-se dizer que a literatura se caracteriza como uma importante estratégia para formar leitores habituais. E essa visão também é corroborada nas reflexões de Marafigo (2012), quando esta diz que a literatura Infantil, quando utilizada de maneira adequada, é um

instrumento importante para a construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte a curiosidade pelo universo da leitura, não só como um ato de aprendizagem cotidiano, mas também como uma atividade prazerosa que ele levará consigo por toda a vida. Assim, é fundamental despertar o gosto pela leitura na criança desde a educação infantil, com vistas a proporcionar a construção de sua imagem do mundo, na interação com a realidade, com adultos e com os demais alunos.

Para Peruzzo (2011), é na infância que acontece, para a maioria das crianças, os primeiros contatos com a leitura. Nessa fase, o incentivo ao hábito de ler deve ser fundamentado em contextos que tenham representação cotidiana para a criança e não em contextos isolados e descontextualizados de sua realidade. Mesmo porque, os anos iniciais são o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação com o desenvolvimento da leitura, haja vista ser necessário mostrar ao aluno o prazer por descobrir o mundo de aprendizado e saberes a sua volta, proporcionados pelo contato com a literatura. Cabe, portanto, ao adulto leitor proporcionar a mediação das atividades de leitura, para facilitar a entrada da criança nesse novo imaginário a ser descoberto.

O contato com a literatura infantil pelo aluno institui um canal de abertura com inúmeras possibilidades de aprendizagem. Porém, é preciso considerar que essa aprendizagem envolve conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, formas de saber sobre o cotidiano e a realidade que está no entorno do próprio aluno. Quando sobrepostas às atividades lúdicas, ou seja, se o contato com a literatura infantil pelo aluno for desenvolvido em conjunto com brincadeiras, jogos, recreações e representações coletivas, as possibilidades de aprendizagem tornam-se ainda maiores, pois fará com que o aluno veja o ato de aprender como algo espontâneo, divertido.

Além dessas questões apontadas, no que diz respeito a interação entre o universo lúdico e a literatura infantil, Matias *et al.* (2016) citam que existe uma relação de complementariedade entre

ambos, na medida em que o próprio ludismo é uma representação do imaginário literário. Os autores ainda citam que:

As obras literárias têm a função facilitar a interação da criança na sociedade, mas também, de levá-las a sonhar, mergulhar no imaginário e navegar no fantástico mundo lúdico através das cores, desenhos, ritmos e fantasias. A criança é oportunizada a desenvolver-se cognitivamente e emocionalmente no momento em que ela viaja no maravilhoso mundo lúdico através de brincadeiras ou histórias, seja ela um conto, uma fábula, uma lenda, enfim, neste momento se permite fazer uma experimentação do real com o fantasioso, se emocionando e degustando sentimentos, levando-os a uma reflexão crítica de situações que lhes são e serão expostas cotidianamente ao longo da sua vida (MATIAS, *et al.* 2016, p. 5-6).

Complementando as análises anteriores, pode-se dizer que uma das funções da literatura infantil é proporcionar uma transição entre o mundo real e o imaginário da criança. O mundo real é concretizado, por exemplo, no cotidiano escolar, a partir de atividades lúdicas que proporcionem a compreensão de como é a vida em sociedade. Jogos, recreações coletivas e representações sobre o meio, fazem parte do leque de possibilidades que a criança pode ter acesso no processo de interpretação da realidade. Já o universo imaginário, da fantasia, se materializa por meio de histórias, contos, fábulas, dentre outras possibilidades que demonstrem a criança ser possível criar e inventar qualquer representação em sua memória, inclusive aquelas não reais.

Essa alternância entre o real e a fantasia proporcionada pela literatura infantil durante a aprendizagem cognitiva da criança, também é descrita nas reflexões realizadas por Abramovich (1997), quando ressalta que não há limites definidos em um texto literário voltado para crianças em relação a situações concretas ou imaginárias. Ao ler uma história, é possível suscitar outras representações e personagens que carregam consigo diferentes características. Para se ler uma obra de literatura infantil, é necessário que seja transmitida uma emoção verdadeira, conforme a própria representação da fantasia ou do mundo real.

Percebe-se que a literatura tem permitido construir saberes e pilares de uma formação voltada à leitura e ao conhecimento da realidade por parte das crianças nos anos iniciais. Essa construção, contudo, depende da mediação dos profissionais que fazem a educação infantil, pois desempenham um papel de destaque na formação individual e coletiva em sala de aula. É sobre a atuação desses profissionais que a próxima seção se debruça.

3. METODOLOGIA

A metodologia representa um dos eixos mais importantes de uma pesquisa científica, pois é nesse momento que são traçados os caminhos necessários para alcançar os objetivos propostos inicialmente. Além disso, através da metodologia, é possível identificar as diferentes formas possíveis de estruturar o pensamento para, ao fim, poder contribuir com a solução de uma problemática de pesquisa ao qual se busca encontrar respostas.

Portanto, na referida pesquisa, foi adotada enquanto metodologia principal a revisão teórica de textos acadêmicos e científicos que tratam da temática. Para isso, foram selecionados primeiramente artigos, trabalhos de conclusão de curso, periódicos e demais obras que evidenciam a importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo da criança nos anos iniciais da formação.

Sendo assim, a pesquisa possui um caráter qualitativo, já que a base principal do trabalho é a revisão de obras de autores que discutem a temática nas mais diferenciadas nuances. Além disso, caracteriza-se como descritiva e bibliográfica.

4. REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA MEDIAÇÃO DO ENSINO PELOS PROFISSIONAIS DA PEDAGOGIA

A mediação do ensino na educação infantil se materializa por meio de um conjunto de processos e interações psicopedagógicas

no ambiente escolar. Essa mediação se inicia, por exemplo, através da disponibilidade de condições de infraestrutura escolar adequada, passa pelo acesso ao material pedagógico elementar, transcorre pelas metodologias de ensino, até chegar ao processo de estímulo à formação por meio da atuação de professores e profissionais que constituem o próprio espaço de educação.

E nesse âmbito, a figura dos profissionais do ensino se torna central. É o professor que atua para instituir o ambiente de representação das percepções das crianças sobre uma realidade, objeto ou contexto do mundo real e imaginário. Cabe a ele perceber as necessidades individuais e coletivas, para em seguida atuar utilizando todas as ferramentas possíveis que proporcionem aos alunos da educação infantil explorarem os seus sentimentos, emoções e demais formas de aprender o saber.

Para Matias *et al.* (2016) a literatura Infantil se constitui como um mecanismo de auxílio na ação pedagógica dos profissionais do ensino com crianças que possuem dificuldade no processo de aprendizagem, contribuindo dessa maneira, para a superação dos desafios postos. Pode-se afirmar que, através da mediação do conhecimento literário, as crianças são estimuladas a gostar de ler e a trabalhar suas dificuldades de forma lúdica e prazerosa. A utilização de histórias na educação Infantil, por parte do profissional do ensino, tem a finalidade de despertar novas sensações a partir da leitura e interação com os conteúdos literários, reestabelecendo um vínculo que porventura tenha sido fragmentado pelas dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel do professor no tocante a abordagem psicopedagógica de mediação dos conhecimentos para o aluno, através da utilização da literatura infantil, a autora Miliavaca (2008) faz as seguintes considerações teóricas:

[...] O papel do professor que realiza a leitura para a criança é desenvolver o seu senso crítico. O professor deve constatar com cada aluno se ele gostou ou não da história, da atividade literária lúdica. Com a literatura é possível realizar várias perguntas, a criança pode escrever sobretudo, de maneira muito especial, e pessoal. A leitura do livro infantil não deve estar inserida

no currículo escolar somente por estar, pois pode interferir na escolha da criança a vir ser um bom leitor. Com a literatura é possível realizar várias atividades. Existem aquelas que não contêm textos, somente ilustrações, desenhos divertidos, coloridos, que proporcionam experiências de olhar, de olhares múltiplos, pois enxergam os personagens de modo diferente, cada um fazendo a sua interpretação (MILIAVACA, 2008, p. 7).

Cabe destacar que a utilização da literatura na ação dos profissionais da educação infantil, pressupõe o domínio pleno das didáticas de ensino que são essenciais na realização de atividades lúdicas ou no próprio estímulo à leitura. Atuar em séries iniciais não é uma tarefa simples, mas um tanto complexa haja vista as necessidades de aprendizagem que são demandadas pelas crianças dos anos iniciais. Cabe ao profissional perceber essas necessidades, atuando para favorecer que a criança deixe aflorar a sua percepção e emoção sobre os conteúdos que estão sendo mediados.

Para que possa trabalhar com a literatura infantil, é fundamental que o profissional conheça todos os métodos de abordagem do conhecimento que ele está mediando em sala de aula. Contos, histórias, músicas, poesias e poemas devem fazer parte do vocabulário metodológico para cada conteúdo e ação formadora da criança. Esse trabalho deve ser intencional e planejado pelo professor mediador, para que não fique restrito às atividades desconexas, fora de um contexto, deixando de aprimorar as sensações, a sensibilidade, as emoções e as capacidades essenciais para o desenvolvimento infantil (CHAVES, *et al.*, 2014, p. 154).

Deve-se ressaltar que o domínio de atividades literárias lúdicas pelo professor – na mediação do conhecimento em sala de aula na educação infantil –, não resulta tão somente da busca por qualificação profissional. Muitas das vezes, a mediação qualificada ocorre com a experiência profissional, observando, interagindo, percebendo os diversos processos psicopedagógicos que se materializam no próprio espaço escolar. A observação da ação de outros profissionais também é parte importantes dessa qualificação.

Sobre essas interações que envolvem a aprendizagem e o processo de mediação dos conhecimentos pelo professor na

educação infantil, tendo como base a literatura, Bernardinelli e Carvalho fazem as seguintes reflexões:

A literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. A literatura infantil, sendo ensinada da forma correta, desenvolve o que esta etapa da infância costuma trabalhar. A criança gosta e espera pela emoção. Ao contar uma história, deve-se estimular a imaginação para que o momento se torne interativo. O momento de utilização de atividades literárias na educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança, pois a criança, nessa etapa, começa a compreender o mundo em que vive (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 6).

Para Santos e Paiva (2012), é preciso que os profissionais do ensino tratem a literatura infantil como arte e, para isso, é fundamental que o mediador dos conhecimentos utilize em sua prática metodológica textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos, estimulando o desenvolvimento do letramento visual. Além disso, cabe ao professor proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade, utilizando-se das ferramentas adequadas, contribuindo para que o leitor teça, a partir de cada leitura da realidade, o significado com as demais leituras com que ele se depara ao longo da vida familiar, escolar e social.

De todo modo, a realidade de cada escola pode facilitar ou dificultar a materialização da interpretação literária pelo aluno. A disponibilização de obras ricas em representações do real e do imaginário, por exemplo, podem propiciar um melhor estímulo à leitura pelo aluno. Se acompanhadas de atividades lúdicas, os resultados tendem a ser ainda mais expressivos. Muitas das vezes há uma qualificação por parte do professor para atuar no desenvolvimento de atividades lúdicas baseadas na literatura infantil. Porém, nem sempre eles dispõem de materiais de qualidade, principalmente ao se considerar a realidade do ensino

público no país, que é permeado por inúmeros desafios para os profissionais que fazem a educação escolar contemporânea.

Portanto, destaca-se que essa discussão aborda pontos importantes sobre a mediação dos conhecimentos e a literatura no processo de aprendizagem do aluno na educação infantil. Essa mediação, por vezes, demonstra que o sucesso no desenvolvimento da formação da criança só irá se materializar com qualidade se houver a soma dos diversos fatores destacados no texto. Apenas um, isoladamente, não é capaz de propiciar que haja um interesse por parte do aluno em relação ao prazer pela leitura e pela representação de suas emoções a partir da literatura infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi abordado ao longo do texto, a literatura infantil é um instrumento importante para permitir a formação do aluno nos anos iniciais da vida escolar. Através das representações, sentimentos, emoções, o aluno pode descobrir a realidade que está presente ao seu redor, no cotidiano. É através da literatura que ele pode descobrir o seu lugar no mundo e as diversas interações que ocorrem no ambiente escolar, familiar e social. A literatura, conforme ficou destacado, transpõe o real e o imaginário para sintetizar a produção de um saber cognitivo da criança.

Constatou-se, ainda, que através de contos, histórias, fábulas, representações folclóricas e demais metodologias aplicadas a utilização da literatura infantil em sala de aula, são primordiais para desenvolver a capacidade de aprendizagem cognitiva do aluno. É através dessas atividades que o professor desperta funções sensoriais na criança, funções essas que compreendem não apenas o visual, mas, principalmente, a escrita-falada. Além disso, quando somadas às atividades lúdicas, o processo de construção do saber individual e coletivo torna-se ainda mais abrangente na vida do aluno.

Vale destacar que esse processo de construção do saber se dá, dentre outras formas, pela conjugação de diversos fatores. A estrutura escolar, o acesso a materiais didáticos claros e de

qualidade, a utilização de metodologias de ensino adequada, além da qualificação profissional do educador infantil são fundamentais para que não ocorra uma aprendizagem superficial ou limitada. Cada um desses componentes possui sua significância nesse processo de descobrimento do saber.

Viu-se, ainda, que além das condições de educação da escola, o professor ocupa um papel de destaque, promovendo uma leitura psicopedagógica das capacidades natas dos seus alunos. Cabe a esse profissional estimular que as percepções e emoções aflorem no momento em que o aluno entra em contato com esse universo imaginário e real que é a literatura infantil nos anos iniciais do processo de escolarização.

Para concluir, ressalta-se que as análises feitas não conseguiram esgotar teoricamente a discussão do tema. Na realidade, trata-se de percepções que podem ser ampliadas futuramente, inclusive, trazendo dados empíricos que possam dar maior aprofundamento a análise dos diversos pontos abordados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Cláudia Lopes. **Literatura Infantil e Psicopedagogia**: um instrumento estimulador do desenvolvimento infantil. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, 2017.
- BERNARDINELLI, Laura Lima; CARVALHO, Vanderleia Macena Gonçalves de. A importância da literatura infantil. **Anais...** III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano. Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. Lins, 17-21 out. de 2011.
- CHAVES, Marta. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Rev. Psicopedagogia**, 2014; 31(95): 152-7.

MARAFIGO, Elisângela Carboni. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** Monografia (Graduação em Pedagogia). São Joaquim, FAFIPA, 2012.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima. A importância da contação de histórias: reflexões psicopedagógicas na educação infantil. **Anais...** III Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Natal, out. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID11078_18082016171936.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MILIAVACA, Rosângela da Rosa. **A importância da Literatura na Educação Infantil.** Centro Universitário Assis Gurgacz, Paraná, Cascavel, [2008].

PERUZZO, Adriana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SANTOS, Daniele da Costa Leão; PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. **Literatura infantil e a formação do professor formador de leitores.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SILVA SOBRINHO, Juliana da *et al.* **A importância da literatura na Educação Infantil.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Lins-SP, Centro Universitário Católico Salesiano, 2019.

CAPÍTULO 13

LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MOSSORÓ/RN

Francisco Eliclaudio Rodrigues¹

Cássio Luis Santos da Silva²

Hundrety Holldjet Ferreira de Willegaignon³

Maria dos Navegantes Lima de Mendonça⁴

Francisco José Silva Couto⁵

RESUMO

A presente discussão tem por objetivo compreender a importância da literatura infantil para o processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, em uma escola da rede pública de ensino de Mossoró/RN. Sabe-se os anos iniciais representam um momento de materialização de novos saberes pelos alunos, e resultam da conjunção de alguns fatores importantes como: a capacidade de interação cognitiva entre educador e educando; a facilitação da criatividade e interpretação da realidade pela criança; o uso de metodologias que despertem uma aprendizagem efetiva como, por exemplo, o ato da leitura; além dos inúmeros fatores de natureza institucional, como suporte pedagógico, disponibilidade de recursos didáticos, entre outros. Para entender as questões citadas, o aporte teórico trouxe análises de pesquisadores que discutem o tema como: Souza (2019),

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; rodriguesdez1982@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; cassioversao2007@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; hundretyholldjet@hotmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; navegantes_lima@hotmail.com

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; franciscojosefj@hotmail.com

Barbosa (2021), Valdez e Costa (2010) e Castro (2004). Com base nas obras, discutiu-se a importância da literatura infantil enquanto estratégia para o processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais. Para que se pudesse alcançar o objetivo proposto na pesquisa, foi realizado um estudo de caso com profissionais do ensino de uma escola do município supracitado, onde foram aplicados questionários semiestruturados com professores dos anos iniciais, buscando destacar a utilização da literatura em sala de aula e os seus impactos positivos. Ao final, verificou-se que a literatura é parte constituinte das estratégias de ensino dos professores nos anos iniciais, além de ser uma importante ferramenta para superar as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura infantil, aprendizagem, dificuldades, anos iniciais.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da criança nos anos iniciais é o resultado da conjugação de diversos fatores internos e externos ao ambiente escolar. Sendo assim, passa não apenas pela intervenção dos educadores no ambiente de sala de aula, mas pressupõe a participação efetiva de todos que estão diretamente ligados à sua educação. Evidentemente, os professores são agentes intermediadores da construção do saber, e lhes incumbe a tarefa de viabilizar a aprendizagem das crianças com base em didáticas de ensino que proporcionem a formação de leitores nas diversas etapas da vida.

A justificativa para a escolha do tema se dá pelas poucas abordagens existentes sob o ponto de vista teórico e empírico na escala local. Durante o levantamento teórico, percebeu-se que não há obras abordando essa questão sob o olhar específico, daí a necessidade de se aprofundar em tais questões. Dentro de um universo de possibilidades para mediar a formação dos alunos nos anos iniciais, seja de forma lúdica ou não, a literatura infantil representa uma ferramenta eficaz para os profissionais do ensino

da rede pública de Mossoró. E neste sentido, faz-se necessário a abordagem do assunto sob o ponto de vista científico.

Para que se pudesse aprofundar nas reflexões propostas, foi necessário embasar teoricamente as discussões. Assim, foram importantes as análises de Fonseca e Souza (2018), para quem a utilização da literatura infantil é uma maneira de viabilizar o prazer da criança pelo ato de ler, de conhecer uma nova realidade “escondida” no universo literário. Não menos importantes são as análises de Souza (2019), que cita a importância da leitura para permitir que a criança possa formular sua leitura de mundo a ponto de aguçá-la a sua percepção cognitiva.

Portanto, considerando esses apontamentos citados, ressalta-se que o objetivo da referida discussão é compreender a importância da literatura infantil para o processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, em uma escola da rede pública de ensino de Mossoró/RN. Para atingir esse objetivo, a metodologia da pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, foi realizada uma revisão teórica em obras de autores que versam sobre a discussão supracitada nos parágrafos iniciais do texto.

Por conseguinte, foi desenvolvido um estudo em uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró, na qual, foram aplicados questionários de pesquisa com os profissionais de ensino para compreender a materialidade da questão posta em sala de aula..

2. LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS: BREVE REVISÃO

Conforme já apontado introdutoriamente, a literatura infantil é uma importante estratégia na consolidação do saber cognitivo pela criança. Por meio da literatura, ela irá descobrir um universo de possibilidades de conhecimento, que transpõem o real e o imaginário durante o exercício do aprender. Ao estimular a leitura, o professor sedimenta um caminho importante da formação do aluno que, muitas das vezes, parece ser desinteressante ou

imediatista. Contudo, os benefícios da leitura são infinitos quando esta tarefa é desenvolvida de maneira eficaz.

Conforme cita Barbosa (2021) os textos literários possuem características que são capazes de conquistar a atenção dos alunos nos anos iniciais, seja por meio da própria linguagem inserida nos textos, pelas figuras ilustrativas que os compõem ou pelos demais elementos existentes nas obras específicas desse nível de ensino. Porém, a autora destaca que para despertar a curiosidade e atenção da criança, o professor precisa ter um olhar sensível a ponto de permitir a interação constante com as crianças, tornando a leitura um momento único, fazendo com que a sala de aula seja um lócus de imaginação, emoções e descobertas.

É importante destacar na fala da autora que a leitura por si só não torna efetivo o processo de cognição da criança em sala de aula. Muito do que se aprende ao ler uma obra literária voltada ao universo infantil passa pela sensibilidade e capacidade metodológica do professor de mediar os saberes “escondidos” nas palavras e frases. E esta não é uma tarefa fácil, uma vez que não se trata somente da qualificação do professor, mas sobretudo, da maneira como o mesmo expõe os sentimentos contidos numa história ou conto. Há alguns pontos importantes para se compreender a referida questão:

Quando falamos sobre a importância da literatura nos anos iniciais, estamos nos referindo aos processos de ensino que são diretamente influenciados pelos mecanismos adotados pelo professor nas aulas de leitura. Assim, destacamos que a literatura infantil é um instrumento propiciador do desenvolvimento linguístico, ético, expressivo-motor, afetivo, cognitivo e sociocultural do aluno. Sabemos que os alunos são estimulados pelos processos de compreensão leitora, ou seja, o exercício da leitura dá-se através de incentivos, diálogos e interpretações sobre o sentido do texto, o qual é de responsabilidade do profissional do ensino (BARBOSA, 2021, p. 19).

Na citação destacada anteriormente, é possível reconhecer a centralidade da figura do professor na condução dos processos de aprendizagem e mediação cognitiva do saber por meio da leitura.

Evidentemente, quando se fala na importância da literatura na formação do aluno, não significa dizer que esta metodologia está hierarquicamente acima das demais formas de aprendizagem. Na realidade, o ato de ler deve sempre ser colocado como algo complementar, em igualdade de importância quando comparado as demais atividades lúdicas que são características da sala de aula nos anos iniciais.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais são mais significativas, uma vez que o público-alvo dos processos de formação ainda não possuem uma carga de conhecimento que sirva de base para ampliar as percepções de mundo e da realidade. Porém, tais dificuldades são facilmente superadas quando há dedicação por parte do professor durante as aulas. O ato de ler pode parecer desinteressante para algumas crianças, mas a forma como o professor conduz a dinâmica da aula poderá captar a atenção durante o desenvolvimento da leitura (BARROS, 2013).

Conforme cita Souza (2019), a literatura infantil é um recurso efetivo para fomentar a aprendizagem em sala de aula, sendo também um método prazeroso e divertido para viabilizar a atenção da criança nos anos iniciais. A autora também destaca que o professor que conta uma história para as crianças de forma criativa, torna esse momento prazeroso, divertido e inesquecível, transformando assim o olhar que ela possui em relação ao livro, despertando a sua imaginação para um novo mundo, uma realidade do imaginário. Através da leitura a criança é capaz de formular uma nova percepção das coisas que estão ao seu redor.

Por mais que se fale na importância da leitura nos anos iniciais para viabilizar uma formação plena do aluno, os impactos positivos desse processo também podem ser vislumbrados numa perspectiva mais plural. O estímulo a leitura em sala de aula ou no próprio ambiente domiciliar poderá reestruturar completamente a questão da cultura literária a médio e longo prazo. Assim, é preciso entender que a formação de adultos leitores é o resultado da construção do conhecimento literário na infância:

Desde o momento em que a criança começa a frequentar a escola, o professor passa a ser o principal elemento de ligação entre os alunos e os livros, ao mundo do faz-de-conta, pois estes ampliam o potencial imaginativo da criança, tornando-a mais criativa. Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida delas. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar a dizer que uma criança que tem contato com livros tende a ser um adulto leitor (COSTA, 2010 p. 34)

Observa-se, então, que o paradigma da cultura literária e da aprendizagem cognitiva em sala de aula passa, necessariamente, pela valorização desse recurso metodológico desde os anos iniciais. Conforme cita Cunha (2003), muitos profissionais do ensino ainda enxergam a utilização da leitura como obrigação ou como atividade de pesquisa e leitura em sala de aula. A autora destaca que a leitura deve ser estimulada em todos os momentos da vida escolar, isto é, efetivamente como um processo contínuo. E isso também parte do desmembramento da leitura como parte de uma atividade para atribuir nota ou aprovação. É o ato cotidiano de ler que contribuirá para que o aluno sinta prazer pela leitura, fazendo assim emergir uma cultura literária que ganhará cada vez mais espaço na educação.

Portanto, os anos iniciais é o nível de ensino legítimo para viabilizar a introdução do ato de ler, propiciando assim que este se torne algo prazeroso ao longo da vida do sujeito em formação. E nesse âmbito, incumbe ao professor ampliar os horizontes da criança para descobrir, criar e construir seu aprendizado. Através da literatura, elas se deparam com um mundo imaginário magnífico, onde tudo é possível, ao mesmo tempo em que ensinam lições sobre a realidade ao aproximá-las das atividades lúdicas. Não se pode deixar de lado o prazer da descoberta, que não é possível tornando o hábito da leitura como algo obrigatório (EBERHARDT; MOURA, 2018).

Ampliando os horizontes da formação por meio da leitura nos anos iniciais, é que os professores podem ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. E neste sentido, é salutar identificar o papel que a literatura possui no espectro metodológico e didático

dos profissionais de ensino da educação básica do município de Mossoró. Assim, na discussão, são destacadas as percepções dos professores dos anos iniciais acerca do uso da literatura em sala de aula e os impactos positivos do ato ler na construção do saber cognitivo por parte dos alunos.

3.. METODOLOGIA

A metodologia é parte fundamental e estruturante da pesquisa científica. É através dela que o pesquisador define os caminhos necessários para elucidar um problema levantado *a priori*. No caso da pesquisa em tela, a metodologia está constituída de forma a viabilizar uma análise sobre a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais da educação básica do município de Mossoró.

Quanto a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado do objeto de estudo em sua totalidade. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva na medida em que a descrição das questões postas no texto busca entender o objeto a partir de uma perspectiva particular que aponta a visão dos autores sobre o tema. Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como um estudo de caso.

Portanto, trata-se de um estudo de caso com profissionais docentes de uma escola da rede pública municipal de Mossoró sobre a utilização da literatura infantil na formação dos alunos. E como procedimento inicial, fez-se uma revisão teórica baseada em autores que discutem o tema, como: Souza (2019), Barbosa (2021), Valdez e Costa (2010) e Castro (2004). A revisão consistiu na seleção de publicações em periódicos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações de mestrado, livros, anais de eventos, entre outras obras que possuem uma relação direta com o tema e que estão disponíveis em meio digital ou impressas.

Por conseguinte, fez-se a aplicação de formulários de pesquisa com um total de (4) quatro professores dos anos iniciais de uma

escola do município contendo os seguintes pontos: frequência do uso da literatura na mediação do conhecimento pelos professores; tipologias de gêneros literários utilizados; contribuições da literatura no aprendizado dos alunos; avaliação sobre a disponibilidade de recursos da escola; incentivo ao desenvolvimento da cultura literária; entre outros aspectos importantes. Ao final, as informações foram organizadas para a discussão nas entrelinhas do texto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados em campo serviram de base para estruturar o diagnóstico acerca do uso da literatura em sala de aula pelos profissionais do ensino e os impactos positivos desse processo na aprendizagem cognitiva dos alunos matriculados em uma escola da rede pública municipal de ensino de Mossoró. Optou-se, assim, por escolher os professores como sujeitos de pesquisa por serem eles os responsáveis por mediar essa construção junto aos alunos e proporcionar uma reestruturação na forma de aproximar a criança da realidade imaginária proporcionada pela literatura.

Assim, os quatro (4) professores foram questionados inicialmente acerca da frequência com que fazem uso da literatura em sala de aula nos anos iniciais, sendo obtidas as seguintes respostas agrupadas: três profissionais afirmaram que utilizam a literatura infantil diariamente com os alunos; uma última profissional afirmou fazer uso dessa metodologia sempre que possível, intercalando a leitura com outras atividades de caráter lúdico.

Portanto, vê-se que há uma preocupação por parte dos professores em relação a utilização dessa ferramenta metodológica. Esse compromisso está em consonância com o que propõem Fonseca e Souza (2018, p. 3), ao afirmarem ser preponderante que “o trabalho com textos literários esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, contribuindo para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos”.

Também foi questionado aos professores dos anos iniciais sobre as principais tipologias de gêneros literários utilizados com as crianças em sala de aula. As respostas mais citadas foram as seguintes: fábulas, poemas, poesias, contos, cordéis e paródias. Nota-se, portanto, que há uma diversidade no que concerne ao material metodológico utilizado por parte dos profissionais entrevistados, ainda que nem sempre a escola disponha de recursos para tal, o que acaba demandando comprometimento e responsabilidade do professor na busca por recursos literários para não comprometer a aprendizagem das crianças:

A responsabilidade maior no que tange ao ensino literário recai sobre o professor, pois é ele quem está lidando com todos esses desafios no dia a dia da sala de aula e que, mesmo diante de um ambiente de escassez de recursos, deve encontrar oportunidades para realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Ao professor foi incumbida a importante tarefa de utilizar-se de todas as possibilidades, tornando a literatura um instrumento de emancipação social. A literatura é um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (SOUZA, 2018, p. 9)

Um outro questionamento feito aos professores buscou identificar se a literatura utilizada em sala de aula tem contribuído para fomentar o processo de aprendizagem dos alunos. As respostas dadas foram unânimes em reconhecer que a literatura é uma ferramenta metodológica capaz de sedimentar os conhecimentos e a apreensão do saber, como por exemplo o Professor 1, que afirmou: “Com toda certeza trabalhar com gêneros textuais facilita o processo de formação dos alunos, como vemos na prática em sala de aula”. Assim, o Quadro 1 apresenta as demais respostas dadas ao questionamento.

Quadro 1 – Opinião dos professores sobre as contribuições da literatura na formação dos alunos

Professor 1	Com toda certeza trabalhar com gêneros textuais facilita o processo de formação dos alunos, como vemos na prática em sala de aula
Professor 2	Sim. A literatura tem auxiliado na aprendizagem das crianças em sala de aula, principalmente quando o trabalho é feito por meio de projetos. Ajudam a despertar o gosto da leitura pelos alunos.
Professor 3	Sim. Tem contribuído na formação dos alunos
Professor 4	A literatura tem auxiliado no processo de aprendizagem dos alunos e na compreensão dos conteúdos de forma lúdica.

Fonte: Pesquisa de campo desenvolvida presencialmente, 2022.

Quanto a essas questões elencadas anteriormente, Castro (2004) afirma que o processo de alfabetização não é uma tarefa fácil e plenamente eficaz. Entretanto, é possível utilizar recursos que possam auxiliar e propiciar o ensino-aprendizagem, como por exemplo a literatura infantil, que em meio a variedade de gêneros linguísticos, abre um leque de possibilidades para que a criança tenha acesso ao novo mundo da cultura escrita, tornando-a, dessa forma, uma leitora:

Sabemos que a partir do momento em que a criança tem acesso ao mundo da leitura, ela faz novas descobertas e conseqüentemente amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca. Nesse cenário, professores devem atuar em sintonia, assegurando que o trabalho com a literatura infantil aconteça de forma dinâmica, por meio de práticas docentes geradoras de estímulos e capazes de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades orais e escritas (FONSECA; SOUZA, 2018, p. 8).

Na citação descrita anteriormente, é possível ter uma percepção mais aprofundada da função que o professor e a literatura possuem no processo de formação cognitivo do aluno nos anos iniciais. Porém, esse processo depende de uma conjunção de fatores já destacados anteriormente, como por exemplo: a sensibilidade do professor, acesso a materiais didático-metodológicos, incentivo por parte das instituições de ensino, entre

outras questões estruturantes. Sabendo disso, um questionamento feito aos professores buscou identificar qual a avaliação deles sobre a estrutura da escola em termos de recursos para viabilizar o desenvolvimento de projetos literários. Assim, no Quadro 2 destaca-se as respostas dadas:

Quadro 2 – Opinião dos professores sobre a estrutura da escola para viabilizar projetos literários

Professor 1	Avalio como boa. Temos bons recursos didáticos na escola em termos de materiais e apoio pedagógico. Já a metodologia, costumo aliar o tradicional com a construtivista.
Professor 2	Os professores têm autonomia para trabalhar de acordo com sua própria metodologia. No que se refere a estrutura, escola tem excelentes ideias e projetos, porém ainda falta apoio didático e materiais pedagógicos.
Professor 3	A escola possui um bom acervo de livros. Mas ainda precisa melhorar bastante a estrutura.
Professor 4	O material humano é bom, mas temos bastante deficiência na estrutura física.

Fonte: Pesquisa de campo desenvolvida presencialmente, 2022.

As respostas dadas pelos docentes foram bastante heterogêneas em se tratando de avaliar a estrutura das instituições de ensino para viabilizar os projetos e ações literárias junto aos alunos cotidianamente. Os professores 2, 3 e 4 destacaram que há uma disponibilidade por parte dos profissionais em buscar materializar uma aprendizagem com base no fomento ao prazer por ler. Porém, a falta de estrutura didática e pedagógica de boa parte das escolas públicas acabam comprometendo esse processo.

Muitas escolas de educação infantil precisam de melhorias. As salas não são climatizadas, assim como não há bibliotecas funcionando para leitura de livros. O que se tem comumente são apenas cantinhos de leitura dentro das salas e os livros precisam ser renovados por livros modernos e que chamem a atenção das crianças, que as motivem a ler. As Bibliotecas têm poucos livros de literatura infantil, além de serem escassos, precisam ser renovados para criar projetos que incentivem a leitura (SOUZA, 2019, p. 54).

Mesmo tendo dificuldades como as que foram relatadas pelos professores, as instituições de ensino se esforçam para garantir que o processo de formação das crianças por meio do uso da literatura não fique comprometido. Ambas as instituições visitadas possuem bibliotecas com acervo voltado a esse nível de ensino. Além disso, todos os profissionais entrevistados afirmaram que atualmente desenvolvem projetos voltados ao incentivo da leitura junto aos alunos dos anos iniciais.

Portanto, pode-se afirmar que há uma série de problemas estruturais no ensino público que muitas das vezes inviabilizam uma dinâmica de aula por parte do professor voltada a garantir uma eficácia do processo de leitura nos anos iniciais. Isso não significa dizer que as instituições são precarizadas de forma geral. Na realidade, os próprios relatos dos docentes demonstram que as melhorias no tocante ao aparato estrutural, didático e metodológico precisam estar sempre alinhados e em constante mudança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme ficou constatado ao longo da discussão, é inegável que a literatura infantil possui uma função de preponderância no desenvolvimento dos saberes cognitivos dos alunos nos anos iniciais. Percebeu-se, assim, que através da leitura a criança amplia o seu “real imaginário” e passa a ressignificar o prazer por enxergar um mundo até então oculto nas palavras. Cada história, cada conto literário, apresenta uma nova possibilidade de descoberta por parte do aluno que está dando os primeiros passos em relação ao saber formal que se materializa em sala de aula.

Também ficou constatado que nesse processo de construção do conhecimento, o professor acaba sendo uma figura central. É por meio de sua intervenção qualificada aliada ao processo de leitura, que se torna possível desbravar novos horizontes junto aos alunos. A importância desse momento de aprendizagem ficou bastante clara na percepção dos professores dos anos iniciais pertencentes a

rede pública municipal de ensino de Mossoró, que relataram os impactos positivos do ato de ler com as crianças.

Porém, as informações elencadas também evidenciaram que há o que melhorar, sobretudo no que diz respeito à disponibilidade de recursos didáticos e materiais para qualificar o uso da literatura em sala de aula e no desenvolvimento de projetos pelas instituições de ensino. A pesquisa, então, cumpriu seu papel no sentido de evidenciar o que foi proposto inicialmente nos objetivos, mas é apenas um ponto de partida para outras discussões que poderão ser retomadas *a posteriori*. Outras análises posteriores poderão dar uma noção mais aprofundada sobre o tema abordado.

Destaca-se que a pesquisa traz análises importantes sobre a utilização da literatura infantil no processo de mediação dos conhecimentos e aprendizagem cognitiva dos alunos nos anos iniciais. Os resultados da pesquisa abordados nas entrelinhas do texto apontam adiante para uma significância desta metodologia em uma escola da rede pública municipal de Mossoró, onde os profissionais da educação têm se dedicado para garantir a formação de futuros leitores.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Josivânia da Costa. **A literatura infantil na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- BARROS, P. R. P. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano. Lins, 2013.
- CASTRO, Célia Romea. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. In: ARRIBAS, Teresa Lleixá (Org.). Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

EBERHARDT, Márcia Rozani; MOURA, Sandra Eliana. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ciclo do Ensino Fundamental**. Anais do XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. 2018.

FONSECA, Jamila De Almeida; SOUZA, Natália Roberta Silva de. **A importância da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental**. Anais do V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45889>>. Acesso em: 12/11/2022 18:48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Aline dos Santos. **O ensino de literatura na educação básica: desafios e oportunidades**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, Neila Gato de. **Literatura Infantil: Uma Análise nos Anos Iniciais das Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Oriximiná, no Oeste do Estado do Pará/Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2019.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança**. In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

ORGANIZADORAS

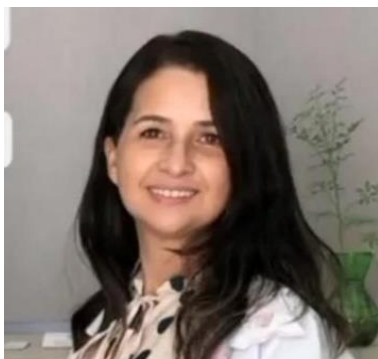


Francisca Vilani de Souza

Endereço para acessar este CV:

<http://lattes.cnpq.br/6824869102841164>

Doutora em Ciências da Educação Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER - Assunção /PY (2018). Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT Lisboa/ PT (2013) e Universidade Federal do Ceará /UFC (2016). Especialização em Ciências da Educação - Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira UERN (2003). Graduada em Letras UERN (2001). Graduanda em Pedagogia – UNICESUMAR (2021). Docente do quadro Efetivo da SEEC/RN. Docente visitante na World University Ecumenical – WUE – EUA. (2020 -2023). Experiência no Ensino Superior (2003 - 2023). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN GEDUERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância - UFERSA. Membro do Cons. Editorial da Revista Elite. Atualmente estuda sobre: Violência Doméstica, Ações Afirmativas, memórias e relações de poder.



Marta Maria dos Santos Cipriano

Endereço para acessar este CV:

<https://lattes.cnpq.br/5062314732003761>

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Frontera - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Formação Continuada e Gestão da Educação no Ensino Fundamental I no Município de Exu/PE. Mestra em Ciências da Educação - Universidade San Lorenzo - UNISAL Assunção /PY (2016). Objeto de estudo: A Importância de Luiz Gonzaga, Rei do Baião, para Educação Acadêmica Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional - Sociedade Nacional de Educação e Tecnologia -Soet (2005). Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica -Universidade Estadual Vale do Acaraú - U.V.A (2015). Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva-FAVENI (2019). Especialização em: TEA Transtorno do Espectro Autista Faculdade Acesita (2022). Especialização em Psicomotricidade faculdade Acesita. Especialização em ABA- Terapia Cognitivo-Comportamental Faculdade Metropolitana (em curso) Graduada em Pedagogia - UPE (2002). Possui vários cursos de aperfeiçoamento na área educação como: Curso de Coordenação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos (E.J.A), Educação Especial, Curso em Altas Habilidades, TDAH, Dislexia Curso de extensão universitária com

o Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas pela faculdade Brasília por meio do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas/PRODEQUI, Curso de Extensão Formação Continuada de Conselheiros Municipais pela UNIVASF. Curso de Formação de Conselheiro Escolar primeira e segunda fase. Docente do quadro Efetivo da SME/Exu/PE (1994). Experiência em coordenação pedagógica de 2008 até o momento. Experiência no Ensino Superior como docente convidada em cursos de graduação e pós-graduação Faculdades Montenegro, H2E2 Consultoria Educacional. Vice-presidente no SindExu - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Exu/PE (segundo mandato).

Para se discutir ciência, há diferentes espaços. No entanto a universidade se destaca como lócus no qual há um seletivo de conhecimento no qual destacam-se as perspectivas sociais, culturais e educacionais, entre outras.

Logo, publicar um livro que aborde tais conhecimentos, surge com a necessidade de dar visibilidade as pesquisas dos discentes mestrandos da World University Ecumenical - WUE. Nesse contexto, são elencadas investigações que tratam em sua maioria da temática inclusão. Portanto, o desafio é buscar aprendizagens, conhecer métodos e técnicas para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e, com equidade.

