PRÁTICAS DIALÓGICAS:

EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE

ORGANIZADORES:
Rosilene Felix Mamedes, Ana Cláudia da Silva,
Wellington Batista Ferreira, Alysson Neri Amaral de Medeiros,
Allan Douglas de Souto Freire, Nadja Maria de Menezes Morais,
Kelly Dias Moura, Paola Nobre de Sousa, Taciene Kelly Lino de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas dialógicas [livro eletrônico] : educação, linguagem e interdisciplinaridade. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários organizadores
Bibliografia
ISBN 978-65-83514-23-3

1. Diálogos 2. Educação 3. Interdisciplinaridade na educação 4. Linguagem

26-378125.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.1

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

PRÁTICAS DIALÓGICAS: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE

Vol.1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes

Ana Cláudia da Silva

Wellington Batista Ferreira

Alysson Neri Amaral de Medeiros

Allan Douglas de Souto Freire

Nadja Maria de Menezes Morais

Kelly Dias Moura

Paola Nobre de Sousa

Taciene Kelly Lino de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Nadja Maria de Menezes Morais

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM ECOLÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS 4

Ana Cláudia da Silva

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: USO DE JOGOS DE TABULEIRO NO ESTUDO E PRÁTICA DA LÍNGUA INGLESA 29

Alysson Neri Amaral de Medeiros

CONSULTORIA COLABORATIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL NO APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS, DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA 44

Wellington Batista Ferreira

ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS 54

Allan Douglas de Souto Freire

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 65

Taciene Kelly Lino de Souza

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL 75

Maria Clara de Lima Sousa Santos; Fabson Diego de Lima Sousa Santos

UMA ANÁLISE TEÓRICA 86

Fabson Diego de Lima Sousa Santos; Maria Clara de Lima Sousa Santos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPACTOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 95

Paola Nobre de Sousa

PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS ACERCA DO USO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA 108

Kelly Dias Moura; Rosilene Felix Mamedes

ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO 1º ANO 117

Lisandra da Silva Lima

PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM ECOLÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Ana Cláudia da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este projeto, visa compreender o que é o meio ambiente, quais os tipos de materiais que são descartados e como reutilizar o lixo transformando-o em arte. Através da roda de conversa foi possível observar que as crianças demonstraram curiosidades sobre os materiais recicláveis que eram levados para os momentos de discussão em roda, gerando a seguinte hipótese: os materiais reciclados viram brinquedos e emitem sons.

Este projeto surgiu a partir da observação que pude fazer do interesse das crianças pelo tema, sempre entusiasmadas pelas experiencias que envolviam confecção/construção com materiais reciclados. Diante do exposto, foi observado que as crianças, ao ser lhe oferecido um material para participar da experiência do dia, os mesmos rabiscavam, cheiravam, rasgavam e até mesmo dobravam o papel, mesmo quando era mostrado à eles, o passo-a-passo da experiência as crianças demonstravam que preferiam dar vida ao objeto ou transformá-los em outro objeto do seu interesse, além disso, as crianças demonstravam muito mais desejo em participar das atividades que transformavam materiais recicláveis em jogos, brinquedos, objetos recicláveis onde se tornavam protagonistas principal do processo de criação da experiência, surgindo dessa forma a ideia de como descobrir o meio ambiente através da arte.

2 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES COM AS CRIANÇAS

O QUE SABEM?	O QUE QUEREM SABER?	COMO DESCOBRIR?
• As crianças já conhecem alguns materiais de uso doméstico, como por exemplo: garrafas pet, rolo de papel higiênico, latas,	• O que é meio ambiente? • Como preservar o meio ambiente? • Como transformar o lixo em algo útil? • Como reutilizar o	• Através de roda de conversa: socialização e debates sobre o tema; • Brincadeiras; • Músicas; • Filmes e/ou vídeos

esponja, caixas de papelão etc. • Qual a utilidade de alguns objetos recicláveis, conseguindo nomeá-los com autonomia. • A utilidade de alguns objetos e sua importância para o dia a dia.	lixo? • Quais os benefícios que a reutilização de materiais recicláveis traz para a sociedade.	educativos; • Contação de história. • Coleta seletiva do lixo de casa e da escola, • construir objetos e materiais diversificados. • Visitação de espaços que mostrem o meio ambiente preservado e possibilite o contato das crianças com a natureza.
• As crianças já conhecem alguns materiais de uso doméstico, como por exemplo: garrafas pet, rolo de papel higiênico, latas, esponja, caixas de papelão etc. • Qual a utilidade de alguns objetos recicláveis, conseguindo nomeá-los com autonomia. • A utilidade de alguns objetos e sua importância para o dia a dia.	• O que é meio ambiente? • Como preservar o meio ambiente? • Como transformar o lixo em algo útil? • Como reutilizar o lixo? • Quais os benefícios que a reutilização de materiais recicláveis traz para a sociedade.	• Através de roda de conversa: socialização e debates sobre o tema; • Brincadeiras; • Músicas; • Filmes e/ou vídeos educativos; • Contação de história. • Coleta seletiva do lixo de casa e da escola, • construir objetos e materiais diversificados. • Visitação de espaços que mostrem o meio ambiente preservado e possibilite o contato das crianças com a natureza.

3 PLANEJAMENTO DO TRABALHO

O que?	Como?
• O que é meio ambiente? • Como preservar o meio ambiente? • Como transformar o lixo em algo útil? • Como utilizar recursos/materiais recicláveis para criar artesanatos? • Quais os benefícios da reutilização de material reciclável para o meio ambiente?	• Visualização de vídeos; • Coleta de materiais recicláveis; • Conversa informal sobre a utilidade dos materiais recolhidos; • Confecção de jogos, brinquedos, artesanato, e instrumentos musicais com materiais recicláveis; • Visita ao bosque; • Exposição na escola, dos materiais confeccionados.

3 METODOLOGIA

Será solicitado que ao longo do projeto as crianças e seus familiares tragam para a escola, material reciclável, material este que iria virar lixo, como por exemplo: rolo de papel higiênico, garrafas, caixa de papelão etc.). Após o recolhimento dos materiais as crianças estudarão de forma independente e dirigida para que servem o mesmo, bem como sua utilidade e importância para o meio ambiente. O desenvolvimento do projeto será feito considerado os subtemas relacionados ao tema central: o que é o meio ambiente, quais atitudes contribuem para a sua preservação, quais materiais podem ser reutilizados e reciclados, como transformar o lixo em algo útil através da arte e, por último os benefícios ocasionados em razão da reutilização e reciclagem de alguns materiais.

Na primeira semana do projeto, será instigado nas crianças a questão: o que é o meio ambiente, através da história infantil usando fantoche “O mundinho” disponível em (https://youtu.be/W4r42MGNLfI?si=3EQEgrly3YH8Tp2E). Após a apreciação da história as crianças serão instigadas a respeito do enredo da mesma, participando ativamente da roda de conversa. Será trabalhado neste período músicas infantis relacionadas ao tema, como por exemplo “Nem tudo que sobra é lixo” – Mundo Bita, disponível em (https://youtu.be/rUeaT5eqCyg?si=LF9Lg_Dq0E9OtwQA) e a música infantil “A natureza precisa de mim, a natureza precisa de ti”, disponível em https://youtu.be/lg-

WFW0BFxE?si=S7TxLQyVuvDacVRn. Para finalizar a semana, será incentivado que as crianças construam um planeta Terra saudável, usando jornal e tinta guache azul e verde.

Na segunda semana, será instigado nas crianças quais atitudes contribuem para a preservação e desenvolvimento do meio ambiente, através de vídeos e músicas, além disso, mostrando quais atitudes devemos ter para preservar o meio ambiente, como por exemplo: não jogar o lixo no chão, não descartar o lixo em rios, igarapés e mares, a reutilização de materiais, como plástico, vidro, metal, alumínio e entre outros. Mostrar o vídeo "Um plano para salvar o planeta" da Turma da Mônica., disponível em https://youtu.be/-VP5NEnnkyI?si=cptGz5IMB5fRyIAo. Além das metodologias já abordadas acima, será considerado também a criação de uma lixeira seletiva, confeccionada com caixas de papelão, visando separar e selecionar o lixo da escola.

Na terceira semana, será incentivado com as crianças as noções sobre a reutilização e transformação do lixo em algo útil, objetos, brinquedos e adornos. Para tanto será lido ainda na roda de conversa a história infantil "O livro do planeta Terra" (Todd Parr), onde será abordado as questões sobre como devemos cuidar e proteger o meio que nos cerca.

Após a leitura do livro, a professora dará ênfase no seguinte trecho "Eu vou de ônibus para a escola, e ando de bicicleta, porque...", enfatizando sempre quais os benefícios para o planeta Terra em andar de bicicleta e de ônibus. Para finalizar a semana, a professora juntamente com as crianças construirá um ônibus de material reciclado, usando caixas de suco, tampas de garrafas pet e tinta guache.

Na quarta semana, a professora dará ênfase novamente na história infantil "O livro do planeta Terra", conversando com as crianças a respeito dos cuidados necessários para preservar

o planeta em que viemos, fazendo perguntas e observando como as crianças reagem diante das experiencias mostradas, para tanto será trabalhado especialmente o trecho do livro seguinte:

Após a explicação do trecho da história, a professora mostrará as caixas pintadas com as cores da reciclagem que ajudam na separação e na reutilização do lixo, sempre levando materiais concretos para que as crianças manipulem e observem sua estrutura. Mostrar para as crianças as caixas e permitir que cada uma na sua vez coloque na caixa certa o material que iria para o lixo.

VERMELHO (PLÁSTICO)
AMARELO (METAL)
AZUL (PAPEL)
VERDE (VIDRO)

Proporcionar às crianças a apreciação do “jogo do lixo reciclável”, disponível em https://youtu.be/zgdTDZRaTzA?si=eGGK3zV6ph-b_04e. Com o jogo do lixo reciclável será trabalhado a classificação dos materiais recicláveis, as cores das lixeiras, a importância de reciclar para o meio ambiente e outros assuntos referentes. O recurso será feito com rolinho de papel higiênico para as crianças pintarem e montarem suas próprias lixeiras.

Na última semana, a professora trabalhará em sala de aula o subtema “Os benefícios da reutilização do lixo para o meio ambiente”. Trazendo novamente para a apreciação o livrinho “O livro do planeta Terra, dando ênfase em todos os porquês que a personagem deu no final de

cada afirmação. Para finalizar a semana, será proporcionado a experiência de pintura em pedras que as crianças trarão de casa, para decorar na escola, com a ajuda da professora e cuidadores.

Ainda na 5ª semana, as crianças serão levadas ao passeio no bosque, onde conhecerão algumas espécies nativas da nossa região e algumas árvores pertencentes à região Amazônica.

4 CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DO PROJETO DE APRENDIZAGEM					
AÇÕES	**QUINZENA 01**	**QUINZENA 02**	**QUINZENA 03**	**QUINZENA 04**	**QUINZENA 05**
• APRESENTAR O TEMA DO PROJETO A TURMA E DESENVOLVE-LO ATRAVES DE *VIDEO* E LEITURA DE "O LIVRO DO PLANETA TERRA". Confecção de um planeta terra usando jornal e tinta guache.	18/04/24 A 03/05/2024				
• MINHA MÃE É UMA OBRA DE ARTE (Atividades alusivas ao Dia das Mães/ Apresentação).		06/05 a 17/05			
• Apresentação do subtema em vídeo; • Confecção, usando material reciclável de uma lixeira da coleta seletiva.		06/05 a 17/05			
• Leitura "O livro do planeta Terra. • Construção de um ônibus, usando material reciclado;			20/05 a 29/05		
• Jogo do lixo reciclável;				03/06 a 14/06/24	
• Visitar o bosque dos papagaios, onde as crianças poderão analisar, apreciar e aprender com a fauna e flora local. • Pintura com tinta guache em pedras.					17/06 a 28/06

• Exposição aos pais das obras criadas pelos alunos durante a realização do projeto.					

5 AVALIAÇÃO

Será registrado por meio de fotos, vídeos, relatórios individuais de como as crianças reagiram durante a exposição e desenvolvimento do projeto, bem como o envolvimento de seus familiares e responsáveis.

6 RECURSOS

Televisão, computador, pen drive, lápis, tinta guache, material reciclável diversificado, folha A4, cola, tesoura.

<table>
<tr><th colspan="2">PLANEJAMENTO DO PROJETO DE APRENDIZAGEM
PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 18/ 04/ 2024 A 28 / 06/ 2024</th></tr>
<tr><td colspan="2">ESCOLA MUNICIPAL: Vila Jardim</td></tr>
<tr><td>PROFESSOR (A): Ana Cláudia da Silva</td><td rowspan="3">COORDENADORES PED.:

Cíntia Emanuelle e Sandra Lopes</td></tr>
<tr><td>CUIDADOR (A)</td></tr>
<tr><td>TURMA: Margarida TURNO: Integral</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROJETO DA TURMA: Descobrindo o meio ambiente</td></tr>
<tr><td colspan="2">TEMÁTICA: Meio Ambiente</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVO/OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS:

• Desenvolver o protagonismo infantil através da autonomia e respeito às diversidades;
• Aprimorar o vocabulário, através da comunicação direta e indireta com a criança e seus familiares;
• Conscientizar crianças e familiares a respeito da preservação ambiental e reutilização de alguns materiais recicláveis;
• Desenvolver aspectos socioemocionais ligados ao protagonismo e à arte de criar e recriar.</td></tr>
</table>

DIA 18			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: quais objetos possuem tamanho igual, diferentes, mesmo tamanho e cor? • O que é o meio ambiente?	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e Movimento. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • O Eu, o Outro e Nós.	

DIA 19			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• O que é o meio ambiente? • Contação de história "O mundinho"; • Musicalização: Nem tudo que sobra é lixo – Mundo Bita. • Construção de um Planeta Terra, usando jornal, ou papel e tinta guache.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	• Escuta, fala pensamento e imaginação. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • O Eu, o Outro e Nós. • Corpo, gestos e movimento.	

DIA 22			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: O QUE É O MEIO AMBIENTE? • Contação de história: O MUNIDINHO. • Conversação: QUAIS OS ELEMENTOS PRESENTES NO MEIO AMBIENTE? • Atividade sensorial: Tinta caseira	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	• Escuta, fala pensamento e imaginação. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • O Eu, o Outro e Nós.	

DIA 23			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: O QUE É O MEIO AMBIENTE? • Atividade artística: Arte com semente. (As crianças utilizaram a imaginação para criar uma arte na caixa de pizza, usando a tinta guache produzida no dia anterior e sementes de árvores.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	• Escuta, fala pensamento e imaginação. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • O Eu, o Outro e Nós.	

DIA 24			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• RODA DE CONVERSA: O QUE É O MEIO AMBIENTE? • EXPERIÊNCIA: CARTAZ DO MEIO AMBIENTE. • ARTE COM SUCATA: Desenhando minha família num rolo de papel higiênico.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	• Escuta, fala pensamento e imaginação. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. • O Eu, o Outro e Nós.	

DIA 25			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• RODA DE CONVERSA: O QUE É O MEIO AMBIENTE? • CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: "O LIVRO DO PLANETA TERRA". • ATIVIDADE COM SUCATA: quantificando os membros da minha família usando tampinhas de garrafa PET. • As crianças serão convidadas a quantificar os membros de sua família, usando tampas de garrafa pet, para cada membro será colocado uma tampinha.	(EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02ET07) Contar oralmente objetos, livros etc., em contextos diversos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações . • O eu, o outro e nós.	

DIA 26			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• RODA DE CONVERSA: cada peça do quebra-cabeça é importante. As crianças serão levadas a refletir sobre a importância de cada um de nós para a preservação do meio ambiente. • ATIVIDADE COM SUCATA: Quebra cabeça reciclável de papelão da família.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 29			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• RODA DE CONVERSA: O QUE É O MEIO AMBIENTE? COMO EU E MINHA FAMÍLIA PODEMOS PRESERVÁ-LO? • Atividade com sucata: pintura em grupo na caixa de papelão (Minha família é assim)	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações • O eu, o outro e nós.	

DIA 30			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: descobrindo a importância da minha família na preservação do meio ambiente. • A importância de reutilizar materiais recicláveis para a preservação do meio ambiente. • Atividade com sucata: descobrindo minha família numa caixa de papelão, usando trigo.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 02			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: minha família mora aqui (enfatizar o planeta terra, através da história – "o livro do planeta terra) • Atividade artística com sucata: Minha família mora aqui. • As crianças receberam uma casa de papelão, onde deverão desenhar a sua família, para posteriormente fixá-la no mural da sala.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 03			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: onde mora o meio ambiente? • Atividade com sucata: Construção do planeta Terra, usando papel, jornal e tinta guache, para demonstrar onde mora o meio ambiente e, consequentemente onde fica nossa moradia.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 06			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? • Contação de história: o livro do planeta terra. • **<u>Atividade desenho e rabisco</u>** com o tema "eu uso os dois lados da folha de papel". Incentivar as crianças a desenharem e rabiscar usando os dois lados da folha A4.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 07			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Quais os benefícios que estas ações trazem para os meio ambiente, mais precisamente as árvores? • Contação de história: o livro do planeta terra. • **<u>Expressão artística: desenho da natureza na luz solar.</u>**	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 08			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Por que devemos fechar a torneira enquanto escovamos os dentes e economizar a água na hora do banho? • Contação de história: o livro do planeta terra. • **<u>Atividade com água: construção de barcos de papel</u>**, enfatizando o cuidado com os mares, rios e oceanos.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 09			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Por que devemos andar mais de ônibus e bicicleta? • Contação de história: o livro do planeta terra. • **Experiência sensorial e atividade com sucata: binóculo multicolor.** Criar binóculos com rolos de papel higiênico e celofane colorido para explorar o som e o meio ambiente. Os binóculos serão usados para observar o ambiente ao ar livre enquanto as crianças exploram os efeitos visuais da luz solar.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 10			
Experiências	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Por que devemos nos esforçar para comer toda a comidinha do nosso prato e reaproveitar as sobras? Quais são os impactos dessas ações para o mundinho. • Contação de história: o livro do planeta terra. • **Atividade com terra e areia: construção de um minhocário.** Montar um "minhocário" em uma caixa ou garrafa de terra ou areia. As crianças irão observar as minhocas e aprender sobre seu papel na decomposição e na saúde do solo.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 13			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Por que devemos apagar todas as luzes e fechar a geladeira? • Contação de história: o livro do planeta terra. • **<u>Piquenique ao ar livre</u>**, onde a professora irá conversar sobre o consumo consciente de energia e seu impacto na erradiação da luz solar.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc).	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 14			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: como preservar o meio ambiente? Por que devemos jogar o lixo na lixeira? Qual a importância da reciclagem para a preservação do mundinho? • Contação de história: o livro do planeta terra. • Atividade com sucata: **construção da lixeira de coleta seletiva**, usando caixas de papelão e tinta guache.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 15			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: por que eu ajudo a proteger a terra? • Experiência musical: o sítio do seu lobato; • **<u>Varal dos animais – nossa fauna.</u>** Montar na sala um varalzinho, com imagens da natureza e animais nativos da região norte, disponibilizando-os para a observação e manipulação. Estimular o grupo a imitar os sons e gestos dos animais presentes nas imagens.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 16			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: por que eu ajudo a proteger a terra? • Experiência musical: o sítio do seu lobato; • **Contação de histórias -** contação de histórias com animais de brinquedos, incentivando a imaginação e o desenvolvimento da linguagem. Para compor a história serão utilizados outros brinquedos ou elementos da natureza.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIA 17			
EXPERIÊNCIAS	**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM**	**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ATIVADOS**	**NECESSIDADE DE REPLANEJAMENTO**
• Roda de conversa: por que eu ajudo a proteger a terra? Cnversar com as criaças que somente seremos felizes e saudavéis, se juntos cuidarmos do meio ambiente. • Experiência musical: o sítio do seu lobato; • **<u>Criação de abrigos para animais de brinquedo:</u>** <u>construir juntamente com as crianças</u> abrigos imaginários para seus animais de brinquedo, incentivando a criatividade e o pensamento lógico. Construir uma casa para animais de brinquedo, levando em conta onde cada um vive, explorando a temática dos diferentes habitats naturais.	(EIO2EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EIO2EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	• Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O eu, o outro e nós.	

DIREITOS DE APRENDIZAGENS GARANTIDOS			
BRINCAR	x	EXPLORAR	x
EXPRESSAR	x	PARTICIPAR	x
CONVIVER	x	CONHECER-SE	x

7 RESULTADOS

Por meio desse projeto as crianças desenvolveram ao longo do semestre estudado, a consciência a respeito da importância do descarte correto do lixo. Além disso, a quantidade de lixo arrecada em sala de aula, principalmente na hora do recreio, pôde ser reutilizada pelos próprios familiares que encaminhavam as embalagens vazias para reaproveitar em casa. Outro ponto importante, foi o desenvolvimento e o aprimoramento da capacidade artística das crianças, onde as mesmas optavam por não descartar suas embalagens em qualquer lixeira, já tomando consciência de que descartando na lixeira correta, o aproveitamento seria maior.

8 CONCLUSÃO

A partir do projeto exposto, foi possível concluir que o trabalho pedagógico, mesmo aquele desenvolvido com crianças pequenas, precisa estar planejado e estruturado para alcançar os objetivos propostos. Neste projeto, os pequenos foram incentivados e desafiados a enxergar o planeta Terra como uma extensão do seu lar, necessitando dessa forma dos mesmos cuidados.

A importância de trabalhar os cuidados com o meio ambiente na primeira fase da infância, está diretamente ligada ao desenvolvimento da consciência social e ecológica, nesse ponto enxergamos a relevância deste e de outros projetos que retratam o meio ambiente ainda na educação infantil, promovendo a empatia e o respeito a natureza.

Outro ponto importante a ser destacado, é a realização de atividades práticas, lúdicas e motoras, trazendo a criança para o centro do processo de aprendizagem, onde manipulando os objetos que anteriormente seriam descartados no lixo, os pequenos aprendem sobre a importância do cuidado com o meio ambiente.

O desenvolvimento de habilidades sociais, é outro fator a ser considerado, pois este projeto ligado a saúde ambiental do planeta terra, estimulou a cooperação e a resolução de problemas, ajudando as crianças nas relações em grupo, no convívio escolar e futuramente se tornarem adultos mais conscientes de suas atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOA VISTA. Prefeitura Municipal de. **Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil**. Secretaria Municipal da Educação e Cultura, RR - 2018.

O mundinho. Disponível em: https://youtu.be/W4r42MGNLfI?si=3EQEgrly3YH8Tp2E

Nem tudo que sobra é lixo - Mundo Bita. Disponível em: https://youtu.be/rUeaT5eqCyg?si=LF9Lg_Dq0E9OtwQA

Natureza – Música infantil. Disponível em: https://youtu.be/lg-WFW0BFxE?si=S7TxLQyVuvDacVRn

Um plano para salvar o planeta. Disponível em: https://youtu.be/-VP5NEnnkyI?si=cptGz5IMB5fRyIAo

Jogo do lixo reciclável. Disponível em: https://youtu.be/zgdTDZRaTzA?si=eGGK3zV6ph-b_04e

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: USO DE JOGOS DE TABULEIRO NO ESTUDO E PRÁTICA DA LÍNGUA INGLESA

Alysson Neri Amaral de Medeiros

RESUMO

O estudo em questão aborda a gamificação na educação, com foco no uso de jogos de tabuleiro no ensino e prática da Língua Inglesa em sala de aula. O objetivo é enfrentar os desafios atuais relacionados à desmotivação dos alunos e à dificuldade de absorção de conteúdo, principalmente no ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês. A gamificação, que incorpora elementos de jogos no ambiente de aprendizado, é vista como uma solução para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e interativo. O problema central da pesquisa é: "Como o uso de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa em sala de aula pode combater a desmotivação dos alunos, aumentar seu interesse pelo aprendizado e melhorar sua absorção de conteúdo em comparação com métodos tradicionais de ensino?" A hipótese sugere que o uso de jogos de tabuleiro pode efetivamente aumentar o interesse dos alunos, combater a desmotivação e melhorar a absorção de conteúdo em comparação com métodos tradicionais de ensino. A pesquisa tem objetivos específicos, como avaliar a receptividade dos alunos ao uso de jogos de tabuleiro, analisar o desempenho acadêmico dos alunos em atividades gamificadas versus métodos tradicionais, investigar as percepções dos professores sobre a eficácia da gamificação e identificar os desafios e benefícios do uso de jogos de tabuleiro no contexto educacional. A relevância da pesquisa reside na contribuição para a compreensão de como os jogos de tabuleiro podem ser ferramentas eficazes no ensino de Inglês, estimulando o interesse dos alunos e melhorando a aprendizagem. Além disso, promove a inovação no ambiente educacional, incentivando a exploração de métodos não tradicionais de ensino. O referencial teórico baseia-se em obras de Busarello (2016), Diesel (2017) e Ortiz-Colón (2018), que fornecem informações relevantes sobre a gamificação na educação e seu impacto no sistema educacional atual, embasando o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: gamificação; educação; inglês.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de pesquisa está inserido no contexto da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso em Inglês, sendo conduzido pelo estudante do 8° período de Letras em Inglês, Alysson Neri Amaral de Medeiros, no Centro Universitário Estácio De Ribeirão Preto. O foco desta pesquisa é a gamificação na educação, com um enfoque específico no uso de jogos de tabuleiro no ensino e prática da Língua Inglesa em sala de aula.

No contexto educacional atual, enfrentamos desafios significativos relacionados à desmotivação dos alunos e à dificuldade de absorção de conteúdo, especialmente quando se

trata do ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês. A gamificação, uma abordagem que incorpora elementos de jogos no ambiente de aprendizado, tem se destacado como potencial solução para esses desafios. A gamificação visa tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, interativo e, consequentemente, mais eficaz.

O problema central que direciona esta pesquisa é o seguinte: Como o uso de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa em sala de aula pode combater a desmotivação dos alunos, aumentar seu interesse pelo aprendizado e melhorar sua absorção de conteúdo em comparação com métodos tradicionais de ensino?

Nossa hipótese sugere que a utilização de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa em sala de aula pode aumentar significativamente o interesse dos alunos, combater a desmotivação e melhorar a absorção de conteúdo, oferecendo uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais de ensino.

Para alcançar nosso objetivo geral, que é investigar o impacto do uso de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa em sala de aula, propomos uma série de objetivos específicos. Pretendemos avaliar a receptividade dos alunos em relação ao uso de jogos de tabuleiro no ensino de Inglês, analisar o desempenho acadêmico dos alunos que participam de atividades gamificadas em comparação com aqueles submetidos a métodos tradicionais de ensino, investigar as percepções dos professores sobre a eficácia da gamificação no ensino da Língua Inglesa e identificar os desafios e benefícios do uso de jogos de tabuleiro no contexto educacional.

Esta pesquisa tem relevância significativa, pois busca contribuir para a compreensão de como os jogos de tabuleiro podem ser uma ferramenta eficaz no ensino de Inglês, fornecendo informações sobre seu impacto no interesse dos alunos e na aprendizagem. Além disso, ela promove a inovação no ambiente educacional, incentivando a exploração de métodos não tradicionais de ensino.

Consideramos essenciais para embasar o desenvolvimento deste projeto, no que diz respeito ao referencial teórico, a consulta às obras de Busarello (2016), Diesel (2017), e Ortiz-Colón (2018) uma vez que esses autores fornecem subsídios relevantes para a compreensão de tópicos relacionados ao tema escolhido, que envolve a Gamificação na Educação e sua influência e impacto no sistema educacional atual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O QUE É GAMIFICAÇÃO

A gamificação na educação vai além do simples uso de jogos como ferramenta de ensino, apesar de sua associação ao termo "game". De acordo com Alves (2015), a gamificação é um processo que incorpora elementos de jogos para resolver problemas em diversas situações. Nesse contexto, desafios e missões são recompensados, proporcionando engajamento e mobilização dos participantes de maneira lúdica e, por vezes, colaborativa.

Segundo McGonigal (2011), qualquer tipo de jogo, seja virtual ou não, possui quatro elementos inerentes que o caracterizam. O primeiro deles é o objetivo, que representa o resultado desejado que os jogadores se esforçam para alcançar. As regras, por sua vez, são obstáculos que delimitam as maneiras de atingir esse objetivo. O sistema de feedback informa aos jogadores quão próximos estão de alcançar o objetivo, fornecendo uma orientação valiosa. Além disso, a participação voluntária é um componente fundamental, pois todos os participantes do jogo concordam em seguir as regras e participam entusiasticamente.

McGonigal (2011) também destaca que os jogos têm a capacidade de oferecer recompensas imediatas, o que os torna altamente motivadores. Isso se deve ao fato de os jogadores experimentarem quatro elementos essenciais em sua jornada de jogo, que também são aspirações na vida cotidiana. Primeiramente, o trabalho satisfatório é a sensação de que o esforço investido resultou em um progresso produtivo. Em seguida, o sentimento de sucesso, ou a expectativa de alcançá-lo, é gerado pela conquista de metas ou pelo recebimento de feedback positivo que torna o sucesso mais alcançável.

A dimensão social é outro componente crítico, pois os jogos muitas vezes envolvem colaboração em equipe ou competição, criando conexões interpessoais significativas entre os participantes. Por fim, a experiência significativa é a sensação de pertencimento a uma comunidade na qual as ações individuais têm impacto além da esfera pessoal.

Portanto, a gamificação na educação se baseia na aplicação desses princípios para promover o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e eficaz. Ela oferece uma abordagem que vai além do ensino tradicional, utilizando elementos lúdicos e recompensas para estimular a participação ativa dos estudantes e alcançar resultados de aprendizado mais significativos. Compreender e aplicar esses princípios na educação pode transformar a forma como os alunos se envolvem com o conteúdo e desenvolvem habilidades

de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, tornando a aprendizagem uma experiência mais gratificante e eficiente.

2.2 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os jogos de tabuleiro, em vez dos jogos eletrônicos, também podem ser uma ferramenta eficaz para a gamificação, proporcionando uma abordagem envolvente ao processo de aprendizado. Alves, Minho e Diniz (2014) destacam o papel do Ministério da Cultura na promoção de ambientes gamificados, e isso pode ser aplicado aos jogos de tabuleiro. Um exemplo disso é a criação de jogos de tabuleiro educativos que auxiliam os estudantes na preparação para exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses jogos podem oferecer aos estudantes planos de estudo personalizados, feedback sobre seu progresso e desafios a serem cumpridos, tornando o processo de aprendizado mais prazeroso e direcionado.

No contexto do ensino de língua inglesa, assim como os jogos eletrônicos expostos por Cosme e Nascimento (2013) introduzem vocabulário através da prática de jogo, os jogos de tabuleiro podem ter um impacto semelhante. Os jogadores de jogos de tabuleiro também entram em contato com palavras e conceitos específicos, dependendo do tipo de jogo. Por exemplo, jogos de estratégia podem introduzir termos como "ataque" e "defesa", enquanto jogos de palavras podem reforçar o vocabulário de maneira lúdica.

É importante ressaltar que os jogos de tabuleiro não substituem o ensino formal de idiomas, assim como os jogos eletrônicos. No entanto, eles contribuem para a formação de conceitos sólidos, uma vez que estão associados a contextos claros e objetivos. Isso facilita a retenção do conhecimento, uma vez que os jogadores relacionam as palavras e conceitos aprendidos com ações, imagens e movimentos dentro do jogo.

Portanto, os jogos de tabuleiro representam uma abordagem valiosa para a gamificação no ensino, permitindo a apresentação de conteúdo contextualizado e incentivando a participação ativa dos alunos. Integrar jogos de tabuleiro na sala de aula pode enriquecer o processo de aprendizado, tornando-o mais atraente e eficaz, além de promover a retenção de conhecimento por meio de experiências lúdicas e imersivas.

2.3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O ensino de inglês nas escolas públicas enfrenta desafios significativos que afetam as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem do idioma. Podemos observar que muitos alunos entram na sala de aula com a esperança de adquirir habilidades que lhes permitam desfrutar de atividades como ouvir músicas, navegar na internet e assistir a filmes em inglês. No entanto, frequentemente, essas expectativas são frustradas devido a uma série de problemas que permeiam o processo de aprendizado, especialmente no contexto das escolas públicas.

É possível identificar diversos fatores que contribuem para a deficiência do ensino de inglês nas escolas públicas. Entre eles estão a carga horária reduzida, turmas com um número elevado de alunos de diferentes níveis de proficiência, infraestrutura inadequada, falta de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem e a desvalorização do idioma. Essas barreiras acabam por prejudicar o desenvolvimento eficaz do ensino de inglês nas escolas públicas, limitando o acesso dos alunos a um aprendizado de qualidade.

Nesse cenário, os professores de inglês na rede pública enfrentam o desafio de contornar as barreiras sistêmicas que afetam o ensino do idioma. Eles têm a oportunidade de buscar estratégias que minimizem os prejuízos causados por problemas que, muitas vezes, estão além de seu controle. É crucial que esses profissionais sejam criativos e proativos na busca por soluções que proporcionem aos alunos uma experiência de ensino de inglês mais enriquecedora, mesmo nas condições adversas das escolas públicas. A abordagem pedagógica e a escolha de recursos e estratégias de ensino adequados desempenham um papel fundamental na superação desses desafios, permitindo que os alunos atinjam um nível satisfatório de proficiência no idioma e realizem suas expectativas em relação ao aprendizado de inglês.

3 GAMIFICAÇÃO EM SALA AULA: AVALIANDO A ABORDAGEM DA GAMIFICAÇÃO EM DIFERENTES FASES DA EXPERIÊNCIA

3.1 PREPARAÇÃO DA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA

A etapa inicial de nossa incursão na gamificação ocorreu antes mesmo de experimentarmos essa abordagem inovadora. Durante meu período de pesquisa passei uma semana observando as aulas e outra semana aplicando atividades relacionadas. Durante a fase de observação, os alunos se comportaram conforme o esperado, participando ativamente

quando o professor lançava perguntas e ocasionalmente conversando, às vezes, de maneira que perturbava o andamento da aula.

Ao término da semana de observação, o professor gentilmente cedeu alguns minutos para que eu pudesse aplicar o primeiro questionário (Apêndice 01) e discutir as aulas que ministraria na semana seguinte. Os alunos demonstraram grande interesse em ouvir minhas ideias. Quando mencionei os jogos de tabuleiro que planejava introduzir em sala de aula, juntamente com as recompensas que seriam oferecidas ao final, os alunos ficaram entusiasmados. Alguns deles soltaram gritos de surpresa e admiração, enquanto outros bateram palmas em empolgação.

A reação dos alunos fortaleceu minha percepção sobre o impacto que minha proposta de aula estava tendo sobre eles e indicou que havia uma grande expectativa em relação às próximas semanas de aprendizado. Quanto às recompensas que seriam concedidas ao final das aulas, é importante notar que a abordagem da gamificação baseada em recompensas, como defendida por Becker e Nicholson (2016), se baseia em conceitos educacionais tradicionais, onde elementos de jogos são utilizados como incentivos ou ferramentas motivacionais. No entanto, esses autores também fazem críticas sobre a falta de conexão pessoal dos participantes com o contexto, uma questão que exploraremos mais adiante.

3.2ANALISANDO AS INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO INICIAL

A análise das informações coletadas a partir do questionário revela insights valiosos sobre a percepção dos alunos em relação ao uso de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa. Estas respostas fornecem uma visão geral do entusiasmo dos alunos, suas expectativas e as razões subjacentes à preferência por essa abordagem gamificada.

Um ponto notável é que a grande maioria dos alunos expressou um alto nível de interesse em aprender Inglês, com 14 dos 15 alunos relatando um nível de interesse de 7 a 10. Isso é um indicativo positivo e sugere que os alunos têm uma motivação intrínseca para o aprendizado do idioma, o que é um fator-chave para o sucesso acadêmico.

Além disso, a maioria dos alunos indicou um alto nível de motivação para participar das aulas de Inglês, com 12 dos 15 alunos pontuando um nível de 8 na escala de 1 a 10. Isso demonstra que os alunos estão dispostos a se envolver ativamente nas aulas, o que é crucial para o processo de aprendizagem. A motivação é um componente fundamental da aprendizagem eficaz, e esses resultados sugerem que os alunos estão predispostos a se envolver ativamente nas atividades gamificadas propostas.

Embora todos os alunos tenham afirmado não terem experiência anterior com jogos de tabuleiro nas aulas de Inglês, a maioria deles acredita que o uso desses jogos pode tornar as aulas mais interessantes. Eles identificam a diversão como o principal motivo para essa melhoria na experiência de aprendizado. Isso é uma confirmação direta da hipótese inicial de que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz para aumentar o interesse dos alunos. Os jogos são percebidos como uma maneira de tornar o aprendizado menos monótono e mais envolvente, abordando um dos desafios mencionados pelos alunos em relação ao ensino tradicional.

Os alunos mencionaram os desafios que enfrentam ao aprender Inglês de maneira tradicional, como a monotonia das aulas e a dificuldade em lembrar palavras e regras gramaticais. Esses desafios ressaltam a necessidade de métodos de ensino mais dinâmicos e eficazes, como a gamificação. A abordagem dos jogos de tabuleiro é percebida como prática e útil para aplicar o conhecimento adquirido nas aulas de Inglês, o que pode ajudar os alunos a superar essas dificuldades.

Outro ponto significativo é que a maioria dos alunos acredita que jogar jogos de tabuleiro pode melhorar sua retenção de conteúdo. A diversão associada aos jogos é vista como um fator que torna mais fácil lembrar o que foi aprendido. Além disso, a aplicação prática do conhecimento por meio dos jogos é destacada como um benefício. Essas percepções estão alinhadas com a hipótese da pesquisa, que sugere que os jogos de tabuleiro podem melhorar a absorção de conteúdo em comparação com os métodos tradicionais de ensino.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação ao uso de jogos de tabuleiro nas aulas de Inglês, a maioria dos alunos expressou o desejo de tornar as aulas mais divertidas e interativas. Eles esperam que essa abordagem gamificada os motive a aprender mais. Essas expectativas estão alinhadas com os objetivos gerais da pesquisa, que buscam avaliar o impacto do uso de jogos de tabuleiro no interesse dos alunos e na aprendizagem.

Em relação aos tipos de jogos considerados mais eficazes para aprender Inglês, os alunos destacaram jogos de vocabulário e jogos de perguntas e respostas. Eles percebem esses jogos como uma maneira prática de praticar palavras e compreender contextos, o que é consistente com a ideia de que os jogos de tabuleiro oferecem oportunidades para aplicar o conhecimento de forma relevante e significativa.

Finalmente, os alunos esperam que a participação em atividades gamificadas nas aulas de Inglês resulte em uma melhoria na fluência da língua e uma maior motivação para participar ativamente nas aulas. Essas expectativas são positivas e sugerem que os alunos veem os jogos

de tabuleiro como uma ferramenta que pode aprimorar suas habilidades linguísticas e tornar o processo de aprendizado mais envolvente.

Em resumo, as respostas dos alunos indicam um alto nível de interesse e motivação para aprender Inglês, juntamente com uma percepção positiva sobre o potencial da gamificação no ensino da língua. Eles veem os jogos de tabuleiro como uma maneira de tornar as aulas mais interessantes, práticas e eficazes. Essas percepções iniciais apoiam a hipótese da pesquisa de que o uso de jogos de tabuleiro no ensino da Língua Inglesa pode ser uma abordagem eficaz para combater a desmotivação dos alunos e melhorar a absorção de conteúdo, oferecendo uma alternativa inovadora aos métodos tradicionais de ensino.

3.3 ETAPAS DA ATIVIDADE

Durante as duas semanas de aulas que envolveram a implementação de atividades gamificadas com foco no ensino de Comparative Adjectives, foi possível observar uma progressão interessante no envolvimento dos alunos, na aplicação das regras do jogo e nos resultados do aprendizado.

Na primeira aula, foi apresentada a teoria sobre os Comparative Adjectives, um tópico que já havia sido ensinado pelo professor na semana anterior. Isso forneceu uma base sólida para a compreensão do conceito antes de avançar para as atividades gamificadas.

Na segunda aula, os alunos tiveram a oportunidade de praticar o uso dos Comparative Adjectives por meio de um texto. Isso ajudou a consolidar o conhecimento teórico e preparou o terreno para a introdução do jogo.

Na terceira aula, as regras do jogo de perguntas e respostas foram explicadas aos alunos. A dinâmica do jogo envolveu a rotação dos jogadores em sentido horário, com um jogador puxando uma carta e fazendo uma pergunta ao próximo jogador. Se o jogador respondesse corretamente, ele poderia avançar no tabuleiro; caso contrário, a pergunta passaria para o próximo jogador. O jogo era uma competição, onde o objetivo era alcançar o centro do tabuleiro primeiro. Isso adicionou uma camada de motivação, uma vez que os alunos estavam ansiosos para progredir no jogo e vencer os colegas.

A quarta aula foi dedicada à revisão do tópico de Comparative Adjectives, o que permitiu que os alunos consolidassem ainda mais o conhecimento e esclarecessem dúvidas. A revisão é uma parte crucial do processo de aprendizado e ajuda a garantir que os conceitos sejam retidos a longo prazo.

Na quinta e última aula deste experimento, os alunos foram submetidos a um exame para avaliar seu desempenho. Isso proporcionou uma oportunidade de avaliar o quanto o jogo de tabuleiro havia contribuído para a compreensão do tópico. Os resultados do exame podem ser usados para medir a eficácia da abordagem gamificada em relação ao ensino tradicional.

Durante essas aulas, os alunos se envolveram ativamente no jogo de perguntas e respostas, demonstrando entusiasmo e competição saudável. O jogo foi uma estratégia eficaz para aplicar o conhecimento teórico de forma prática, permitindo que os alunos praticassem habilidades de comunicação em situações reais.

As regras do jogo também incentivaram a concentração e a participação ativa, uma vez que os alunos sabiam que sua capacidade de resposta rápida poderia influenciar seu progresso no tabuleiro. Além disso, a competição amigável entre os alunos promoveu um ambiente de aprendizado dinâmico.

Embora o jogo tenha sido uma estratégia eficaz de engajamento e prática, a última aula de exame foi crucial para avaliar o impacto real da gamificação no desempenho dos alunos. A comparação dos resultados com aulas tradicionais anteriores pode fornecer uma visão mais precisa da eficácia da abordagem gamificada.

Em resumo, as aulas que incorporaram jogos de tabuleiro para ensinar Comparative Adjectives foram bem recebidas pelos alunos, que demonstraram entusiasmo e engajamento. As regras do jogo proporcionaram uma estrutura competitiva e motivadora, incentivando a prática do tópico de forma eficaz. Agora, com a avaliação de desempenho, será possível avaliar como essa abordagem gamificada impactou o aprendizado e a retenção do conhecimento, fornecendo informações valiosas para futuras implementações e pesquisas na área de gamificação educacional.

3.4 ANÁLISE DO RESULTADO DO EXAME APLICADO

Os resultados da análise de desempenho dos alunos após a implementação do jogo de tabuleiro para ensinar Comparative Adjectives são promissores e sugerem que a abordagem gamificada teve um impacto positivo no aprendizado.

Na turma que participou do jogo, observamos que 10 dos 15 alunos obtiveram notas acima de 8, com apenas dois alunos tirando notas abaixo de 7. A média de nota da sala foi de 8,3, indicando um desempenho geral muito bom.

Por outro lado, nas turmas que não participaram do jogo, a média de nota foi ligeiramente menor, 7,8, e houve um maior número de alunos com notas abaixo de 7,0. Essa

discrepância sugere que o jogo de tabuleiro desempenhou um papel significativo no aumento do desempenho dos alunos.

Esses resultados são encorajadores, pois indicam que a gamificação, por meio do jogo de tabuleiro, não apenas manteve o interesse dos alunos, mas também teve um impacto positivo na assimilação e aplicação dos conceitos de Comparative Adjectives. Isso demonstra o potencial da gamificação como uma estratégia eficaz para melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos, oferecendo uma abordagem mais envolvente e interativa em comparação com métodos tradicionais de ensino.

3.5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL DOS ALUNOS

Após a conclusão das atividades com jogos de tabuleiro nas aulas de Inglês, as respostas ao questionário (Apêndice 02) refletem uma visão muito positiva dos alunos. A maioria dos estudantes (15 de 17) participou ativamente das atividades gamificadas, demonstrando alto engajamento e interesse na abordagem. Eles avaliaram seu nível de interesse após a participação nas atividades com notas entre 8 e 9, em uma escala de 1 a 10, indicando um aumento notável no entusiasmo pelo aprendizado de Inglês.

Além disso, a maioria dos alunos (15 de 17) sentiu que a utilização de jogos de tabuleiro melhorou sua motivação para aprender Inglês. Eles destacaram que os jogos tornaram o aprendizado mais divertido e envolvente, criando uma atmosfera descontraída nas aulas. Os estudantes notaram uma melhoria significativa em seu desempenho acadêmico, sendo que 12 dos 17 alunos relataram um progresso notável. Eles afirmaram que agora têm uma melhor compreensão do Inglês e são capazes de se expressar de forma mais eficaz.

O aspecto mais positivo apontado pelos alunos foi a diversão proporcionada pela utilização de jogos de tabuleiro no processo de aprendizado de Inglês. A abordagem gamificada tornou o Inglês mais interessante e contribuiu para a criação de um ambiente amigável na sala de aula. No entanto, alguns alunos mencionaram que a competição pode causar tensão entre os colegas, embora reconheçam que os benefícios da gamificação superam esses desafios.

Outro ponto destacado foi a melhoria na retenção de conteúdo. A maioria dos alunos (10 de 17) sentiu que os jogos de tabuleiro os ajudaram a reter o conhecimento de forma mais eficaz em comparação com métodos tradicionais de ensino. A prática e a repetição proporcionadas pelos jogos desempenharam um papel crucial nesse aspecto.

A interatividade e o engajamento durante as atividades com jogos de tabuleiro também foram avaliados positivamente por 10 dos 17 alunos. Eles valorizaram a oportunidade de

trabalhar em equipe e aprender uns com os outros, e o alto nível de envolvimento das atividades gamificadas.

Por fim, a maioria dos alunos (12 de 17) expressou o desejo de ver mais variedade de jogos e a inclusão de jogos de vídeo educativos para tornar as aulas ainda mais dinâmicas. E, de forma unânime, 15 dos 17 alunos afirmaram que recomendariam o uso de jogos de tabuleiro no ensino de Inglês para outros estudantes, enfatizando o caráter divertido, eficaz e envolvente dessa abordagem. Essas respostas fornecem uma sólida base para a eficácia da gamificação no contexto do ensino de idiomas, destacando seu potencial para melhorar o aprendizado, a motivação e o desempenho dos alunos.

3.6 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL COM O PROFESSOR

O professor que ministrou as aulas com a integração de jogos de tabuleiro no ensino de Língua Inglesa esteve presente durante as atividades e forneceu uma visão fundamental sobre a experiência. Sua impressão geral foi extremamente positiva, destacando que a introdução dos jogos trouxe uma dinâmica renovada para as aulas, além de aumentar consideravelmente o interesse e a participação dos alunos. Essa reação favorável demonstra a eficácia da gamificação como estratégia de ensino.

Os benefícios percebidos pelo professor foram abrangentes e impactantes. Isso incluiu um maior engajamento dos alunos, a melhoria do ambiente da sala de aula, um aumento notável na retenção de conteúdo e uma maior motivação para aprender Inglês. A gamificação não apenas tornou o processo de aprendizado mais atrativo, mas também proporcionou resultados tangíveis, como uma maior compreensão do conteúdo por parte dos alunos e uma maior confiança em suas habilidades de comunicação em Inglês.

A diferença no engajamento dos alunos entre as atividades com jogos de tabuleiro e os métodos tradicionais de ensino foi claramente percebida pelo professor. Os jogos estimularam a participação ativa, a colaboração e o entusiasmo dos alunos, aspectos que muitas vezes estavam ausentes em abordagens mais tradicionais.

No entanto, o professor também reconheceu desafios na implementação dos jogos, como a necessidade de equilibrar o uso dos jogos para evitar distrações excessivas e a importância de gerenciar o tempo de forma eficiente para garantir que os objetivos de aprendizado fossem alcançados. Essas considerações são cruciais para a integração contínua dos jogos no currículo.

Além disso, o professor acredita que os jogos de tabuleiro podem ser uma ferramenta valiosa para combater a desmotivação dos alunos, transformando o aprendizado em uma

experiência divertida e interativa. As sugestões para a melhoria da integração dos jogos de tabuleiro no ensino de Língua Inglesa incluem a exploração de uma variedade de jogos que atendam a diferentes níveis de proficiência e tópicos de aprendizado. É igualmente relevante fornecer treinamento contínuo aos alunos sobre como utilizar os jogos de maneira eficaz, juntamente com diretrizes claras para equilibrar a diversão e o aprendizado.

Finalmente, o professor expressou uma recomendação positiva e sólida para a continuidade do uso de jogos de tabuleiro no ensino de Inglês. Essa abordagem provou ser eficaz em melhorar o envolvimento dos alunos, o aprendizado e a motivação, proporcionando benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. Isso reforça o potencial da gamificação como estratégia valiosa na educação de idiomas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação no ensino de Língua Inglesa representa uma abordagem inovadora e promissora para revitalizar o ambiente da sala de aula, estimulando o envolvimento dos alunos e promovendo um aprendizado eficaz. Neste trabalho, exploramos essa abordagem com foco na integração de jogos de tabuleiro como ferramenta gamificada no ensino de Comparative Adjectives.

Ao longo deste estudo, observamos a jornada desde a preparação da experiência gamificada até a análise dos resultados. As principais conclusões podem ser destacadas da seguinte forma:

4.1 ALTA MOTIVAÇÃO E INTERESSE DOS ALUNOS

Os alunos já demonstravam um nível considerável de interesse em aprender Inglês antes da implementação da gamificação. No entanto, a introdução de jogos de tabuleiro nas aulas aumentou significativamente o entusiasmo dos alunos. Eles perceberam as aulas como mais divertidas e envolventes, o que criou um ambiente de sala de aula mais dinâmico e acolhedor. A gamificação não apenas manteve o interesse dos alunos, mas também os incentivou a se envolverem ativamente nas atividades de aprendizado, um aspecto crucial para o sucesso acadêmico.

4.2 MELHORIA NA RETENÇÃO DE CONTEÚDO

Os alunos relataram que a aplicação prática do conhecimento por meio dos jogos de tabuleiro os ajudou a lembrar do que haviam aprendido. A prática e a repetição oferecidas pelos jogos contribuíram para consolidar o conhecimento adquirido nas aulas de Inglês. Eles também acreditam que a diversão associada aos jogos torna mais fácil a retenção do conhecimento. Essa conclusão está alinhada com a teoria da gamificação, que sugere que a experiência lúdica proporciona uma forma mais eficaz de aprendizado em comparação com os métodos tradicionais. A combinação de diversão, aplicação prática e repetição oferece uma abordagem altamente eficaz para o ensino de Língua Inglesa.

4.3 ALTO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS E AMBIENTE DE APRENDIZADO DINÂMICO

Durante as aulas gamificadas com jogos de tabuleiro, observamos um alto nível de engajamento dos alunos. Eles demonstraram entusiasmo, concentração e participação ativa nas atividades. A dinâmica do jogo, que envolveu competição saudável e interações sociais, contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico. As regras do jogo estimularam a concentração e o envolvimento ativo, uma vez que os alunos estavam cientes de que suas respostas rápidas poderiam influenciar seu progresso no tabuleiro. A competição amigável entre os alunos promoveu uma atmosfera de aprendizado dinâmica e colaborativa.

4.4 RESULTADOS POSITIVOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A análise dos resultados do exame aplicado após a implementação do jogo de tabuleiro para ensinar Comparative Adjectives revelou resultados positivos. Os alunos que participaram das atividades gamificadas obtiveram, em média, notas mais altas em comparação com as turmas que não participaram do jogo. Isso sugere que a gamificação não apenas manteve o interesse dos alunos, mas também teve um impacto positivo na assimilação e aplicação dos conceitos de Comparative Adjectives. Esses resultados positivos reforçam a eficácia da gamificação como estratégia de ensino. Eles demonstram que a abordagem gamificada não apenas cria um ambiente de aprendizado mais envolvente, mas também proporciona resultados tangíveis em termos de desempenho acadêmico.

4.5 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS IMPLEMENTAÇÕES

Com base nas conclusões deste estudo, há várias recomendações para futuras implementações da gamificação no ensino de Língua Inglesa:

1. **Variedade de jogos:** Explorar uma variedade de jogos de tabuleiro que atendam a diferentes níveis de proficiência e tópicos de aprendizado. Isso pode manter o interesse dos alunos e oferecer uma experiência diversificada.
2. **Treinamento contínuo:** Fornecer treinamento contínuo aos alunos sobre como utilizar os jogos de maneira eficaz. Isso pode ajudá-los a maximizar os benefícios da gamificação e evitar distrações excessivas.
3. **Equilíbrio entre diversão e aprendizado:** Estabelecer diretrizes claras para equilibrar a diversão dos jogos com os objetivos de aprendizado. Isso é essencial para garantir que a gamificação seja eficaz.
4. **Inclusão de jogos de vídeo educativos:** Considerar a inclusão de jogos de vídeo educativos como complemento aos jogos de tabuleiro, proporcionando ainda mais variedade e dinamismo às aulas.
5. **Avaliação contínua:** Realizar avaliações regulares do impacto da gamificação no desempenho dos alunos para garantir a eficácia contínua da abordagem.

Este estudo fornece evidências sólidas de que a gamificação, com foco em jogos de tabuleiro, é uma estratégia valiosa para o ensino de Língua Inglesa. Ela tem o potencial não apenas de tornar o processo de aprendizado mais interessante e envolvente, mas também de proporcionar resultados concretos na promoção do aprendizado dos alunos. Com o contínuo aprimoramento e implementação dessa abordagem, o ensino de Inglês pode se beneficiar de uma nova dimensão de inovação educacional, preparando os alunos para um aprendizado mais eficaz e duradouro.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M.;

ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ORTIZ-COLÓN, A. M.; JORDÁN, J.; AGREDA, M. **Gamificación en educación:** una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173773, 2018.

MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina e VANZIN, Tarcísio (Org.). **Gamificação na educação**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, v. 1, p. 74-97.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: Why games make us better and how they can change the world. Nova York: The Penguin Press, 2011.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. In: ZACCHI, Vanderlei J. Zacchi; WIELEWICK, Vera Helena Gomes (Org.). **Letramentos e Mídias**: Música, Televisão e Jogos Digitais no Ensino de Língua e Literatura. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 107-120.

COSME, Diogo Rafael Lemos; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Jogos eletrônicos no ensino e aprendizagem de inglês. **CADERNO de cultura do ESTUDANTE 2013**: Edição Prof. Arivaldo Montalvão Filho. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 55-60.

BECKER, Katrin; NICHOLSON, Scott. Gamification in the Classroom: Old Wine in New Badges. In: SCHRIER, Karen (Org.). **Learning, Education and Games**: Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts. Pittsburgh: ETC Press, 2016. p. 30-85.

CONSULTORIA COLABORATIVA DA TERAPIA OCUPACIONAL NO APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS, DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA

Wellington Batista Ferreira

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda estratégias que favoreçam a participação, aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes no ambiente educacional. Nesse contexto, a Terapia Ocupacional, por meio da consultoria colaborativa, apresenta-se como importante suporte interdisciplinar no processo de inclusão escolar. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional no apoio à inclusão de alunos dentro do espectro autista, considerando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e as estratégias utilizadas no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, realizada com profissionais da educação que atuam diretamente com estudantes com TEA. A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo compreender as percepções dos participantes acerca das práticas inclusivas e do suporte oferecido pela Terapia Ocupacional. Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, para a capacitação dos profissionais da educação e para a promoção de ambientes escolares mais acessíveis, participativos e humanizados.

Palavras-chave: terapia ocupacional; consultoria colaborativa; inclusão escolar; transtorno do espectro autista.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação inclusiva, especialmente diante da necessidade de promover práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e garantam sua participação efetiva no ambiente escolar. Nesse contexto, a atuação interdisciplinar tem ganhado destaque como estratégia fundamental para favorecer o desenvolvimento acadêmico, social e funcional desses alunos. Entre os profissionais envolvidos nesse processo, o terapeuta ocupacional desempenha papel relevante ao contribuir para a adaptação das atividades escolares, organização sensorial, promoção da autonomia e mediação das relações entre escola, família e equipe multiprofissional (Santos; De La Libra, 2016). Estudos recentes demonstram que a presença desse profissional no contexto educacional amplia

as possibilidades de aprendizagem e favorece práticas pedagógicas mais inclusivas voltadas aos estudantes com TEA.

A consultoria colaborativa surge, nesse cenário, como um modelo de atuação que prioriza o trabalho conjunto entre terapeutas ocupacionais, professores, gestores escolares e familiares, buscando construir estratégias compartilhadas de intervenção. Diferentemente de práticas isoladas, esse modelo enfatiza o diálogo interdisciplinar, o suporte contínuo aos docentes e a construção coletiva de soluções para as demandas escolares dos alunos autistas. Segundo Souza e Nunes (2020), a consultoria colaborativa possibilita que os profissionais da educação desenvolvam maior segurança na condução das atividades pedagógicas inclusivas, além de favorecer a adaptação do ambiente escolar às necessidades da criança com TEA. Da mesma forma, Santos, Rodrigues e Capellini (2023) destacam que esse modelo tem se consolidado como importante ferramenta de apoio à inclusão escolar, principalmente pela troca de conhecimentos entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, a realidade escolar ainda apresenta inúmeras dificuldades relacionadas à falta de preparo profissional, escassez de recursos pedagógicos e ausência de suporte especializado adequado. Relatos de professores apontam insegurança diante das especificidades do TEA e dificuldades na adaptação das práticas de ensino, evidenciando a necessidade de apoio técnico contínuo no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se relevante desenvolver pesquisas de campo que investiguem como a consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional ocorre na prática escolar e quais impactos ela produz no processo de inclusão de alunos dentro do espectro autista. Assim, esta pesquisa justifica-se pela importância de compreender as contribuições dessa atuação interdisciplinar no fortalecimento de práticas inclusivas, na capacitação docente e na promoção de uma educação mais acessível, participativa e humanizada para estudantes com TEA.

2 PROBLEMÁTICA

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um importante desafio para as instituições de ensino, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas e capazes de atender às necessidades específicas desses estudantes. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de capacitação docente, ausência de suporte multiprofissional e limitações na adaptação do ambiente escolar. Nesse contexto, a Terapia Ocupacional, por meio da consultoria colaborativa, surge como

estratégia de apoio ao processo de inclusão, promovendo orientações aos professores, adaptações funcionais e suporte interdisciplinar no cotidiano escolar.

Entretanto, apesar da relevância dessa atuação, observa-se que ainda existem lacunas quanto à efetividade da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional no ambiente escolar, principalmente em pesquisas de campo que analisamsua aplicação prática e seus impactos no desenvolvimento e inclusão de alunos dentro do espectro autista. Diante disso, surge a seguinte problemática: de que maneira a consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional contribui para o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelas instituições de ensino no contexto educacional?

3 HIPÓTESES

A presente pesquisa parte da hipótese de que a consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional contribui significativamente para o fortalecimento da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que promove suporte técnico aos professores, favorece adaptações pedagógicas e ambientais e amplia a participação dos estudantes nas atividades escolares. Considera-se, ainda, que a atuação conjunta entre terapeuta ocupacional, equipe escolar e família possibilita maior compreensão das necessidades específicas dos alunos autistas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, interação social e desempenho acadêmico.

Desse modo, pressupõe-se que escolas que recebem apoio da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional apresentam melhores condições de inclusão, maior preparo docente e estratégias educacionais mais adequadas às demandas dos estudantes com TEA, em comparação aos contextos escolares que não contam com esse suporte interdisciplinar.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Melhorar o aprendizado, e interação dos discentes em todo âmbito escolar.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais barreiras presentes no ambiente escolar que podem dificultar o aprendizado, e a participação de crianças com TEA nas ocupações escolares.
- Analisar quais medidas junto ao corpo docente devem ser tomadas para que possam impactar na evolução do aluno.
- Refletir sobre a contribuição da Terapia Ocupacional na promoção de ambientes escolares mais inclusivos, para que obtenham melhores resultados.

5 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pela crescente necessidade de fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar, especialmente no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo número de matrículas na educação regular tem aumentado significativamente nos últimos anos. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a realidade das instituições de ensino ainda evidencia dificuldades relacionadas à adaptação pedagógica, preparo docente e ausência de suporte multiprofissional adequado para atender às necessidades específicas desses estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental investigar estratégias que possam contribuir efetivamente para a promoção da inclusão escolar.

A escolha do tema também se fundamenta na relevância da Terapia Ocupacional no contexto educacional, especialmente por meio da consultoria colaborativa, modelo de atuação que favorece o trabalho interdisciplinar entre terapeutas ocupacionais, professores, gestores escolares e familiares. Essa atuação possibilita a construção conjunta de estratégias voltadas à participação ativa do aluno nas atividades escolares, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da interação social e das habilidades funcionais necessárias ao processo de aprendizagem. Além disso, o suporte oferecido aos docentes pode auxiliar na redução das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, promovendo práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva constitui um importante instrumento de promoção da igualdade e garantia de direitos para estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento,

especialmente aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Brasil, a inclusão escolar ganhou maior fortalecimento a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. Nesse contexto, a escola passou a assumir a responsabilidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes, promovendo participação, aprendizagem e desenvolvimento social. Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios relacionados à formação docente, adaptação curricular e suporte multiprofissional dentro das instituições de ensino.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no desenvolvimento neurológico que afetam principalmente a comunicação, interação social e comportamento, podendo apresentar diferentes níveis de suporte e necessidades específicas. De acordo com Adurens et al. (2023), a inclusão escolar de alunos com TEA exige estratégias pedagógicas individualizadas, além de adaptações ambientais e sensoriais capazes de favorecer o processo de aprendizagem e convivência escolar. Contudo, muitos professores relatam dificuldades na condução das práticas inclusivas devido à falta de capacitação e ausência de apoio técnico especializado. Discussões recentes entre profissionais da educação evidenciam que a inclusão ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos no cotidiano escolar, especialmente em salas de aula com poucos recursos e elevada demanda docente.

Nesse cenário, a Terapia Ocupacional tem se destacado como importante área de atuação interdisciplinar voltada ao contexto educacional. Segundo Rocha, Luiz e Zulian (2003), o terapeuta ocupacional contribui para a inclusão escolar ao analisar as barreiras presentes no ambiente educacional e desenvolver estratégias que favoreçam a participação do aluno nas atividades escolares. A atuação desse profissional envolve adaptações de materiais, organização do ambiente, mediação das relações sociais e promoção da autonomia funcional do estudante. Além disso, o terapeuta ocupacional atua de maneira integrada com professores, gestores e familiares, buscando compreender as demandas específicas da criança e propor intervenções que favoreçam seu desempenho ocupacional no ambiente escolar.

Entre as estratégias de atuação da Terapia Ocupacional na escola, destaca-se a consultoria colaborativa, modelo baseado no trabalho conjunto entre profissionais da educação e da saúde. Conforme Santos e De La Libra (2016), a consultoria colaborativa consiste em uma relação não hierárquica entre terapeuta ocupacional e equipe escolar, na qual ocorre troca de conhecimentos e construção coletiva de soluções para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Os autores apontam que esse modelo favorece a resolução de problemas relacionados à inclusão, além de proporcionar suporte técnico aos professores e contribuir para a adaptação

das práticas pedagógicas. A literatura demonstra que encontros periódicos entre terapeuta ocupacional e equipe escolar possibilitam maior compreensão sobre as necessidades dos alunos com TEA, ampliando as condições de participação e aprendizagem.

Pesquisas recentes reforçam que a atuação colaborativa da Terapia Ocupacional pode promover impactos positivos tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. Santos e Pansonato (2025) destacam que a presença do terapeuta ocupacional auxilia no planejamento de estratégias inclusivas, no manejo comportamental e na adaptação das atividades escolares, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, interação social e desempenho acadêmico dos alunos com TEA. Além disso, Alves e Silva (2021) observaram que professores que recebem suporte de terapeutas ocupacionais demonstram maior segurança no desenvolvimento de práticas inclusivas e melhor compreensão das necessidades educacionais especiais dos estudantes.

7 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo voltado à análise da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional no apoio à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A pesquisa de campo possibilita o contato direto do pesquisador com a realidade investigada, permitindo compreender os fenômenos sociais e educacionais a partir das experiências vivenciadas pelos participantes no contexto natural em que ocorrem. Dessa forma, o estudo buscará identificar as contribuições da Terapia Ocupacional para o processo de inclusão escolar, bem como as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no atendimento aos estudantes dentro do espectro autista.

7.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão das experiências, percepções e vivências dos participantes acerca da inclusão escolar de alunos com TEA e da atuação da Terapia Ocupacional no contexto educacional. Segundo Gil (2022), a pesquisa descritiva busca analisar características de determinado fenômeno ou população, enquanto a pesquisa exploratória possibilita maior aproximação com o problema investigado, favorecendo a construção de conhecimentos sobre temas ainda pouco explorados na prática social.

7.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa será realizada em instituições de ensino da rede pública e/ou privada que atendam alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. O campo de pesquisa será composto por escolas que possuam experiência com práticas inclusivas e, preferencialmente, que contem com suporte multiprofissional ou atuação de terapeutas ocupacionais no contexto educacional. O ambiente escolar será escolhido por representar o espaço em que ocorre a inclusão educacional e as relações entre professores, alunos, família e equipe interdisciplinar.

7.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa será composta por profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com TEA, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. A amostra será definida de forma não probabilística e por conveniência, sendo composta pelos participantes que aceitarem colaborar voluntariamente com o estudo. Estima-se a participação de aproximadamente 10 a 20 profissionais, considerando a disponibilidade dos participantes e a necessidade de obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

7.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Serão incluídos na pesquisa profissionais da educação que atuem diretamente com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Também serão incluídos participantes maiores de 18 anos, que exerçam suas atividades em instituições de ensino regular e que aceitem participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

7.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Serão excluídos da pesquisa profissionais que não atuem diretamente no processo de inclusão escolar de alunos com TEA, participantes afastados de suas funções durante o período da coleta de dados e aqueles que não concordarem em participar da pesquisa ou desistirem durante qualquer etapa do estudo.

7.6 RISCOS

A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, podendo ocorrer desconforto emocional ou constrangimento durante a realização das entrevistas ao abordar experiências relacionadas às dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar. Para minimizar tais riscos, será garantido o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante, além da preservação do anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.

7.7 BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à ampliação do conhecimento sobre a consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional no contexto escolar e suas contribuições para a inclusão de alunos com TEA. Espera-se que os resultados possam contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas, auxiliar profissionais da educação e da saúde na construção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

7.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente aos participantes da pesquisa. As entrevistas conterão perguntas abertas relacionadas às experiências dos profissionais com a inclusão de alunos com TEA, às dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e às contribuições da Terapia Ocupacional no processo inclusivo. As entrevistas poderão ser realizadas presencialmente ou por meio de plataformas digitais, conforme disponibilidade dos participantes, sendo registradas mediante autorização prévia.

7.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste na organização, categorização e interpretação das informações coletadas. Inicialmente, será realizada a leitura flutuante das entrevistas, seguida da identificação das categorias temáticas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Posteriormente, os

dados serão interpretados à luz do referencial teórico adotado, possibilitando a compreensão das contribuições da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de alunos com TEA.

7.10 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa respeitará os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes serão informados sobre os objetivos do estudo, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, sendo convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Será garantido o anonimato dos participantes, bem como a confidencialidade das informações obtidas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, assegurando o respeito à dignidade e aos direitos dos participantes durante todas as etapas da pesquisa.

8 DESFECHO PRIMÁRIO

O desfecho primário desta pesquisa será identificar as contribuições da consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional para o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a percepção dos profissionais envolvidos no contexto educacional. Busca-se verificar de que forma a atuação colaborativa entre terapeuta ocupacional, professores e equipe escolar influencia a adaptação das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a participação nas atividades escolares e a promoção de um ambiente mais inclusivo.

Além disso, pretende-se analisar se o suporte oferecido pela Terapia Ocupacional contribui para maior preparo dos profissionais da educação no atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA, favorecendo estratégias inclusivas mais eficazes dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

DE LA LIBRA, Silvia Ligia Ferreira; SANTOS, Maria Paula dos. A terapia ocupacional e a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 302-310, 2016.

SANTOS, Juliana Fernandes dos; RODRIGUES, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e12, 2023.

SOUZA, Mariana Costa de; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Consultoria colaborativa como estratégia de apoio à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2020.

ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Allan Douglas de Souto Freire

RESUMO

Este artigo faz uma análise preliminar no que se refere às representações de gênero, associadas à quantificação das imagens, ocupação/profissão e suas influências, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, localizada no Bairro de Mandacaru, no município de João Pessoa/PB. Dentro dessa vertente investigamos as formas de representações de Gênero contidas nos livros didáticos de Português, uma vez que as imagens e os discursos presentes nos livros didáticos são relevantes para o ensino das crianças nesse ciclo, às vezes, a principal referência para professores/as e alunos/as. Neste sentido, cabe à escola e ao conjunto de seus profissionais ficarem atentos ao cotidiano da sala de aula e das normas estabelecidas pela própria escola e também aos recursos pedagógicos e didáticos utilizados por ela. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa, para qual recorremos à pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica, utilizando, como instrumento de coletas de dados, a entrevista semiestruturada.

Palavras-chave: escola; gênero; livro didático.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o livro didático funciona como um suporte para professores, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Todavia, na prática, alguns deles pode funcionar muito mais como um difusor de valores, conceitos, modos de pensar e agir, do que em um simples e inofensivo auxílio no trabalho dos docentes. Por isso, que educadores devem estar atentos a esse emaranhado de informações que aqueles carregam, já que o livro didático não é neutro. Dessa forma, por trás de cada ilustração, exercício, texto e atividade existem uma intenção, positiva ou não, que será decisiva na formação moral e psicológica das crianças.

Desse modo, o presente estudo, parte de uma pesquisa de Conclusão do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola no que se refere às representações de gênero, associadas à quantificação das imagens, ocupação/profissão e suas influências, presentes nos livros didáticos de Português do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, localizada no Bairro de Mandacaru, no município de João Pessoa/PB. A partir deste estudo caracterizamos o livro didático como um

acessório fundamental no espaço escolar, por entendermos a relevância social e educacional da temática, que por sua vez, sugestionam que os materiais didáticos escolares, acabam produzindo e normatizando saberes e jeitos de ser e estar na sociedade.

Com efeito, pesquisas, na área acadêmica, que estudam, discutem, refletem e problematizam a temática "Relações de Gênero" têm mostrado o quanto permeiam o cotidiano escolar, bem como a relevância de trabalhá-las nos conteúdos em sala de aula. (Louro, 1997). Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que os/as alunos/as dão ao que aprendem atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que frequentemente a linguagem carrega e institui constituem tarefas essenciais da escola e de seus educadores/as.

Dessa forma, Louro (1997, p.103) ainda afirma que "algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades são construídas através das práticas sociais em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação".

Conforme afirma Louro (1997), as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e da desconfiança, ou seja, daquilo que é tomado como "natural".

Neste sentido, com o intuito de delimitar nosso objeto de estudo e, a partir do referencial teórico adotado, vale questionar: Os livros didáticos de Português utilizados do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura do município de João Pessoa/PB concebem por meio de imagens, um estereótipo de mulher e de homem, e, assim, legitimam e produzem uma maneira de ser, estar e agir? Será que os livros didáticos produzem um discurso que demarca espaços diferentes para homens e mulheres na sociedade?

Dessa maneira, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações de gênero, associadas à quantificação das imagens, ocupação/profissão e suas influências, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, localizada no Bairro de Mandacaru, no município de João Pessoa/PB. Elegemos como objetivos específicos:

a) Identificar se os livros didáticos tendem a expressar desigualdades entre os gêneros;
b) Discutir como as imagens presentes nos livros didáticos podem não respeitar o princípio da igualdade entre os gêneros;

2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1 O Uso da Linguagem frente às desigualdades de gênero

A linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades:

> Ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, porque ela nos parece, quase sempre muito"natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (Louro, 1997, p.65).

Para Louro (1997) é importante refletir como a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. É importante escutar o que é dito sobre os sujeitos, mas também perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir ou porque não podem ser nomeados.

As avaliações desiguais acerca do que seria "natural" para cada gênero dão segurança aos meninos para que se expressem com movimentos mais amplos e falem mais alto do que suas colegas. Eles correm, dão empurrões e fazem ameaças diante de contrariedades. Os modos de falar são, com mais frequência, permeados por xingamentos e frases curtas e objetivas. Muitas vezes, esse modo de estar no mundo resulta em uma maior ocupação por eles do espaço público Louro (1997).

Deste modo, percebe-se que em alguns casos, essas diferenças entre alunos e alunas podem não ser naturais. Meninas que aparentam meiguice e quietude e meninos que falam aos gritos são produto do modo como as práticas de gênero cotidianas continuam a produzir feminilidades e masculinidades desiguais e hierárquicas.

2.1.2 Comparação acerca das representações entre o gênero masculino e feminino

Belloti (1985, p.21) aponta através de um quadro comparativo, algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades que figuram no imaginário social, as quais orientam nossas formas de pensar e de perceber o mundo.

Meninos	Meninas
Dinâmicos, barulhentos e agressivos	Apáticas, tranquilas, dóceis e servis
Indisciplinados e desobedientes	Disciplinadas e obedientes
Negligentes, não são aplicados	Metódicas e cuidadosas são perseverantes
Escrevem devagar, são desarrumados e sujos	Arrumadas, conservam-se limpinhas e asseadas
Autônomos, não dependem, com constância, de afeto, aprovação e auxílio	Dependentes do conceito da professora, Pedem aprovação e ajuda com frequência
Seguros, não choram com facilidade	Choronas e emotivas
Solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade	Fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas

Para a autora, as descrições acima são caricaturais, portanto, acentuam e exageram até deturpar características tradicionalmente atribuídas a meninas e meninos. Nossos alunos e alunas podem não se adequar exatamente ao que narra o quadro. É importante ressaltar que as relações de gênero não são estáticas. Elas se transformam e são dinâmicas. De todo modo, formas de conduta reiteradas rotineiramente aparecem como *pano de fundo* do cotidiano escolar. As práticas escolares ora respaldam, ora rechaçam os modelos socialmente valorizados de feminilidade e masculinidade. Muitas vezes, esses modelos servem de referência para nossas práticas pedagógicas quais, dependendo do entendimento das representações de gênero disseminadas, servem também como referências para práticas de atitudes preconceituosas.

Dentro desse contexto, embora possa parecer que analisar livros didáticos a partir da categoria gênero seja algo já realizado exaustivamente, tanto do ponto de vista da quantidade como da qualidade, cabe destacar que, determinadas abordagens adotadas por alguns livros didáticos tendem a expressar às desigualdades da sociedade em geral, conduzindo à sua perpetuação no interior do sistema educativo, na medida em que reiteram imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas. Essa constatação deve ser encarada por educadoras e educadores como um convite para pesquisar, analisar, denunciar e transformar os livros didáticos brasileiros, contribuindo para a crítica dos conteúdos que não respeitem o princípio da igualdade presente na Constituição Brasileira. (GDE, 2010).

Por exemplo, podemos citar o uso da linguagem completamente masculina nos livros didáticos. Outro exemplo, relaciona-se a gramática da Língua Portuguesa que não evidencia, não utiliza a forma feminina em sua linguagem, o que demonstra algumas práticas educacionais e sociais que naturaliza e legitima a desconstrução do modelo de mulheres como sujeitos próprios. Elas sempre são consideradas *a priori* parte de uma categoria masculina (todos, professores, diretores, pais, alunos etc.).

Nesse viés, a escola também, em alguns momentos, não adota uma linguagem inclusiva porque não se dá conta da forma como está agindo, e explica que isto acontece porque é uma norma da Língua Portuguesa que, ao se referir aos homens, subentende as mulheres, e que a sociedade compreende e age da mesma forma. Isto é internalizado de tal maneira que o masculino fala mais alto e tem predominância sobre o feminino. (GDE, 2010).

Esta forma de agir reproduz uma invisibilidade do feminino, reafirmando uma construção universal, cuja reprodução muitas vezes não é percebida pela escola e pelos/as educadores/as. O uso da linguagem no masculino está naturalizada. Cabe à escola e ao conjunto de seus profissionais ficarem atentos ao cotidiano da sala de aula e das normas estabelecidas pela própria escola e também aos recursos pedagógicos e didáticos utilizados por ela. (GDE, 2010).

3 PERCURSO METEODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo de cunho qualitativo. Dessa forma, Marconi e Lakatos (2010) explicam que a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Como coleta de dados, fizemos uso da entrevista semi-estruturada. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para análise dos livros, utilizamos como base o questionário, adaptado, proposto por Michel (1989) apud Auad (2006), intitulado “Roteiro para avaliação de livros e materiais didáticos quanto às desigualdades de gênero”.

Neste roteiro, analisamos os livros didáticos do 7º ao 9º ano, especialmente por serem adotados pelas escolas públicas do município de João Pessoa/PB. Neste contexto, escolhemos os três livros didáticos (LD) de Português dos anos escolares em que a professora leciona, a saber:

Livro 1 – Português - Linguagens - 7º Ano - 8ª Ed. 2014, de Cereja, William Roberto; Magalhães, Thereza A. C.; **Livro 2 -** Português - Linguagens - 8º Ano - 8ª Ed. 2014, de Cereja, William Roberto; Thereza Cochar Magalhães Thereza A. C.; **Livro 3 -** Português - Linguagens - 9º Ano - 8ª Ed. 2014, de Cereja, William Roberto; Thereza Cochar Magalhães Thereza A. C.

Com base nesta perspectiva metodológica, este estudo será desenvolvido com o objetivo de fazer uma análise preliminar no que se refere às representações de gênero, associadas à quantificação das imagens, ocupação/profissão e suas influências, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, localizada no Bairro de Mandacaru, no município de João Pessoa/PB. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Francisca Moura" que está localizada na Rua Silvino Santos, nº. 27, no Bairro de Mandacaru, no município de João Pessoa, no estado da Paraíba.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS À FIGURA MASCULINA E FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

3.1.1 Gênero predominante nas ilustrações

Conforme as nossas análises nos livros didáticos de Português, consideramos os seguintes itens: a quantificação das imagens do gênero masculino e feminino, interpretando-as com base nos textos adjacentes, e a ocupação/profissão associada a cada Gênero.

Com o cruzamento entre o conhecimento expresso em produções acadêmicas e bibliografia referencial, somadas aos resultados da pesquisa na escola Francisca Moura, pretendemos obter uma maior visibilidade a fim de analisar de forma preliminar, se as representações de gênero presentes nos livros didáticos tendem a expressar as desigualdades entre meninos e meninas.

Em nossas análises acerca dos Gêneros predominantes nas ilustrações, observamos que, nos livros três livros didáticos analisados, há uma predominância de imagens relacionadas com o sexo masculino em detrimento do sexo feminino.

Das 200 imagens verificadas na totalidade dos livros, obtemos os seguintes resultados:

7º ANO	8º ANO	9º ANO
Os LDs Apresentaram 80 imagens contendo homens/meninos, 30 de mulheres 06 com mulheres e homens.	Os LDs Apresentaram 65 imagens contendo homens/meninos, 35 de mulheres 08 com mulheres e homens.	Os LDs Apresentaram 55 imagens contendo homens/meninos, 28 de mulheres 10 com mulheres e homens.

Fonte primária

Diante do exposto, percebemos a predominância quantitativa, encontrada nas imagens que representam o gênero masculino, em relação ao feminino, o que reforça a imagem masculina como suprema. Nesse sentido, depreendemos disso que o ambiente escolar se constitui em um contexto onde a disseminação e produção de concepções das Relações de Gênero ocorrem, mesmo que de forma subliminar, ou seja, demonstrando seguramente um lócus das diferenças entre os Gêneros.

Argumentamos que é necessário conter nos livros didáticos imagens vinculadas aos Gêneros, de forma igualitária, com o intuito de relacionar o material didático com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Ao omitir imagens, nega-se a possibilidade de se discutir a problemática das relações de gênero. Neste sentido, Louro (1997) cita que tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser o perceber o não-dito; o que é silenciado. O omitido não possibilita a discussão, o enfrentamento ao poder e, assim, fortalece as relações de poder, desiguais, predominantes e hegemônicas.

Essa constatação deve ser encarada por educadoras e educadores como um convite para pesquisar, analisar, denunciar e transformar os livros didáticos brasileiros, contribuindo para a crítica dos conteúdos que não respeitem o princípio da igualdade presente na Constituição Brasileira. (GDE, 2010).

3.1 2 As ocupações/profissões relacionadas aos Gêneros

As informações obtidas a respeito das ocupações de homens e mulheres, ilustradas, indicam que, quantitativamente, as profissões associadas ao gênero masculino apresentam um

maior número de atividades diversificadas, em relação ao gênero feminino. Recordamos que nossa percepção de representação vai de acordo com Louro (1997), ao entender que a representação não corresponde ao "real", mas que elas produzem sentidos sobre os sujeitos, assim constrói o "real".

Nossa indagação é confirmada ao observarmos dois importantes fatores: quais as ocupações/profissões relacionadas a cada gênero, e as valorizações sociais que os livros didáticos vinculam às profissões.

7º ANO	**8º ANO**	**9º ANO**
Os LDs Apresentaram 48 imagens contendo homens/meninos, 25 de mulheres 05 com mulheres e homens. Nas profissões, o homem aparece sempre no ambiente externo ao lar, como pedreiro, médico, juiz, bombeiro e empresário. Eles ainda se apresentam como autônomos e seguros. As mulheres/meninas se concentram em atividades de ensino e cuidado	Os LDs Apresentaram 50 imagens contendo homens/meninos, 20 de mulheres 03 com mulheres e homens. Nas profissões, o homem aparece sempre no ambiente externo ao lar, como pedreiro, médico, juiz, bombeiro e empresário. Eles ainda se apresentam como autônomos seguros e não choram com facilidade, machucam-se e são cuidados por elas.	Os LDs Apresentaram 55 imagens contendo homens/meninos, 20 de mulheres 02 com mulheres e homens. Nas profissões, o homem aparece sempre no ambiente externo ao lar, como pedreiro, médico, juiz, bombeiro e empresário Eles ainda se apresentam como autônomos seguros e não choram com facilidade, machucam-se e são cuidados por elas. As mulheres/meninas se concentram em atividades de ensino e cuidado

Nota-se que nessas imagens a mulher exerce profissões tidas como do cuidado e do educar, indo ao encontro de outras pesquisas como a Elena Belotti (1995). Em linhas gerais, observa-se que a maior parte das imagens envolvendo as ações cotidianas diferencia homens e mulheres mostrando uma concepção dicotômica entre os gêneros, marca do pensamento moderno, em que há sempre dois polos, e um é superior e domina o outro (Louro; 1997). Ela trabalha no ambiente privado, enquanto o homem pode dominar o ambiente externo.

Relacionar o ambiente doméstico as mulheres/meninas parece ser algo extremamente naturalizado pelos livros didáticos. Ao valer-se de pesquisas, Elena Belotti (1985) as representações das imagens que contêm mulheres, elas são representadas como disciplinadas e obedientes, cuidadosas, choronas e emotivas.

Por conseguinte, percebemos nas análises dos livros didáticos que há certa escassez de imagens que associam os dois gêneros. Outro ponto importante, é que discussões sobre o papel que a mulher vem assumindo na contemporaneidade também não são consideradas, o que na prática sugestionam que se não for por opção dos docentes da escola, reflexões tão importantes para a formação do aluno pode não fazer parte dos conteúdos abordados em sala de aula. Com isso, compartilhamos do entendimento de Bordini e Soares (2008), ao apontarem que os LDs, ao mesmo tempo em que são moldados, também moldam nossa cultura. (Re)produzindo significados para os sujeitos, influenciam e demarcam características como normais, atribuindo sentido e modelando o que é e como é ser menina, ser menino, homem e mulher.

Dentro desta perspectiva, realizamos entrevista semiestruturada com uma professora, do 7º ano, para percebermos qual o entendimento da mesma sobre os livros didáticos e as relações de gênero. Escolhemos apenas um sujeito, por elegermos como técnica principal as análises dos livros a partir do questionário proposto por Michel (1989) apud Auad (2006), intitulado "Roteiro para avaliação de livros e materiais didáticos quanto às desigualdades de gênero".

Ao indagarmos a professora sobre como ela percebe as imagens dos livros em relação a supremacia de imagens masculinas em detrimento do feminino obtivemos as seguintes informações:

A mesma informou que fazendo uma comparação diante das atividades/ocupações e quanto aos números de ilustrações apresentadas nos livros didáticos os meninos/homens, percebeu que se sobressaem em relação às meninas/mulheres.

Quanto às ilustrações os meninos/homens aparecem como heróis e as mulheres aparecem sempre como dona do lar ou cuidando da família.

Por outro lado quanto aos adjetivos usados para descrever cada sexo: Os meninos/homens são adjetivados como: Super-heróis, inteligentes, trabalhador, insensíveis, determinados, agressivos, dominadores, seguros, indisciplinados, desobedientes, dinâmicos etc.

Já as meninas/mulheres são adjetivadas como: Bobas, tranquilas, dedicadas, educadas, meigas, sensíveis, gentis, amáveis, gorduchas, conformadas, obedientes, dependentes dos homens, incapazes de dizer não, submissas aos pais e maridos, donas de casa e pouco inteligentes.

A professora ainda acrescentou que a linguagem utilizada nos livros didáticos é uma linguagem que acaba por legitimar e reforçar as desigualdades existentes entre homens e mulheres. O que ela não acha certo, pois na prática, a realidade das crianças nem sempre corrobora com o que aparece nas figuras, não tendo com isso, como fugir da realidade: "*precisamos conversar sobre isso, porque às vezes as crianças é quem percebem, pois a realidade deles é bem diferente". (professora).*

Ao perguntarmos como ela trabalha essas relações na sala de aula, a mesma informa que geralmente discute com os alunos sobre esta realidade, mostrando exemplos práticos, trazendo outras imagens, como recursos para tentar refletir sobre a realidade.

4 CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas nos livros didáticos adotados na Escola Municipal Francisca Moura nota-se que as imagens trazidas nestes manuais acabam por expressar às desigualdades da sociedade em geral, conduzindo à sua perpetuação no interior do sistema educativo, na medida em que reiteram imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas. Neste sentido, cabe destacar que mulheres, meninas e pessoas não-brancas permanecem sub-representadas nessas publicações amplamente utilizadas nas salas de aula.

Com efeito, ao utilizar os livros didáticos como recurso de ensino e aprendizagem dos alunos, a escola acaba por reproduzir determinados estereótipos que ajuda a reproduzir uma invisibilidade do feminino, reafirmando uma construção universal, cuja reprodução muitas vezes não é percebida pela escola e pelos/as educadores/as, expressando desigualdades entre os sexos, demarcando os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações, imagens e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. Por conseguinte, notamos que as imagens apresentadas nos livros didáticos, acentuam e exageram características tradicionalmente atribuídas a meninas e meninos como afirma Belloti (1985).

Com efeito, cabe à escola e ao conjunto de seus profissionais ficarem atentos ao cotidiano da sala de aula e das normas estabelecidas pela própria escola e também aos recursos pedagógicos e didáticos utilizados por ela, pois isso acaba por reproduzir desigualdades que tornam a imagem da mulher invisível, gerando na maioria das vezes conflitos entre os gêneros e inferiorizando a figura do gênero feminino. (GDE, 2010).

Enfim, acreditamos que os livros didáticos necessitam serem melhor analisados e revisados, a fim de que possam respeitar as diferenças, as desigualdades e as particularidades entre os gêneros. Diante disso, essa constatação deve ser encarada por educadoras e educadores como um convite para pesquisar, analisar, denunciar e transformar os livros didáticos brasileiros cujos materiais reiterem imagens e práticas desiguais entre meninos e meninas. Tendo em vista o exposto, analisar e avaliar os livros didáticos não se trata de um processo simples e fácil, é um procedimento bem complexo. Neste sentido, as reflexões aqui expostas devem ser entendidas como um ponto de partida para novas discussões.

REFERÊNCIAS

Auad, D. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006
Belotti, Elena Giannini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LAKATOS, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Brasília. Secretaria de políticas para as Mulheres. **Curso de Especialização em Gênero e sexualidade**. v.6 e v.7. Rio de Janeiro: CEPESC, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taciene Kelly Lino de Souza[1]

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa, objetivando reconhecer a importância do brincar e suas contribuições para o processo de inclusão e de aprendizagem das crianças da educação infantil. O referencial teórico foi baseado em diferentes autores, entre os teóricos destacamos a visão de Wallon, Vygotsky e documentos oficiais nacionais. No decorrer do artigo são apresentados alguns estudos bibliográficos na temática do brincar como sendo primordial para o pleno desenvolvimento das crianças especiais. Assim, ressalta-se que as atividades lúdicas devem ser valorizadas e divulgadas em todas as escolas como instrumento facilitador e construtor de conhecimentos dentro do processo de inclusão de alunos/as especiais.

Palavras-chave: brincar; aprendizagem; educação especial.

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que um brincar, espontâneo e com algumas intervenções, pode contribuir com a formação do desenvolvimento humano, nosso artigo tem como objeto de estudo a importância do brincar no processo de inclusão e de aprendizagem na Educação Infantil. As crianças consideram a brincadeira como uma atividade prazerosa, parte da fase infantil, e pode ser empregada como uma ferramenta que proporciona não apenas aprendizado, mas também inclusão. Através de atividades lúdicas é possível aprender e construir situações essenciais para uma vida mais independente, pois estimula a criação de conexões entre o mundo real e o imaginário, brincando, a criança lida com a construção e desconstrução do pensamento infantil, com a linguagem simbólica e as regras associadas ao pensamento lúdico.

"Segundo a perspectiva inclusiva, aceitar as diferenças implica respeitar características, interesses, motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos" (Silva, 2020, p.1).

Acreditamos que a reflexão acerca do tema contribui não apenas no âmbito escolar, mas familiar, tendo em vista conter questionamentos que abordam os dois âmbitos aliados entre si.

[1] Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. taci_kel3@hotmail.com

Assim, este artigo tem o propósito de apresentar o olhar de diferentes autores, acerca da importância do brincar no processo de inclusão de alunos/as especiais no ambiente educativo.

A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, as leis que tratam sobre o ensino de alunos/as com necessidades educativas especiais, importância da inclusão, a concepção do brincar, o lúdico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o brincar na educação especial e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo incluiu pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Escolhemos essa abordagem por acreditarmos que a mesma "trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Deslandes, 2007, p.21).

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p.122).

Nessa perspectiva, com o presente artigo buscou-se contemplar estudos bibliográficos sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 45) salienta que:

> [...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A INCLUSÃO COMO DIREITO DE TODOS

Falar de inclusão significa garantir oportunidade de desenvolvimento a todos os indivíduos de uma sociedade, promovendo acesso igualitário aos diversos campos da vida,

proporcionando a aceitação das diferenças em uma relação de acolhimento. Quando se menciona "*acolhimento*", vale fazer o resgate etimológico da palavra, que vem do latim vulgar *accolligere*. ACOLLIGERE, “levar em consideração, receber, acolher”, de AD, “a”, mais COLLIGERE, “reunir, juntar”, este formado por COM, “junto”, mais LEGERE, “reunir, coletar, recolher”.

Assim, a perspectiva inclusiva deve ser acolhedora à medida que leva em consideração o contexto social, histórico e biológico dos sujeitos e respeita esse panorama na abordagem e inserção do estudante entre seus pares. Essa perspectiva se estabelece pensando que, diante do que afirma bell hooks (2013), “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. (p.193).

Vivemos, socialmente, constantes lutas na busca por igualdade e respeito às diferenças. Dentre essas, destaca-se a Inclusão Escolar, que almeja um rompimento dos paradigmas educacionais conservadores e bancários, imperando aos envolvidos no processo educativo a revisitar seu fazer pedagógico, na busca de favorecer educação de qualidade para todos, desconsiderando qualquer tipo de discriminação.

No entanto, para além do discurso, importa aprofundar a prática inclusiva de forma eficaz e concreta. “Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. (Candau, 2011, p. 242). Portanto, deve-se ter em conta os aspectos identitários de cada subgrupo que integra a comunidade escolar.

3.2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Entender o significado do brincar na educação infantil é fundamental para pais, educadores e pesquisadores da área educacional, haja vista o fato de o ato de brincar auxiliar na formação do ser humano de modo integral e formativo.

A brincadeira traz em si a articulação entre elementos imaginários e elementos da realidade, possibilitando que a criança desenvolva a fantasia, novas formas de interpretação, de expressão e de ação no mundo, assim como diversos modos de construir relações sociais com outros sujeitos.

Na concepção do teórico francês Henri Wallon, “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época” (Bastos, Dér, 2000, p.42, apud Mahoney, 2004, p.14).

Desta maneira, pensar a pessoa sob a perspectiva walloniana implica compreender o ser humano em sua totalidade, a partir de uma visão integrada que supõe um desenvolvimento nos âmbitos cognitivo, motor e afetivo. De modo que:

> Pensar a pessoa na perspectiva psicogenética walloniana implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana. (Bastos, Dér, 2000, p.48)

De acordo com Wallon, a brincadeira contribui com a formação da constituição da pessoa, haja vista a criança ser capaz de copiar modelos, ações e situações, ao afirmar que:

> a criança já começa a fazer distinção entre suas fantasias e a realidade, e sente muito prazer em misturá-las em seus jogos. Ao brincar de casinha, serve pedrinhas no almoço como se fossem refeição, mas sabe muito bem que continuam a ser pedrinhas. Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto (Wallon, 1981, p. 88).

Outro teórico da psicologia, Vygotsky, com uma abordagem interdisciplinar, foi capaz de promover reflexões no âmbito educacional, pois ele recorreu à infância como meio de explicar o desenvolvimento humano de modo geral, justificando que a relevância do estudo da criança consiste no fato de que ela está no centro do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala (Rego, 1995, p.25).

Dentre seus principais conceitos, está o de *mediação*, isto é, é a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, mediada por meio de dois elementos mediadores: os instrumentos (é um objeto social desenvolvido com um objetivo, com o fim de auxiliar na relação do homem com o mundo, exemplo um machado) e os signos (são ferramentas de representação que auxiliam nos processos psicológicos, exemplo sinais de trânsito, um mapa, etc). A relação entre *pensamento e linguagem* foi outro conceito ao qual Vygotsky se dedicou, pois a obtenção da linguagem representa um marco no desenvolvimento infantil, haja vista ser um meio de contato social com outras pessoas, "primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas" (Rego, 1995, p.66). Aos poucos esta fala vai sendo utilizada para planejar uma ação futura, de modo que "as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais" (Vygotsky, 1984, p.31, apud Rego, 1995, p.64). Além disso, segundo Vygotsky para ocorrer à aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, isto é, seu conhecimento

real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

Vygotsky afirma que, o processo de desenvolvimento é socialmente construído, acreditando que "o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura" (Rego, 1995, p. 59).

Para este autor uma das funções básicas do brincar, é permitir que a criança seja capaz de solucionar situações conflitantes do cotidiano; fazendo uso da imaginação, imitação e observação. De acordo com ele "a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso" (REGO, 1995, p. 82). É por meio desta imitação representativa que a criança vai aprendendo a lidar com as regras e as normas sociais, haja vista toda situação imaginária conter regras comportamentais que estão condizentes com o que está sendo representado.

O termo "brinquedo", segundo Vygotsky, é empregado de forma abrangente, referindo-se não apenas ao objeto, mas também ao ato de brincar e a brincadeira. Acerca da brincadeira, a de "faz de conta" recebe destaque em sua abordagem por ser característico em crianças que já adquiriram a linguagem falada, e por sua vez, já são capazes de representar simbolicamente uma situação imaginativa.

Dentro desta compreensão Kishimoto (2002), afirma que o brincar é um exercício que trabalha a imaginação infantil, permitindo o desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento. A criança tem a oportunidade de imaginar, criar, interagir socialmente, pois a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. Esta atividade lúdica, o brincar, contribui para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível em buscar alternativas de ação, atuando de modo positivo nos aspectos: corporal, moral e social.

De acordo com os documentos que referenciam o currículo na educação infantil, mais especificamente, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) o brincar é uma atividade significativa para o desenvolvimento da criança, possibilitando a autonomia na realização e criação da brincadeira, além de ser um momento de interação social que articula com a formação do ser humano integral e afirma:

> O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são

> oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RCNEI, 1998, p.24).

A importância do brincar é um fator decisivo no desenvolvimento integral do ser humano, pois é brincando que a criança ordena o mundo em sua volta, assimila experiências e internaliza conhecimentos.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais, deixando claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades, de modo que:

> A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (RCNEI, 1998, p.27).

Desta forma, o ato do brincar merece ser estudado e receber a devida relevância, devido ao seu caráter formativo e por estar associado à proposta pedagógica da Educação Infantil.

O brincar é a atividade primordial desta perspectiva pedagógica. Entre as aquisições adquiridas no brincar, destacamos a capacidade de imitação como sendo a primeira forma de aprendizado, podendo ser comparada a uma memória corporal, a partir da qual, nos primeiros anos de vida, a criança imita o outro, adotando atitudes e comportamentos semelhantes ao contexto no qual está inserido. Mais tarde ela será capaz de não apenas imitar, mas, sobretudo, de criar e recriar situações do cotidiano, favorecendo seu amadurecimento integral. Ancorado nesta perspectiva Inácio (1995, p.25) afirma que “Brincar para a criança é tão importante e sério, como é trabalhar para o adulto, brincando a criança imita o gesto do adulto”.

O brincar livre é visto como o melhor estímulo ao desenvolvimento adequado à maturidade etária e capacidades individuais de cada criança e neste momento a superação ocorre frequentemente, a criança se exercita, cria, imagina e realiza.

3.3 O PAPEL DO BRINCAR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Barnard e Erickson (1996, p. 47), “ao entrar na escola, a criança passa a ter contato com diferentes culturas, estilos e modos de vida, para alguns é o momento esperado e desejado, para outros é fonte de grande tensão, pois encontra-se em um mundo cheio de regras, permissões e proibições, diferente do mundo que conhece”.

Dessa forma, “a brincadeira é um excelente recurso pedagógico para o aprendizado na formação da personalidade do ser humano. Do ponto de vista criativo, a prática de brincar está focalizado na busca do eu, manifestando a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento das habilidades do indivíduo” (Fonseca, Julião, Silva & Santos, 2020, p. 3).

A brincadeira, além do divertimento traz outros benefícios fundamentais como: integração, socialização, desenvolvimento das habilidades motoras, do pensamento, dos reflexos, o respeito as regras do grupo, vivacidade, fantasia, e desenvolvimento dos aspectos psicológicos da criança. As brincadeiras, os jogos, os brinquedos, estimulam a curiosidade, a iniciativa e autoconfiança no/a aluno/a, proporcionando aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento da linguagem do/a educando/a.

As atividades lúdicas não são apenas momentos divertidos ou simples passatempos. São muito mais que isso. São momentos de descoberta, de construção e compreensão de si; estímulos à autonomia e à expressão pessoal, momentos de expansão em que as contrações que se cronificaram começam a ceder, e a pulsação que marca a presença da vida viva vai sendo retomada. (Pereira, 2005, p. 93).

Por isso, a escola como agente de desenvolvimento deve contribuir no progresso do aluno através da ludicidade, tornando este momento em uma ação reflexiva para o ambiente escolar, abordando desafios sociais que são explorados nas situações em que o lúdico pode proporcionar. Nesta perspectiva, é interessante pensar na busca de novos saberes para que não se limite apenas às práticas tradicionais de ensino. À vista disso, a formação dos professores é fundamental para aprimorar o ensino de qualidade, é necessário subsidiar ferramentas para que o docente consiga ultrapassar os obstáculos existentes na sala de aula. Assim, é preciso que os profissionais da educação discutam sobre os impactos que dificultam a aprendizagem que muitas vezes não coincidem com práticas curriculares e acaba refletindo na má formação dos educandos. Através da formação continuada o professor poderá repensar sua prática pedagógica desenvolvendo novas técnicas de ensino que poderá contribuir na construção da sua identidade profissional.

Com base em Moura (1991), a importância do jogo, do brincar, está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem enfrenta ou enfrentou. Segundo Antunes (2000), as brincadeiras constituem extraordinário instrumento de motivação, uma vez transformam o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade e em sadia competitividade.

Observa-se que o brincar é tão importante quanto o se alimentar, o cuidado com o corpo, a saúde ou ter uma educação de qualidade. Por intermédio das brincadeiras, as crianças se desenvolvem construindo a base que irá auxiliá-las em decisões futuras. Assim, também, o professor pode avaliar o processo de desenvolvimento da criança, tanto de forma individual como em grupo, "registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem" (Brasil, 1998, p. 28).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do ser humano depende de uma série de fatores e uma rede complexa de fatos e relacionamentos que permeiam a vida de todos.

Valorizando as vivências e o ser humano como constituição biológica, anímica e espiritual, é fundamental uma educação baseada no amor e na responsabilidade, respeitando cada fase do desenvolvimento humano.

É na brincadeira que a criança poderá explorar o mundo, construir o seu saber, aprender a respeitar o outro e desenvolver o sentimento de grupo (social). Além disso, o brincar pode possibilitar que os docentes observem as individualidades de cada criança, de modo a contribuir que a interação entre eles e com o meio ambiente se entrelacem de modo saudável.

Assim sendo e considerando a criança como um sujeito histórico e de direito, que em suas interações brincantes, práticas e cotidianas, constroem sua identidade pessoal e coletiva, acreditamos no poder transformador que há numa sociedade formada por seres humanos integrais, que atuam no mundo de modo a promover os interesses do coletivo.

Inclusão se faz principalmente a partir do reconhecimento deste outro em suas necessidades e da oferta de condições para que permaneça e desenvolva efetivamente suas aprendizagens e potencialidades.

Dessa forma, ressaltamos que as atividades lúdicas devem ser valorizadas e divulgadas em todas as escolas como instrumento facilitador e construtor de conhecimentos dentro do processo de inclusão de alunos/as especiais. Todavia, cabe aos educadores/as considerar o brincar como uma prática cotidiana e enriquecedora de sua dinâmica metodológica, em sala de aula, para que ocorra o desenvolvimento do/a aluno/a da Educação Especial em todas as suas potencialidades.

Além disso, o brincar contribui para que o/a aluno/a com necessidades especiais desenvolva suas habilidades máximas e esteja inserido no meio social que é a escola, contribuindo assim para a sua formação como sujeito, pois ao estar em contado com outras

crianças eles estão se socializando, interagindo e usufruindo de um direito que é comum a todos/as.

Não existe atividade mais completa para a criança do que o brincar, pois, as crianças começam a estudar brincando, assimilando conhecimentos sem perceber. Segundo alguns estudiosos a brincadeira educativa pode assumir muitas formas, então cabe a nós educadores/as modificar a brincadeira espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, mas sem perder o aspecto lúdico.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. Ferreira, M. C. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche** - Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2007.

EMANUEL, Teresa Cristina de Oliveira. A Pedagogia Waldorf. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002.

INÁCIO, Renate Kaller. **Criança Querida, o dia a dia nas creches e jardins de infância**. 2ª ed. São Paulo editor Antroposófica, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). **Henri Wallon-Psicologia e Educação**. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1995.

SILVA, V. S. D. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, 2020.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiana Escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez, 2011;

Barnard, K., & Erickison, M. **Como educar crianças com problemas de desenvolvimento**. Globo, 1996.

Valle, T. G. M. Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos. In Valle, T. G. M., & Capellini, V. L. M. F. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru, 2008.

ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo**. Petrópoles: Vozes, 2000.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Clara de Lima Sousa Santos
Fabson Diego de Lima Sousa Santos

1 INTRODUÇÃO

O relatório de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, foi realizado na escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se na Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740.

Teve início no mês de setembro, e foi concluído no mês de outubro, com a carga horária de 4 horas por dia.

Foram realizadas 100 horas de estágio. Durante esse período pude acompanhar, a rotina da professora em sala de aula, foi possível observar e realizar atividades relacionadas a educação infantil, tais como: Contação de histórias, roda de pinturas com tinta, roda de música, recortagem e colagem, pinturas dirigidas, reprodução de sons de animais, desenhos livres, filmes, atividades com massinha de modelar e entre outras.

O presente estágio deve concretizar momentos de experiências dos docentes em várias situações principalmente as formas concretas ao acadêmico, construídos por um ambiente prazeroso e enriquecedor, qualificando assim uma construção de novas ações, com bases solidas na busca do conhecimento do saber, criando assim um ambiente de trocas de ideias pelos docentes, estagiários e alunos.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/ INSTITUIÇÃO

Nome da escola: Escola Municipal Violeta Formiga
Endereço: Rua Alfredo José Athaíde
Dependência administrativa: Administração Municipal

2.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se, Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740. Possui acesso a vários conjuntos residenciais do município; os demais lados se limitam por residências e prédios comerciais.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS

A Escola Municipal Violeta Formiga é uma modelo de escola padrão da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), fundada no ano de 2007 pelo prefeito Ricardo Coutinho (PSB). Foi construída dentro da estrutura padrão adotada pela Prefeitura.

2.3 MAS QUEM FOI VIOLETA FORMIGA?

Nascida em João Pessoa e autora de versos simples e expressivo da vida cotidiana, Violeta Formiga imprimiu sua marca na história cultural paraibana pelo modo descontraído de ver e sentir o mundo, bem como a paixão pela vida. Vida, aliás, que lhe foi ceifada abruptamente, tornando-se vítima de violência doméstica.

2.4 ESTRUTURAS FÍSICA DA ESCOLA

A escola conta com uma estrutura física de:

DEPENDÊNCIAS	**QUANTIDADE**
Secretaria	01
Salas de aula	21
Banheiros masculinos	01
Banheiros femininos	01
Salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE)	01
Sala dos professores	01
Sala de leitura	01
Sala de informática	01
Sala da direção	01
Refeitório	01
Horta escolar	01
Cozinha	01

Despensa	01
Almoxarifado	01
Quadra de esportes coberta	01
Parque infantil	01
Laboratório de ciências	01
Biblioteca	01
Banheiro dos funcionários	01
Auditório	01

2.5 NÚMEROS DE ALUNOS EM SALA

MANHÃ= 187 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02	6º	55
02	7º	48
01	8º	32
02	9º	52

TARDE= 53 ALUNOS

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
Pré I	28
Pré I	25

NOITE = 173 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
02	Ciclo I	35
02	Ciclo II	48
02	Ciclo III	39
02	Ciclo IV	51

TARDE= 175 ALUNOS

TURMAS	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
01	1º	20
01	2º	24
01	3º	30
02	4º	52
02	5º	49

Totalizando 588 alunos distribuídos entre os turnos da manhã, tarde e noite. Dentro desses 9 têm necessidades especiais.

Atualmente a escola, oferece ensino fundamental II pela manhã, ensino fundamental I, pré I e II no turno da tarde e a educação de jovens e Adultos (EJA), obedecendo a uma perspectiva de educação inclusiva, no turno da noite.

A escola oferece ao todo 600 vagas distribuídas nos três turnos de atendimento, neste ano letivo contamos com 588 alunos matriculados, atualmente contam com 21 salas de aula em funcionamento nos três turnos.

2.6 QUADROS FUNCIONAL (GESTORES, DOCENTES E FUNCIONÁRIOS)

Preocupando-se com o cuidar e o educar das crianças cada sala tem professor, onde os mesmos são responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. Tendo por total um quadro de 46 funcionários, sendo doze professores ativos e um professor readaptados.

O QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

01	Diretora
02	Supervisoras
01	Assistente Social
01	Orientadora
01	Psicóloga
01	Secretária
05	Auxiliares de Secretaria
01	Administradora
01	Auxiliar de sala de recursos
02	Interprete de libras
03	Cuidadoras AEE
03	Inspetoras
05	Vigilantes
02	Monitores de informática
04	Merendeiras
12	Professores
01	Professores Readaptados

2.7 ASPECTOS FÍSICOS E ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Com o horário de funcionamento nos três turnos, durante o dia os mesmos tem uma rotina, começando pela acolhida, logo em seguida são conduzidos para sala de aula onde ficam até o momento do intervalo, as aulas são de disciplinas diferentes, são entre duas e três disciplinas por dia, no turno da tarde iniciam as 13h00, 15h pausa para lanche e retorna as 15h30 finalizando a aula as 17h30.

2.8 REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A educação infantil tem papel de suma importância para o desenvolvimento no processo educacional da criança e cabe aos atores sociais manter uma boa qualificação dentro do elemento de desencadear a construção de conhecimentos básicos sócios educativos tendo em base as aprendizagens realizadas no processo continuo, com reflexos nas etapas nas condições de um cidadão, buscando um conceito básico aliando todas as experiências vivenciadas pela criança, tendo com referências os aspectos sociais e culturais aonde ela e detentora.

Podemos destacar os aspectos físicos das crianças observando as expressões corporais como sentar e levantar, suas harmonias, seus equilíbrios, sua coordenação motora, ao copiar, desenhar, interagir com seus colegas, como eles usam a força para ter uma ampla capacidade de usa-la quando for preciso, como eles adaptam-se na chegada da escola, com os ambientes que estão próximos a eles.

Nas brincadeiras foi possível observar vários aspectos, desde como se mover, como agir, as habilidades, nas corridas nos saltos, como eles se equilibram e as ocorrências nas quedas. Isso tudo podemos verificar analisado em sala de aula, no acolhimento da criança tendo em vista suas expressões em caráter único vendo aluno em suas expectativas que eles buscam aprender com ensinamentos programados.

Ainda nos aspectos físicos podemos verificar como fazem as atividades de recortar e colar, na pintura e se eles conseguem respeitar os limites da folha do desenho, perceber sua coordenação motora na faixa etária de 04 a 05 anos eles consegue pegar no lápis fazendo movimentos com os dedos, escreve os nomes, começar a cortar as formas com a tesoura.

Nos aspectos sociais verificou-se sua interatividade com seus colegas, nas atividades com a participação compartilhando os brinquedos trabalhando em equipe e tendo suas responsabilidades, na interação com seus colegas.

Nos aspectos Psicólogo, observou-se os sentimentos desde a alegria, das vitorias e conquistas, até o sabor da derrota e da perda, sendo assim a valorização de cada manifestação e expressão dos sentimentos, com eles chegam na escola, como se relaciona com seus colegas, com os educadores e funcionários.

Nos aspectos cognitivos verificou-se sua capacidade de raciocínio logico, em argumentar, em ter inciativa na resolução de problemas e conflitos, como ver a qual estágio a criança se encontra. Podemos destacar os seguintes estágios sensório motor e operacional, em qual descoberta ele se interessa, em qual nível de escrita eles se encontram, se a comunicação deles tem clareza e objetividade.

Nesses quatros aspectos, podemos definir a criança como objeto de pesquisa, eles demostram interesse em tudo, com isso fortalece a aprendizagem e facilita o desenvolvimento de cada aspecto, lembrando que cada turma tem a faixa etária e as vezes dificulta quando o docente não consegue identificar com clareza a criança. “Nenhum professor é dono de sua prática se não tem em mãos, a reflexão sobra a mesma. Não existem ato de reflexão, que não leve a constatações, dúvidas e descobertas”

Sobre os aspectos que relaciona a uma concepção sobre a estrutura e nossa impressão sobre a organização da unidade, percebemos que as instalações são adequadas para crianças com

deficiência, comporta alunos que seja especial e tem seus cuidadores específicos em cada sala. No Pré II, tem uma criança especial e tem todos os cuidados necessários e tem uma ligação com os seus colegas e tem interação com bom desempenho. Como também o modelo da escola vem muito do tradicional, pois segue a mesma rotina todos os dias, as cadeiras da mesma forma, as atividades passadas são sempre desenvolvidas da mesma forma.

Conta também em todas as salas com monitoras que ajuda no desenvolvimento das atividades realizada pelas docentes, os aspectos da escola demostram uma identificação com os paramentos da educação infantil, todas os espaços são adequados para um desenvolvimento aonde a criança identificam de forma simbólica e escrita várias formas de identificação da educação infantil.

Em todos os espaços vemos o caráter infantil, com isso mostra as crianças que aonde eles estão são lugares de aprendizagem, na brinquedoteca por exemplo: tem várias formas de educação infantil, os jogos ajudam a eles com a forma de brincar, jogos educativos tem em todos os espaços na sala de aula usa-se o ilustrativo e com isso a aprendizagem fica mais fácil quando torna a realidade de cada criança.

3 PERFIL DOS PROFESSORES

A docente, de acordo com a entrevista, no período de observação, descreveu que é graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, formada a 15 anos, e desde 2022, tem seu vínculo com o Escola Municipal Violeta Formiga. Faz 2 anos que a mesma se encontra no Pré II, com crianças de 04 a 05 anos, e pós-graduada em psicopedagogia.

Pude perceber que a docente tem total equilíbrio entre os alunos, tem uma dinâmica que interagem bastante com os discentes. Todo o seu plano e estruturado de acordo com as normas estabelecida, sua turma da faixa etária de 04 a 05 anos, já estão preparados para entrar no ensino fundamental I. Podemos destacar a liderança e o domínio da professora, como também a monitora em relação a todas as atividades desenvolvidas com clareza, e paciência com aqueles que por acaso tenha dificuldade no desenvolvimento da atividade.

A importância de uma boa atuação do docente na educação infantil e fundamental para o desenvolvimento de uma das fases mais importantes da criança, pois e nessa idade que podemos preparar os adultos do futuro, na faixa etária todas as atividades são elaboradas para os andamentos sócios culturais. Por isso o papel do docente e fundamental dentro da sala de aula

e reflete para toda sociedade, pois eles são responsáveis na formação e tem influência para orientar e motivar seus alunos desde o primeiro contato entre criança escola.

Nós enquanto pedagogos somos responsáveis para formarmos um país melhor, as demandas que apresenta nos dias de hoje, requer do educador habilidade com tecnologias, conhecimentos, capacitações na área apresentando na sala um desenvolvimento lúdico e criativo.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Por meio das práticas pedagógicas utilizadas pela professora, foi possível observar que ela utiliza como método em sala de aula a prática do ensino interdisciplinar. Ela busca administrar o conteúdo sempre de forma lúdica e com um bom humor para que atraia a atenção dos alunos e os dê autonomia.

Durante o período de estágio foi possível perceber o excelente serviço para a comunidade local, as crianças geralmente são comportadas, prestam atenção nas atividades; são bem espertas.

Quando entrei na sala pela primeira vez, fui recebida pela professora, e as crianças com curiosidade querendo saber o motivo que eu estava ali. A professora, então, logo explicou que minha presença, significava que eu estava em busca de experiências e contribuição como estagiária, feito isso, a professora deu um tempo para que me apresentasse e me familiarizassem com os alunos, fui recebida com calorosa recepção e foram bastantes educados comigo, em seguida a professora seguiu com as atividades diária.

Durante o período de estágio, foi possível perceber que a professora trabalha com os mais variados tipos de atividades com as crianças. Porém, o que mais me chamou atenção foi a ênfase na prática de atividades em conjunto em sala de aula, ou seja, ela busca sempre em fazer atividades em grupos. Ela usa vários tipos de linguagens, sendo elas: oral, escrita, gestual e musical. Uma atividade bem presente em seu planejamento e a Contação de história, e para realizar ela utiliza bastante recursos próprios e da escola, caixa mágica, fantasias, fantoches e entre outros.

A criança nota que a professora gosta dela, e que ela apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber o interesse das crianças no conteúdo, a professora deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino.

Todos de maneira igual ajudam um ao outro quando veem a necessidade, ou seja, todos veem a necessidade de ajudar e cuidar um do outro. As crianças sempre ajudam a professora e são bem instruídos e bem cuidadosos, com rotinas seguidas ao pé da letra.

A professora faz o seu planejamento semanalmente, onde ela recebe apoio da coordenação pedagógica, com sugestões de ações e atividades em que irá contribuir com os desenvolvimentos dos alunos. Os professores da rede, participam mensalmente de um curso de formação continuada promovida pela Secretária Municipal da Educação.

5 OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS – FOCOS DE DISCUSSÃO

5.1 FOCO ESCOLHIDO – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A "contação de história" é compreendido como um elemento que contribui com a aprendizagem na educação infantil, tendo como objetivo estimular a imaginação dos alunos e tem a intenção de que eles aprendam de uma forma mais dinâmica e prazerosa, chamando assim a sua atenção. A professora valoriza a contação de história porque para ela e um momento de interação com toda turma, e no planejamento da escola a gestão juntamente com os professores procuram envolver a contação uma vez por semana, juntando as turmas do Pré I e Pré II, e sempre sobre o tema em que esta sendo trabalhado na semana em sala de aula, em que faz com que os alunos/crianças tenham interação com outra turma.

São utilizadas histórias de diversos temas, dentro tais citamos: "Branca de neve", "Chapeuzinho vermelho", "Pinóquio", "O patinho feio" e entre outras. São contadas histórias com temas da atualidade também, para auxiliar os alunos no dia a dia, mostrando a importância de respeitar os mais velhos, sobre a higienização, a inclusão social entre os coleguinhas dentre outros temas que estão sendo trabalhados na escola.

Em sua maioria, a contação de história e feita pela professora em que ela se caracteriza de acordo com o assunto da história, e utilizado também bastante fantoches, caixas mágicas, são feitas dramatizações envolvendo os alunos, com objetivo de atrair a atenção deles e tornar cada vez mais atrativo, a fim de facilitar em sua compreensão do que a história tem a contar para eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma área que com os avanços está se formando uma concepção de vida de cada criança, em que pode estar auxiliando e sendo de grande valia e de muito orgulho para quem o faz parte. O estágio em que realizei foi muito proveitoso para que quando me deparar na função de educadora, possa despertar na criança o desejo e vontade de aprender, envolvendo em atividade em grupos junto com a turma, atividade de pesquisa, atividade lúdicas, brincadeiras e entre outras.

Muitos aspectos podemos destacar como favorável para a construção da educação infantil, destacamos os aspectos físicos, sócias, psicológico e cognitivos. Nesses quatros aspectos, podemos definir a criança como objeto de pesquisa, eles demostram interesse em tudo, com isso fortalece a aprendizagem e facilita o desenvolvimento de cada aspecto. Enquanto futuros pedagogos temos que assumir o papel como um instrumento para uma educação melhor, mais qualificada e renovadora, usando sempre os princípios de umas habilidades de demandas que apresenta nos dias de hoje, a capacitação do educando e uma qualificação com as tecnologias, apresentado na classe um desenrolar com todas as características do dia a dia.

O estágio na área da educação e infantil é um momento de muita reflexão, sobre a metodologia em que envolve a educação pedagógica infantil. Pude perceber que nas atividades de planos de aula norteia-se reconhecimento, expressão de desejos, reconhecimento, capacidades, compreensão, participação, identificação, percepção, valorização, sendo elementos que nos auxilia no processo de desenvolvimento educacional das crianças.

Podemos mencionar que, o estágio foi de fundamental importância, pois através dele pude compreender o caminho que o conhecimento percorre nos primeiros passos educacional de cada criança sendo ela especial ou não, e me permitiu comparar a teoria com a prática, e se deparar rodeados de pessoas ansiosas para conhecer o mundo, é ser portador dessa missão e gratificante para quem o faz e mais na frente ver os resultados de todo esforço depositado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. 2ee. São Paulo: Cortez, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RCNEI**, Referências Curriculares Nacionais para a educação infantil. MEC. Brasília,1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, Secretaria da Educação e cultura, SEDEC, Diretoria de gestão curricular/coordenação de educação infantil. **Estatuto da criança e do adolescente.** 5 ª edição/revista atualizada. Diretrizes 2018.

UMA ANÁLISE TEÓRICA

Fabson Diego de Lima Sousa Santos
Maria Clara de Lima Sousa Santos

- Representação Social
- Percepção Social
- Influência Social
- Atitudes de Valores

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os temas representação social, percepção social, influência social, atitudes e valores, destacando sua relevância para a compreensão das relações humanas e dos processos de interação na sociedade. Esses conhecimentos são fundamentais para a formação dos estudantes, pois favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da consciência social, além de possibilitarem sua aplicação em diferentes contextos, especialmente nas comunidades em situação de maior vulnerabilidade social, contribuindo para a promoção da cidadania e da inclusão.

Com referência a representação social, encontrada nas divisões sociais entre o conhecimento cientifica e o conhecimento popular ou o senso comum, com isso pode observar que a um conjunto de valores, noções e práticas originais da vida cotidiana, em comunicação interpessoal, já no objetivo de representação, vermos que o interpretar social, como transformar o não familiar, com o familiar, também a representação coletiva (Durkheim) e a representação sociais (Moscavici), na representação coletiva vermos, por exemplo, duradouras; coercitivos e endemia. Na representação social transitória e dinâmica. Onde podermos citar pesquisadores que influencia na referência da representação social, Emile Durkheim (Sociologia); Jean Piaget (Psicologia) e Visgotisk (Linguagem).

Com referência a percepção social, como contribuição significados com os estímulos sensoriais, a percepção pode sim definir como um estudo dirigido de maneira como formas de impressões sobre outras pessoas e fazermos inferências sobre elas. De acordo com Goldsteim, os estudos sobre percepção social podem ser divididos em três categorias: exatidão na percepção das pessoas; formação de impressões; e atribuição social, cada uma com seus aspectos e atribuição sobre o comportamento para com pessoas que se reflete nas outras.

Com referência na influência social, esse comportamento ocorre de uma pessoa faz com que a outra mude sua opinião ou execute outra que, de outro modo, não executaria, a influência social e uma essência da psicologia social, que tem sido estudado nas bases em experimentos em todas as teorias.

Com referência nas atitudes e valores, vermos que e um sistema relativamente estável de organização de crenças e convicções, em geral dotada de carga pró e contra um objeto social, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto. Formam-se durante a socialização. São moldadas pelos cuidadores, na medida em que crescermos a influência diminui.

Também podermos introduzir a Psicologia Social que se ocupa do estudo científico - por meio da investigação metódica e empírica - do modo pelo qual as variáveis humanas quantificavam de interesse à Psicologia, em um dado indivíduo ou em um grupo de indivíduos, são afetadas pela presença real, implícita ou imaginária de outros indivíduos.

Como esclarece Bock, o estudo científico é a construção de um conjunto de conhecimentos sobre um objeto de estudo definido: um aspecto ou um conjunto de aspectos da realidade. Esta construção deverá ser realizada de maneira programada, sistemática e controlada, para que possa ser verificada e validada por estudos posteriores (2002. p.19).

Esta forma de construção de saberes possibilita a continuidade de tal forma que todo novo conhecimento produzido é baseado em algo que havia sido desenvolvido anteriormente.

Daí a importância do estabelecimento de um embasamento teórico para a elaboração de investigações para Psicologia Social e demais áreas da Psicologia.

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Com base em estudo elaborado para o crescimento da leitura, vermos que a representação social, tem como o conceito de representação coletiva nasceu da sociologia, por Durkheirm, foi empregado na elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. A separação entre o indivíduo social não é um processo exclusivo da Psicologia.

Durkheim, ao propor tal divisão procuravam dar conta de um todo, mas se fundamentava em uma concepção de que as regras que comandam a vida de individual (representação individuais) não são as mesmas coletivas (representações coletivas). Para Moscovini, o conceito de representação social tem a origem na sociologia e antropologia.

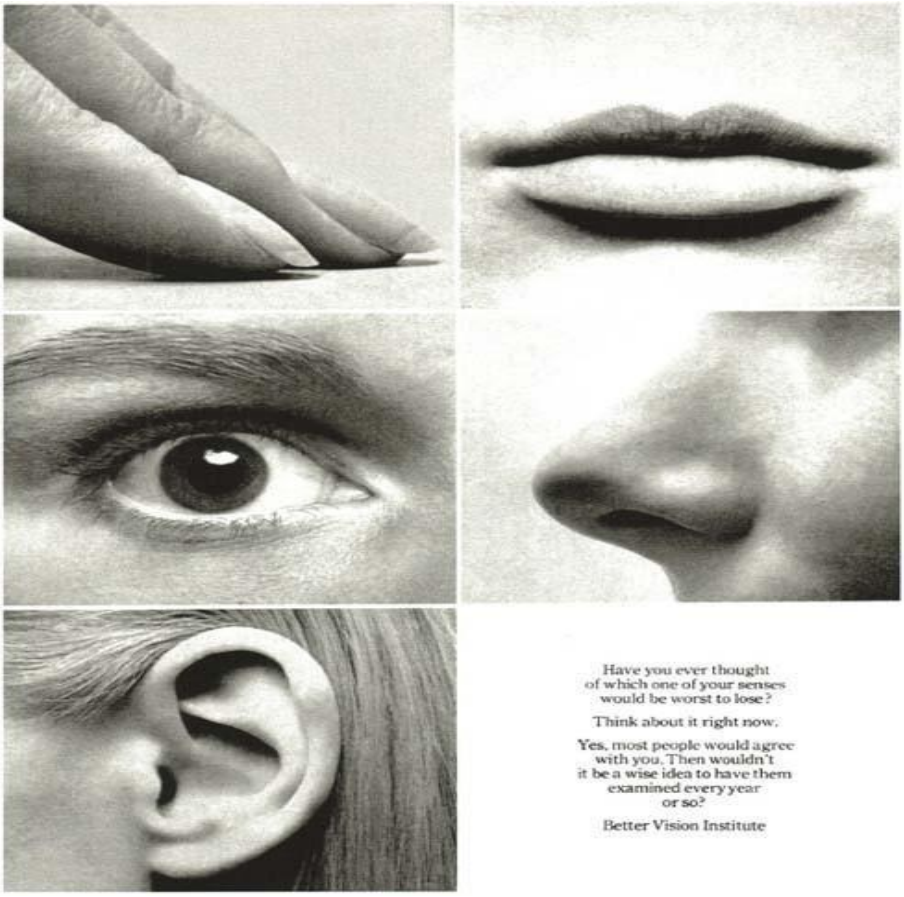
Desta forma as representações sociais podem se considerada como uma forma sociológica de psicologia social, essa expressão tem como base a representação na psicanálise, na psicologia a representação social foi resgatada pela sociologia e psicologia europeia. O estudo da representação social tem como marca uma mudança de eixo tradicional das pesquisas em psicologia social que se concentravam principalmente na verificação de comportamentos observáveis. Durante muitos anos, os conteúdos implícitos do comportamento humano foram pouco trabalhados pela psicologia por, supostamente, não estarem dentro do âmbito de estudo desta a ciência, não só da psicologia social como em todas as aéreas da ciência psicológica.

O fundamento do estudo da psicologia social é o que ela tem de original, que é questionar a separação entre o indivíduo e o coletivo, contestado a dualidade entre o psíquico e o social, sem deixar de compreendê-los os campos interdependentes. A representação social torna-se um instrumento da psicologia social, na medida em que articula o social e o psicológico como um processo dinâmico, permitindo compreender a formação do pensamento social e antecipar as condutas humanas. Ela favorece o desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, tornando-se fundamental no estudo das ideias e condutas sociais.

O conceito das teorias de representação social situa-se entre a sociologia e a psicologia. A origem provém do termo de representação coletivas, desenvolvida por Durkheim. Na função da representação social tendo sido apresentadas até o momento considerações que nos dão noção do surgimento do estudo específico da representação social. Do processo da formação da teórica, dos vários conceitos elaborados sobre o fenômeno representação sociais e dos processos de formação deles. Um primeiro delineamento formal do conceito de representação social colocado por Moscovici quando este, ao debruçar, sobre a produção de Durkheim, reconhecendo que a representação coletiva não daria conta das complexidades das sociedades modernas, cuja realidade social é desafiada constantemente pela presença do novo, do estranho, não familiar. Esses fenômenos – nova e estranha nua origem o âmbito de diversos exigem a uma nova compreensão. Com a teoria da representação social eles passam a serem vistos sob uma nova perspectiva, a uma nova perspectiva psicossociologia.

Com os estudos apresentados vemos que a representação social teve conteúdo nas investigações em psicologia social de Moscovici, que contribui para a investigação de como as pessoas transformam conhecimentos científicos em conhecimentos do senso comum as quais as contribuições da psicologia social nas ciências sociais. Moscovici adotou uma perspectiva comunicativa, “genética” na apreensão do conhecimento veiculado dinamicamente do cotiando.

3 PERCEPÇÃO SOCIAL



Pelo conhecimento de percepção social, podermos dizer que é um processo de interpretação do comportamento das outras pessoas; sendo entendida desta forma, ela se dá em diferentes etapas. Na primeira etapa, o comportamento do outro deve atingir nossos sentidos, e para que isto aconteça, eles devem estar funcionando corretamente, além disso, é imprescindível que o ambiente forneça as condições necessárias (fase pré-psicológica do fenômeno perceptivo). A segunda etapa acontece quando o comportamento do outro já atingiu nossos sentidos, a partir daí acontece à ação dos nossos interesses, estes entendidos como nossos "preconceitos, estereótipos, valores, atitudes e ainda outros esquemas sociais", (fase psicológica do fenômeno perceptivo).

O entendimento do comportamento do outro se dará então a partir do que nossos sentidos captaram juntamente com o que pensamos, formando assim a interpretação deste comportamento. Segundo Rodrigues (2007, p. 203), a percepção social é condição para a interação humana.

O processo perceptivo é permeado por variáveis que se intercalaram entre “o momento da estimulação sensorial e a tomada de consciência daquilo que foi responsável pela estimulação”. Estas variáveis influenciam em como as pessoas percebem determinado comportamento.

No caso da percepção social, quando ouvimos uma pessoa falando de outra, acontece que algumas características, por serem mais centrais que outras, fazem com que nos atenhamos a elas e, portanto, existe a tendência de que as informações recebidas primeiramente exerçam maior representatividade do que as apresentadas posteriormente.

4 INFLUÊNCIA SOCIAL

Com base nos estudos, elaborado em sala de aula e nas pesquisas da literatura programática, vermos que a influência social e o ato de levar uma pessoa a fazer algo, a princípio, desconhecia e/ou não tinham em mente.

Segundo a psicologia (especialmente a psicologia social) a sociologia e a antropologia estudam a influência social, como umas das bases que define nossos comportamentos dialéticos, ou seja, modelando nossos conhecimentos a sendo modelada por nossas respostas em torno da sua importância para definir nosso comportamento está estimada entre 30 e 90% dependendo da definição utilizada. Definido, na maioria das vezes subconscientemente, por exemplo, uma roupa que vamos usar, quais comportamentos são adequados em determinado ambiente, o que devermos e não devemos fazer durante uma fase de desenvolvimento a diretamente e indiretamente influenciando as leis de uma noção.

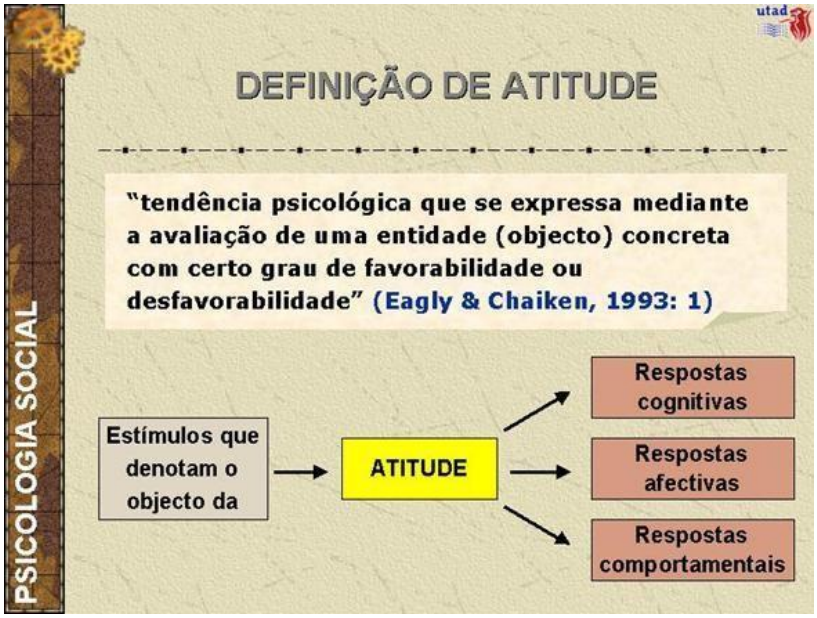
Outro exemplo é de um amigo pode medir um comportamento de outro amigo com que tenha empatia sorrindo e elogiado quando ele executar um comportamento que lhe seja considerado com agradável e desagradável e ficando com raiva e criticando comportamentos que se considere desagradável e indesejável.

Na figura abaixo, podermos visualizar a influência social, de uma só pessoa que influencia todas as pessoas que estão ao seu lado, ao olha para cima, a pessoa que influencia, esta influencia as demais:

Fonte: alta-mente13.blogspot.com400 × 300

A psicologia social se consolidou como um campo de investigação. A influência social, conceito central em todas as pesquisas desse campo de estudo, é definida como mudança de pensamentos, sentimentos, atitudes e comportamentos de uma pessoa devido à presença real ou imaginada de outras pessoas.

5 ATITUDES E VALORES



A relação entre valores, atitudes e comportamento tem sido um objeto de estudo nas aéreas da psicologia social, esses estudos, por exemplo, abrangem todos os diferentes tipos de atitudes e comportamento, tais como escolha ocupacional, orientação política, religião, estilo de vida, adição a drogas, entre outros. Falando um pouco sobre a temática de atitudes e valores,

o estudo de valores tem sido apontado como fundamento para a compreensão da cultura, cultura essa manifestada em cinco categorias: as práticas sociais, os símbolos, os rituais, os heróis e os valores.

Na psicologia social, o estudo de valores e atitudes teve início com Rokeach (1973), que atribui aos valores no aspecto central, considerando-os unificadores dos interesses aparentemente diversos de todas as ciências envolvidas com o comportamento humano. Rokeach define valores como crença duradoura de um modo de conduta específica ou estado final de existência pessoalmente ou socialmente. Um sistema de valores seria uma organização de crença, relativas a modos de conduta ou estado de existência ao longo do contínuo de importância relativa.

6 CONCLUSÃO

Foi abordado no presente trabalho os seguintes temas na aérea da psicologia social: representação social; percepção social; influência social e atitudes e valores. Foi possível chegar à conclusão que este assunto é de suma importância para o crescimento humano e espiritual, como também, facilita o nosso entendimento para trabalharmos com as comunidades da periferia, desta maneira podemos favorecer a eles um conhecimento para melhorar as condições sociais e integrativas, ou seja, o crescimento humanitário para todos, uns se ajudando ao outro e automaticamente ter conhecimento dos seus direitos e cobrar do estado melhores condições de vida. Sem este conhecimento a comunidade não pode ser ajudada.

REFERÊNCIAS

ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia social**. São Paulo: LTC, 2002.

HANEY, Craig; BANKS, W. Curtis; ZIMBARDO, Philip G. Interpersonal dynamics in a simulated prison. **International Journal of Criminology and Penology**, v. 1, p. 69-97, 1973.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.7476/9788579820601. Acesso em: 04 jul. 2026.

SCIELO. **Artigo científico**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712012000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jul. 2026.

CAMINHANDO PSICOLOGIA. **Psicologia social**. Disponível em: http://caminhandopsicologia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1183300227. Acesso em: 07 jul. 2026.

SCIELO. **Pesquisa em Psicologia Social**. Disponível em: http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=PSICOLOGIA%20SOCIAL. Acesso em: 07 jul. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Serviço Social em Revista**. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v10n1_lucia.htm. Acesso em: 09 jul. 2026.

SEMIOLOGIA ISCSP. **Influência social**. Disponível em: https://semiologiaiscsp.files.wordpress.com/2009/03/influencia-social.ppt. Acesso em: 09 jul. 2026.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE. **Influência social**. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_social/projec/PS2_5_influencia_1_0506.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPACTOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Paola Nobre de Sousa[2]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e gera comportamentos repetitivos. Para garantir uma educação inclusiva, é importante que os professores entendam as particularidades do TEA e adotem estratégias de ensino bem adequadas, sempre amparados pela legislação que assegura a inclusão escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferece suporte e recursos, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. A afetividade no processo pedagógico é fundamental para que esses alunos se sintam mais seguros e confortáveis, contribuindo para o seu aprendizado. Entre as abordagens eficazes, destacam-se o método *prompt*, o ensino por tentativas discretas e as formas de comunicação alternativa. Este estudo visa analisar como as práticas pedagógicas afetivas no AEE podem impactar o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com TEA, investigando também a importância dessas estratégias na prática educativa desses alunos.

Palavras-chave: afetividade; transtorno do espectro autista; atendimento educacional especializado; ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento de causas genéticas e influências do meio, tendo comprometimento nas áreas de comunicação social e interação; padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Associação Americana de Psiquiatria, 2013). Nesse contexto é importante que o professor compreenda as especificidades do TEA, quais as melhores estratégias de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas para proporcionar uma educação significativa, e que leis embasam o direito de inclusão desse aluno na escola regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional continuamente de forma a complementar/ suplementar a formação de alunos com deficiência, transtornos

[2] Graduada em Pedagogia, pela UFRN, Educação Especial e AEE FACUMINAS.
E-mail: paolanobre.sousa@hotmail.com.

globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2009). Nesse sentido, o professor do AEE irá trabalhar práticas de aprendizagem levando em conta as necessidades de cada aluno, como também irá trabalhar as potencialidades do mesmo, por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste na preocupação de analisar o conhecimento de mundo do aluno como também as habilidades a serem alcançadas por ele.

As práticas pedagógicas permeadas pela afetividade são de suma importância para o ensino-aprendizagem de alunos com TEA, pois irá perceber o aluno para além do seu transtorno, observando que ele é um ser humano, com suas questões sociais, físicas, emocionais e psicológicas. Assim, a afetividade está intimamente ligada ao cognitivo, social e biológico dos indivíduos, não tendo como dissociá-los.

O professor do AEE trabalhará com o ensino-aprendizagem que enxerga o seu aluno de maneira global, para assim relacionar com as estratégias de ensino mais significativas para o aluno com TEA. Dessa forma, algumas dessas práticas difundidas atualmente, se destacam: método *prompt*, o ensino-treino por tentativas discretas, métodos de comunicação alternativa e ampliada (CAA), e o Picture Exchange Communication System (Pecs). Além disso, propostas de como manter o interesse do aluno com TEA de permanecer em sala de aula.

Diante desses aspectos, as práticas pedagógicas específicas às necessidades de cada aluno com TEA, permeadas pela afetividade irão promover uma abordagem inclusiva e possibilitar a criação de vínculos afetivos entre professor e aluno, como também permitirá que esse aluno se sinta cada vez mais seguro e confortável no ambiente escolar.

Nesse sentido o objetivo desse estudo é realizar uma análise da literatura existente sobre o impacto das práticas pedagógicas afetivas no AEE para alunos com TEA, no intuito de responder questões como: "Quais as implicações educacionais do TEA? Qual a importância do AEE para a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar? Que práticas afetivas influenciam a aprendizagem dos alunos com TEA? Quais os impactos das práticas pedagógicas na aprendizagem de alunos com TEA?

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

É fundamental compreender as individualidades e características de cada aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Porém é importante ir além das particularidades da deficiência e enxergar a criança ou adolescente como um ser humano único, repleto de emoções,

sentimentos, experiências de vida e uma história própria. Cada indivíduo é mais do que seu transtorno, ele é uma pessoa completa, com suas próprias vivências e potencialidades.

No que diz respeito a causa do Transtorno do Espectro Autista, o consenso mais utilizado atualmente, tem como base o DSM-V alinhado com o CID-10 e CID-11 que traz o TEA como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e influências do meio. Dessa forma, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), o diagnóstico se apresenta em duas áreas de comprometimento: comunicação social e interação; padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas de comportamentos.

No contexto escolar podem ser identificados alguns indicadores comuns do TEA, sendo apontados por Hudson (2019) nas situações de discurso, conversação, interação social, ordem e rotina, temas de interesse pessoal, coordenação, sensibilidade, trabalhando com outros indivíduos na escola, acessos de raiva e depressão.

Diante disso, quanto às situações de discurso Hudson (2019) traz algumas características comuns a esse transtorno, como a fala monocórdica e carente de inflexão, pode haver um discurso com vasto vocabulário, palavras longas e complexas, fala detalhada sobre um tema de interesse. Já em relação a conversação normalmente sentem dificuldade em manter uma conversa leve, não sabem o momento de iniciar ou finalizar uma conversa, interpretação muito literal de palavras e frases, não capta informação implícita, não consegue entender ironia, sarcasmo.

No aspecto da interação social alunos com TEA podem apresentar dificuldade em compreender normas sociais e padrões de comportamentos informais, pode haver falta de contato visual ou contato visual demais, atitudes e opiniões, inflexíveis, pode apresentar interesses muito diferentes do grupo de colegas, expor suas opiniões de maneira muito franca, que pode, sem querer, ofender.

Quanto a ordem e rotina normalmente gostam de seguir quadro de horários, não se sentem confortáveis com mudanças e imprevisibilidade, organizam itens de maneira exata e particular, pode ter certos padrões de comportamentos repetitivos. Enquanto os temas de interesse pessoal, o aluno com TEA normalmente irá se aprofundar sobre algo específico, falar excessivamente sobre um interesse pessoal, pode ter coleções de itens que consideram importantes.

Em relação a coordenação alguns possuem dificuldades na motora grossa, como pegar uma bola, andar de bicicleta, como também na motora fina, ao escrever. Já em relação a sensibilidade, alunos com TEA podem ser supersensíveis ou insensíveis a certos estímulos, como luz, som, olfato, paladar e tato.

O trabalho com indivíduos na escola é outro ponto de dificuldade do aluno com TEA, já que possui dificuldade de se relacionar, de se colocar no lugar do outro, de compreender o ponto de vista do próximo, de participar de atividades em grupo de longo período. Isso também pode desencadear os acessos de raiva, causando frustração, cansaço, sobrecarga sensorial, sentimento de injustiça. Além disso, há o isolamento social e pode ocorrer também a rejeição por parte dos colegas, ocasionando numa depressão.

De acordo com os comprometimentos na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos, o DSM-5 classificou o TEA em três níveis de gravidade, sendo eles: nível 1 "exigindo apoio"; nível 2 "exigindo apoio substancial" e nível 3 "exigindo apoio muito substancial".

O nível 1 "exigindo apoio" no âmbito da comunicação social, as pessoas com TEA apresentam dificuldades em iniciar interações sociais ou apresentam interesse reduzido. Já no contexto de comportamentos restritos e repetitivos sentem dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento. Em relação ao nível 2 "exigindo apoio substancial" as pessoas com TEA apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos. Já referente ao nível 3 "exigindo apoio muito substancial" apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade em lidar com a mudança.

Diante desses aspectos, os educadores encontrarão desafios na relação de ensino-aprendizagem com alunos com TEA, mas é importante destacar, como informado inicialmente, que o indivíduo não se limita ao seu transtorno, apesar de suas limitações e especificidades, o aluno tem capacidade de aprender e trocar experiências, tendo o professor nesse processo, como um importante mediador e incentivador. De acordo com Costa (2006):

"Todas as crianças podem aprender e se desenvolver… As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (Costa, 2006 Apud Vygotsky, 1989).

Nesse contexto da aprendizagem e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Através de intervenções pedagógicas cuidadosamente planejadas e permeadas por ações afetivas, o docente atua com um olhar sensível e respeitoso às especificidades de cada aluno. Além disso, se configura como um agente colaborativo crucial

na comunidade escolar, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

3 A IMPORTÂNCIA DO AEE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é amparado pelas Diretrizes Básicas Operacionais sob o decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Dessa forma, o AEE compreende como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional continuamente de forma a complementar/ suplementar a formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades e superdotação (Brasil,2009).

O AEE deve fazer parte do Projeto Pedagógico da escola e envolver a participação da família (Decreto nº 7.611/2011). Além disso o atendimento deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados, no contra-turno, possuindo assim o aluno duas matrículas, uma no ensino regular e outra no atendimento de complementação. (Brasil,2009).

A sala de recursos multifuncionais é estruturada com materiais pedagógicos, didáticos, equipamentos e profissional capacitado, com formação específica na área de educação inclusiva, organizando o atendimento em grupos ou de forma individualizada.

As atribuições do profissional do AEE consistem em identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de promover estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, bem como elaborar e executar o plano de desenvolvimento individual (Brasil, 2011; Brasil, 2009).

Diante desses aspectos amparados por lei é observado o quanto é importante o profissional do AEE levar em conta o estágio do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, a história de vida dessa criança, seu contexto social, emocional para assim executar recursos específicos, atividades de complementação e elaboração do plano de desenvolvimento individual. Assim como vale salientar a importância do trabalho multidisciplinar, desse profissional, com o professor da sala de aula regular, com a família, e demais profissionais (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos, dentre outros).

De acordo com Macagnan (2021), o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto do ensino-aprendizagem de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma proposta de organização curricular que orienta a mediação pedagógica. Essa abordagem considera o conhecimento prévio do aluno e oferece suporte para o desenvolvimento de suas potencialidades. Em um ambiente de educação dialógica, o PEI reconhece o aluno como um ser histórico e social, promovendo uma proposta pedagógica humanizada e individualizada, que visa atender às suas necessidades específicas.

Desse modo, não tem como elaborar o PEI e não trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tão difundida por Vygotsky (1978), que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real de um aluno, na qual seria a capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um mediador, o professor.

De acordo com Macagnan (2021) O PEI para alunos com TEA é elaborado seguindo quatro etapas: conhecer o aluno, estabelecer metas, elaborar cronograma e avaliar. Assim, de acordo com a primeira etapa, o professor deve traçar o perfil do aluno e considerar suas habilidades, suas deficiências, seus interesses, conhecimentos prévios e suas potencialidades. Já em relação à segunda etapa, o profissional irá estabelecer metas de longo, médio e curto prazo, as mesmas terão grande importância no momento da avaliação do avanço do desenvolvimento do aluno com TEA, em cada etapa.

Na terceira etapa será trabalhado o cronograma, no qual será realizado de acordo com as metas estabelecidas na fase anterior, levando em conta o período (quando), os métodos, material e de que maneira serão executadas as metas. Enquanto na última etapa é trabalhada a avaliação, levando em consideração os métodos e práticas desenvolvidas, e verificando quais dessas foram significativas e úteis para o desenvolvimento dos alunos.

Conforme Lear (2004) o profissional que utiliza o PEI tem como observar "as falhas de desempenho" do aluno com TEA, levando em consideração alguns aspectos, como avaliação profissional, avaliação dos pais e o ABLLS *Assessment of Basic Language and Learning* ou "avaliação de habilidades básicas de linguagem e aprendizagem".

Em relação a avaliação profissional é elaborada por um psicólogo ou especialista na área comportamental. Enquanto a avaliação dos pais traz a contribuição dos mesmos, quanto ao desenvolvimento dos alunos em casa. Já a ABLLS é um recurso para avaliar 25 habilidades, como habilidades básicas, acadêmicas, autoajuda e motoras.

Nessa perspectiva, as etapas mencionadas na construção e avaliação do PEI irão auxiliar no aprendizado do aluno com TEA, tendo o professor como um importante mediador nesse

processo, levando em conta as necessidades de cada indivíduo, como também o nível, grau de autismo que os mesmos possuem. Dessa forma, o PEI levando em conta todos esses aspectos, não apenas auxiliará o aprendizado do aluno, mas também na prática pedagógica do professor, sendo permeada de cuidado, atenção, respeito e afetividade, a cada etapa alcançada pelo aluno.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

O papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância, o professor como mediador nesse processo enxergará as potencialidades de seu aluno, como também terá um olhar sensível às suas necessidades e especificidades. Além disso, apresentará uma escuta ativa e respeito ao processo de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Mahoney (2012), o conceito de afetividade está diretamente atrelado a cognição e motricidade:

> É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa, do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo (Mahoney, 2012. p. 10).

De acordo com Wallon (2012) a aprendizagem ocorre de maneira integrada, levando em conta as dimensões afetiva, cognitiva e motora. Assim, traz a relevância das capacidades biológicas, da interação com o meio, para o desenvolvimento da afetividade, na qual é marcada por três momentos: emoção, sentimento e paixão.

Diante dessa sucessão de momentos, Wallon (2012) aborda a emoção como exteriorização da afetividade, sendo a expressão corporal, motora. Nesse sentido o indivíduo forma seus primeiros laços entre o orgânico e o mundo social e a emoção é determinante na evolução mental, a criança responde a estímulos musculares, viscerais e externos. Enquanto o sentimento é a expressão representacional da afetividade. Já a paixão é o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação.

Perante o exposto é necessário que o aluno com TEA crie vínculos positivos diante do objeto de estudo e seu mediador, por meio de um ensino-aprendizagem significativo, que traz práticas pedagógicas baseadas na afetividade, levando em conta o aluno em seus aspectos físicos, sociais, emocionais, psicológicos. Nesse sentido um ambiente escolar que segue esses

preceitos tornará o aluno confiante, seguro de si e confortável para se expressar e aprender de forma significativa.

De acordo com Oliveira et al. (2021) as estratégias de ensino mais significativas utilizadas na atualidade, tem como base as teorias de análise do comportamento, sendo de suma importância os profissionais da educação estudarem o ABA (Applied Behavior Analysis). Assim, a metodologia ABA (Anderson, 2007):

> É o uso científico dos princípios da abordagem comportamental para desenvolver, manter e aumentar comportamentos desejados e diminuir comportamentos indesejados. Envolvendo uma série de diferentes estratégias, que podem ser utilizadas em variadas situações para modificar ou ensinar novos comportamentos (Anderson, 2007, p. 10).

Diante desses aspectos, as estratégias mais significativas apontadas por Oliveira *et al*. (2021) são o método prompt, o ensino-treino por tentativas discretas, métodos de comunicação alternativa e ampliada (CAA), e o *Picture Exchange Communication System (Pecs).* Além disso, traz propostas de como manter o interesse do aluno com TEA de permanecer em sala de aula.

Em relação ao método *prompt*, Oliveira *et al.* (2021) aborda que é uma técnica de auxílio ao aluno com TEA, para que ele alcance o comportamento que se espera, como exemplo, traz o processo de alfabetização e letramento, em que para conseguir a aquisição da fala, o professor emite o som da palavra, e pede que a criança repita, utilizando como auxílio uma imagem. Enquanto o ensino de treino por tentativas discretas consiste em simplificar sequências complexas, em sequências simples, tendo o mediador um papel muito importante nesse processo, pois ele irá ensinar as sequências simples, oferecendo reforços positivos, contínuos ou intermitentes, para que assim, o aluno consiga aprender uma sequência complexa e aos poucos realizá-la de forma independente.

Já os métodos de comunicação alternativa ampliada (CAA) consistem como "um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam a comunicação a indivíduos sem ou com pouca fala funcional". Mizael e Aiello (2013, p. 624). Dessa forma a CAA mais utilizada com alunos com TEA é o *Picture Exchange Communication System (Pecs).* Essa estratégia de ensino é utilizada como intermédio entre o adulto e a pessoa com autismo, utilizando trocas de figuras (Oliveira et al, 2021). Nesse contexto é importante a utilização de imagens e mediação do professor para que os alunos com déficits de comunicação tanto permanentes como temporários, possam aprender a se relacionar, a interagir à sua maneira.

Quanto às estratégias de ensino a serem aplicadas para que o aluno com TEA tenha interesse em permanecer em sala de aula. Oliveira et al. (2021) destaca algumas como: privilegiar vínculos afetivos; utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais; propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico. Apesar disso ser o ideal é apontado alguns fatores essenciais para que esses aspectos sejam concretizados, como adaptação do currículo escolar, reformulação do projeto político-pedagógico, formação continuada adequada a essas novas propostas, estrutura física, de material e de recursos humanos.

De acordo com Hudson (2019) algumas práticas podem ajudar a aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, algumas dessas práticas são o próprio comportamento do professor, ordem e rotina em sala de aula, a forma como passar trabalhos em sala de aula, sensibilidade, como auxiliar no controle de acesso de raiva e trabalho em grupo.

No que se refere ao comportamento próprio do professor, Hudson (2019) destaca que é importante o mediador se expressar de forma clara e objetiva. Como também evitar a utilização de ironias e sarcasmos, já que dificilmente os alunos com TEA irão compreender. Quanto a ordem e rotina de sala e trabalhos é interessante apresentar de forma clara, e explicar os objetivos e tempo de duração das atividades. Já em relação a sensibilidade, os alunos com TEA podem ser hipersensíveis à luz, tendo que o professor ter alguns cuidados, como verificar se a luz do sol está incidindo muito na sala, próximo ao aluno, se o quadro interativo não está muito forte. Além disso, podem ter sensibilidade a níveis de ruídos, tendo que ser observado se na sala tem barulhos de eletrônicos e conversas paralelas. Ainda podem apresentar comportamentos sensíveis diante de diferentes texturas e cheiros, sendo necessário uma atenção mais individualizada nas aulas de artes, ciências e culinária.

Quanto ao acesso de raiva é importante observar os gatilhos que fazem com que o aluno chegue a esse momento de desconforto, pesquisar se algo ocorreu no ambiente familiar, anteriormente de ir à escola, e procurar respeitar o tempo e o espaço do aluno, para que aos poucos por meio de um deslocamento para um local mais calmo, ele possa se tranquilizar. Já em relação ao trabalho em grupo é interessante o professor inserir esse aluno, de forma a facilitar a participação de todos, a divisão de papeis de cada um.

Diante das estratégias apontadas, o profissional de AEE irá selecionar as práticas pedagógicas que melhor auxiliarão o aluno com TEA, levando em conta as suas especificidades,

enxergando o seu aluno como um ser humano único, permeado de emoções, sentimentos, atitudes, valores, e história de vida própria. Nesse sentido, o trabalho conjunto das estratégias, da afetividade e do PEI irá servir como base para um ensino-aprendizagem significativo. De acordo com Pereira e Nunes (2018):

> Com a utilização do PEI para alunos com autismo verificou-se que houve avanços relevantes na forma de comunicação do aluno que passou interagir de maneira mais frequente com os colegas e também a utilizar o sistema pictográfico para pedir alimentos ou algo de sua necessidade (Pereira; Nunes, 2018).

Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno terão interesse em participar do processo de ensino-aprendizagem, pois o mediador trará em sua prática a vontade de compreender seu aluno no aspecto global, holístico, demonstrando afeto e sensibilidade às necessidades e limitações de seu aluno. Em contrapartida o aluno demonstrará um vínculo afetivo com seu professor, se sentindo mais confiante e seguro,no ambiente de aprendizagem, demonstrando interesse e participação nas práticas educativas.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura, tendo como objetivo uma análise da literatura existente sobre o impacto das práticas pedagógicas afetivas no AEE para alunos com TEA, assim como compreender a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o conceito e objetivos do AEE, como também sua importância para a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica trabalha na resolução do problema a partir de um levantamento bibliográfico.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica se baseia em estudos realizados, tornando os argumentos do autor da pesquisa, fundamentados em teorias já existentes. De acordo com Hernández-sampieri et. al (2010):

> A pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura, aparece como uma etapa da pesquisa, na qual fazemos um levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado e uma seção do trabalho acadêmico (seja o projeto, relatório ou artigo), na qual o autor mostra que identificou, leu (e entendeu) o que já foi publicado sobre o tema e tem condições de argumentar com fundamento e de modo estruturado sobre o assunto. Assim, é entendida ao mesmo tempo como um produto, a seção chamada de revisão de literatura e um processo de levantamento de publicações (Hernández-Sampieri et. al apud Rodrigues e Neubert, 2023).

Quanto a abordagem da pesquisa foi trabalhada a qualitativa, levando em conta questões subjetivas, como também a análise de estudos para aprofundamento do tema. Conforme Hernández-sampieri *et. al* (2010), a pesquisa qualitativa:

> Considera a relação, análise e interpretação subjetivas para a atribuição de significados aos fenômenos estudados. A percepção e a visão de mundo das pessoas são levadas em conta. Não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, mas demanda padronização dos registros e análises (Hernández-Sampieri et. al apud Rodrigues e Neubert, 2023).

Para essa pesquisa foi realizado o estudo de artigos científicos, livros e leis na área de educação especial e inclusiva, para o melhor entendimento e aprofundamento sobre o impacto das práticas pedagógicas afetivas no AEE para alunos com TEA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que o uso da afetividade nas práticas pedagógicas com o aluno com TEA traz contribuições significativas no processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor do AEE como mediador e que leva em consideração a integração do cognitivo, biológico, social, motor e afetivo do seu aluno como indissociáveis.

Nesse contexto, antes de trabalhar estratégias de ensino, o professor irá primeiramente enxergar o seu aluno como um ser humano único, repleto de especificidades, e objetivar uma educação integral, levando em conta os aspectos emocionais, físicos, sociais, psicológicos do seu aluno.

Após levar em conta todos esses aspectos é importante o professor do AEE ter capacitação adequada para entender as características próprias do transtorno do espectro autista (TEA), para que possa adaptar as práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno, de acordo com seu nível do TEA. Além disso, é de suma importância esse profissional trabalhar de forma multidisciplinar, dando suas contribuições e trocar conhecimentos com a família, com o professor da sala de aula regular e demais profissionais.

As práticas pedagógicas mais significativas utilizadas atualmente são baseadas nas teorias do comportamento, e foram destacadas nesse trabalho o método prompt, o ensino-treino por tentativas discretas, métodos de comunicação alternativa e ampliada (CAA), e o Picture Exchange Communication System (Pecs). Dessa forma, foi verificado que essas metodologias se complementam visando uma educação mais inclusiva, que auxiliam na comunicação independente, no aprendizado por roteiros e no auxílio da comunicação por trocas de imagens/

figuras, do aluno com TEA. Além disso, traz a importância de se buscar estratégias para aumento do interesse do aluno com TEA em permanecer na sala de aula, tendo o professor a sensibilidade de observar como trabalhar com esse aluno, respeitando as suas especificidades, destacando algumas estratégias: utilizar falas curtas e claras, estabelecer ordem e rotina em sala, se o aluno é hipersensível a certos estímulos (luz, ruído, texturas, cheiros) adaptar a aula respeitando sua limitação, estimular práticas de habilidades sociais, reforçando normas de comportamento esperadas, compartilhamento de ideias, auxílio na auto regulação em momentos de raiva, com práticas de respiração, concentração, trabalhar com reforços positivos, elogiando o aluno ao alcançar um aprendizado.

Ainda vale destacar a importância de se trabalhar com o Plano Educacional individualizado (PEI) pois o mesmo irá levar em conta os conhecimentos prévios do aluno com TEA, como também servirá de suporte ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, trazendo uma proposta humanizada e individualizada, levando em conta as etapas: conhecimento sobre o aluno, estabelecimento de metas, elaboração de cronograma e avaliação.

Diante desses aspectos o aluno se sentirá confiante e seguro no contexto escolar, possibilitando a construção de vínculos afetivos com seu professor, diante de um ensino-aprendizagem permeado de afetividade, escuta ativa e olhar sensível às suas necessidades.

Apesar disso é importante destacar que as práticas pedagógicas para alunos com TEA estão diretamente ligadas a formação de qualidade do professor de AEE, como também adaptação do currículo escolar, reformulação do projeto político pedagógico, e estruturação física e recursos adequados oferecidos pela escola, de acordo com as normas legais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, M. **Tales from the table:** Lovaas/ABA intervention with children on the autistic spectrum. Pentonville: Road London, 2007.

ANDRÉA KOCHHANN; AMÉLIA, V. **A Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Anais da Semana de Integração do Câmpus de Inhumas, v. 2, n. 1, p. 524–533, 1 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

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

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, Belo Horizonte (MG), v. 23, ed. 72, p. 232-240, 2006.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Petrópolis, RJ: Vozes,2019.

LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. D. C. D. O. Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado. **Educação em Revista**, v. 40, 2024.

MACAGNAN,Célia de Fátima. Planejamento educacional especializado para alunos com autismo.In: STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo**: um olhar por inteiro, Ed. Literare Books International, São Paulo, 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon:** Psicologia e Educação, Ed. Loyola, 11ª ed., São Paulo, 2012.

MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, n. 20, p. 11–30, 1 jun. 2005.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021.

PEREIRA, Debora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo. **Revista Educação** v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018, Santa Maria.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patrícia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.

STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo:** um olhar por inteiro, Ed. Literare Books International, São Paulo, 2021, p. 336.

PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS ACERCA DO USO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

Kelly Dias Moura

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

INTRODUÇÃO: A aquisição da linguagem ocorre a partir de múltiplos fatores genéticos, sociais, ambientais e cerebrais. OBJETIVO: Esclarecer acerca das práticas baseadas em evidências no uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa para pessoas com dificuldades e/ou limitações de comunicação, oferecendo autonomia ao sujeito com deficiência. METODOLOGIA: O presente estudo se delimita como revisão de literatura, da base SciELO, a partir das combinações de descritores abaixo, com os filtros: disponíveis na íntegra; publicados entre 2020 e 2026, em restrição de idiomas. RESULTADOS E DISCUSSÃO: Nos artigos, encontramos não só a aplicação de métodos de comunicação alternativa, como também o uso da LIBRAS como alternativa de desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com déficits comunicativos. CONCLUSÃO: Vê-se que a CAA é uma possibilidade para desenvolvimento das funções comunicativas para pessoas neurodivergentes. como possibilidade de autonomia do sujeito e desenvolvimento cognitivo. Comunicar é inserir. Por isso, avaliar somente a partir da perspectiva da oralidade é limitante e excludente. É preciso aderir à prática clínica e escolar o conceito da Multimodalidade comunicativa.

Palavras-chave: comunicação; alternativa; aumentativa.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem ocorre com a interação da criança com seu meio linguístico, convívio familiar. A partir desses estímulos dentro do seu meio cultural, a criança constroi gradativamente seu acervo lexical e semiótico. Por isso, a linguagem não é puramente biológica, mas também socioambiental e histórica. A linguagem é uma habilidade cognitiva complexa que requer o desenvolvimento de inúmeras habilidades, assim como predispõe a aprendizagem de várias outras.

Mas quando falamos de pessoas que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista (DSM-V-TR, 2023), caracterizadas por interesses restritos, déficits comunicativos e sensoriais, as estratégias precisam ser imaginadas para além da oralidade. O nível de suporte varia e um dos principais fatores que o determinam são as habilidades comunicativas. Claro que não somente, mas a comunicação é uma habilidade que predispõe de muitas outras.

Por isso, é impossível questionar e pesquisar sobre prática clínica baseada em evidências científicas sem questionar-se acerca de estratégias para promover o desenvolvimento da comunicação de pessoas com TEA. Claro, já um assentimento muito maior acerca da Comunicação Alternativa e Aumentativa, com preferência pela linguagem oral. Mas e as demais formas de comunicação não devem ser consideradas?

Sendo tão complexo assim, a comunicação vem a ser uma das maiores dificuldades para pessoas com transtornos da comunicação, do neurodesenvolvimento e/ou aprendizagem. Por isso, é primordial que o profissional reconheça os critérios diagnósticos diferenciais para transtornos da comunicação e seja capaz de manejar dentro de suas necessidades específicas. Assim, orientando devidamente a família e a escola. Assim como embasar-se nas pesquisas e nas práticas baseadas em evidências atreladas às especificidades do sujeito.

Para embasar a prática clínica, aqui trazemos uma seleção de estudos entre 2020 e 2026 acerca da CAA e da orientação parental como estratégia de reabilitação. Dentro da prática clínica e acadêmica, temos um grupo, por vezes, negligenciado, mas fundamental para a adesão terapêutica e escolar: a família. Quando cientes de um filho com necessidades específicas de comunicação e/ou aprendizagem, suas percepções acerca do caso variam conforme a aceitação ou negação; o acesso à informação; a promoção de acolhimento e os aspectos socioemocionais da família e do indivíduo.

Como também ferramentas que mensuram esse desenvolvimento: o que utilizar para casos de pacientes ou alunos de maior suporte? Como perceber se há produções linguísticas? Para desenvolvimento da linguagem, o primeiro vínculo social é estabelecido entre os pais e cuidadores com a criança, no intuito de dar sentido às suas vocalizações, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas. A aquisição da linguagem, oral ou sinalizada, ocorre com a interação da criança com seu meio linguístico, convívio familiar.

A partir desses estímulos dentro do seu meio cultural, a criança constroi gradativamente seu acervo lexical e semiótico. Por isso, a linguagem não é puramente biológica, mas também socioambiental e histórica. A linguagem é uma habilidade cognitiva complexa que requer o desenvolvimento de inúmeras habilidades, assim como predispõe a aprendizagem de várias outras.

Sendo tão complexo assim, a comunicação vem a ser uma das maiores dificuldades para pessoas com transtornos da comunicação, do neurodesenvolvimento e/ou aprendizagem. Por isso, é primordial que o profissional reconheça os critérios diagnósticos diferenciais para transtornos da comunicação e seja capaz de manejar dentro de suas necessidades específicas.

Assim, orientando devidamente a família e a escola, embasar-se nas pesquisas e nas práticas baseadas em evidências atreladas às especificidades do sujeito.

2 OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é compreender acerca das práticas baseadas em evidências do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa para pessoas com deficiência, seja de natureza temporária ou permanente. A CAA oferece autonomia ao sujeito, tornando-o autor de sua comunicação, expressando seus pensamentos e seu fazer cultural.

3 METODOLOGIA

O presente estudo se delimita como revisão de literatura, da base SciELO, a partir das combinações de descritores abaixo, com os filtros: disponíveis na íntegra; publicados entre 2020 e 2026, em restrição de idiomas. Sendo assim, utilizamos "pais AND crianças AND reabilitação", como "parents AND children AND rehabilitation"; "crianças AND linguagem"; "children AND language", "LIBRAS AND autismo". No total, 165 artigos foram encontrados, mas somente quatro estudos foram considerados.

Os quatro estudos selecionados estão descritos abaixo, de maneira resumida. Mas melhor esclarecidos na fundamentação teórica. De antemão, adianto que dois utilizaram PECS, um utilizou CAA e outro utilizou o método DHACA associado a LIBRAS. Na plataforma SciELO, houveram dificuldades em encontrar estudos que correlacionam a LIBRAS ao público com TEA. Publicado nos últimos anos, somente um estudo foi encontrado.

O estudo teve por finalidade dar embasamento teórico à prática clínica e docente, com crianças ouvintes com maior nível de suporte, mas que estão inseridas na comunidade surda por laços familiares. De modo geral, a formação não se detém a casos tão específicos. Logo, tão pouco poderia utilizar os mesmos meios de avaliação da linguagem de crianças ouvintes inseridas em espaços de ouvintes. Empiricamente, vê-se que as dificuldades entre os grupos são distintas. Ao questionar os pais, eles não veem como problema a falta de contato visual ou o uso de gestos, enquanto que para nós, comunidade ouvinte de terapeutas, cria uma grande barreira comunicacional e social.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Os pais pontuam os delays comunicativos entre filhos neurotípicos e filhos dentro do espectro. Por isso, a reabilitação dos aspectos comunicativos é fundamental para continuidade do processo de intervenção em aspecto multidisciplinar. Além de protocolos, é preciso possibilitar a comunicação pelo meio mais intuitivo e prático, a fim de oferecer autonomia ao sujeito.

Vivenciar a reabilitação infantil é um terreno fértil para a Antropologia. Ao deparar-se com casos que desafiam o senso comum terapêutico e familiar, com suas configurações e particularidades, permitem-nos lançar olhar e repensar as variáveis culturais diante famílias surdas, a língua de sinais se estabelece com naturalidade e pode ser aprendida por crianças. Para crianças com autismo, mesmo ouvinte, a LIBRAS pode ser uma ferramenta de acessibilidade e mediadora do sujeito com o mundo.

Sendo tão complexo assim, a comunicação vem a ser uma das maiores dificuldades para pessoas com transtornos da comunicação, do neurodesenvolvimento e/ou aprendizagem. Correa et al (2013) em um estudo com 289 crianças de 7 a 12 anos, verificaram que 9% apresentaram suspeita de TDL, tendo em vista as dificuldades morfossintáticas, pelas capacidades de metalinguagem de transformar frases em ativas, passivas, relativas e interrogativas; assim como dificuldades de compreensão e concordâncias em número, gênero e flexão verbal.

Já Andrade et al (2014) viram que crianças com TDL apresentam menor velocidade de fala, ou seja, há alterações de prosódia e fluência, o que impacta na inteligibilidade e captação da atenção do interlocutor. Conforme Pedott et al (2017), isso impacta nas omissões de complementos verbais e dificuldades de estruturação gramatical, como também em atividades de consciência fonológica.

4.1 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

A Comunicação Alternativa e Aumentativa é um grande aliado na interdisciplinaridade, sendo um conjunto de estratégias e técnicas para ampliar as possibilidades linguísticas de pessoas com déficits na comunicação (Souza, Passerino, 2013). A CAA é uma atividade semiótica, a qual possibilita a construção de sentidos de uma língua, como inserção do sujeito ao meio social. Assim, assumindo a autoria de seu discurso e impactando positivamente na autonomia do sujeito.

A CAA é uma tecnologia assistiva, a qual oferece melhorias na qualidade de vida, inclusão e autonomia de pessoas com deficiência. A CAA complementa e amplifica a capacidade comunicativa de pessoas que, por alguma deficiência de qualquer natureza, congênita ou adquirida, tenham dificuldades comunicativas, o que pode complementar ou até substituir a linguagem oral e escrita, por meio de gestos, pictogramas e gráficos (Cesa, Mota, 2015; Evaristo, Campos, 2019).

Camargo (2019) supracita que os dispositivos de tecnologia assistiva para comunicação podem ser em baixa tecnologia ou alta tecnologia, podendo ser ambos eficazes. O importante é tornar acessível ao usuário dentro de suas condições financeiras e capacidades. O foco é oferecer autonomia ao sujeito com deficiência. Uma inverdade acerca da comunicação alternativa é que esta pode inviabilizar a linguagem oral, mas pelo contrário. A CAA facilita a codificação de estímulos auditivos, o que aumenta a frequência de comportamentos verbais, devido ao suporte visual (Cesa, Mota, 2015; Higgins, Green, 2011).

O PECS é um programa de comunicação baseado na Análise do comportamento Aplicada, seguindo estratégias específicas de estímulo e reforço para chegar ao comportamento independente da comunicação. A aprendizagem ocorre a partir de procedimentos sistemáticos de correção de erros. Na fase I, a criança recebe suporte total para solicitar algum reforço, com ajuda de dois parceiros de comunicação: um atrás para guiar a direção das mãos e outro na frente, para interagir com o aprendiz. Na fase II, o objetivo é generalizar o uso dos cartões com pictogramas em qualquer situação (Bondy, Frost, 2009).

Na fase III, a criança deve selecionar uma figura-alvo entre vários estímulos, sendo capaz de realizar a discriminação simples e, posteriormente, uma atenção compartilhada e concentrada mais refinada. Essa fase é dividida em duas etapas. Adiante, temos a fase IV, na qual a criança deve formar sentenças com os cartões do PECS, atribuindo não só substantivos, mas predicados como adjetivos ou características do item solicitado. Por fim, nas fases V e VI, a criança deve ser capaz de responder e emitir comentários (Bondy, Frost, 2009). O engajamento familiar é fundamental, pois estes serão os parceiros comunicativos mais frequentes, a fim de sistematizar o uso no cotidiano.

Em um estudo de caso de Pereira et al (2020), realizado com três crianças em uma clínica-escola quanto ao uso de CAA, verificou-se que houve ganho de 51% nas produções dos atos comunicativos nos três indivíduos, assim como componentes verbais gestuais e vocais. Demonstrando-se promissora. Para comparar o ganho funcional, utilizaram a prova pragmática de Teste de Linguagem Infantil (ABFW), para identificar os atos comunicativos.

Em um estudo com Olivatti et al (2021), realizaram um estudo longitudinal com 22 crianças e suas respectivas mães, sendo 17 meninos e 5 meninas com TEA e dificuldades na comunicação. Após 24 sessões, analisaram que todas (n=22, 100%) se mostraram aptas a discriminar e selecionar o cartão-alvo, entregando ao interlocutor, complementando as três primeiras fases. Já 82% das crianças atingiram a fase IV para construção de sentenças e 64% a fase V para responder "o que você quer?". Somente 19% atingiram a fase VI para emitir comentários, devido à complexidade alta da tarefa. Nesse estudo, os pesquisadores viram que ao aumentar a complexidade da tarefa para emitir sentenças gramaticalmente mais robustas, não só as crianças apresentaram dificuldades, mas as mães também apresentaram dificuldades para apresentar esse suporte.

Santos el al (2021) são pesquisadoras da Universidade Federal de São Paulo que relataram acerca da capacidade de compreensão de comandos nas crianças com TEA que receberam a implementação do PECS. O estudo foi realizado com 20 crianças dentro do espectro autista, não verbais, de 6 a 12 anos. O programa foi composto por 24 sessões, com a presença familiar, com o intuito de realizar o treinamento e implementação do PECS.

O teste de eficácia foi feito a partir de 16 instruções, sendo 8 visuais e 8 orais. Os estímulos foram a partir de verbos essenciais - pegar, dar, guardar, colocar, ir para, sentar, vir, parar - em dois formatos: visuais em cartões e oralmente, sem apoio de gestos. Dessa amostra, 85% das crianças apresentaram vocalizações e 15% palavras isoladas, o que reafirma os significativos prejuízos na comunicação na população TEA. Sendo assim, a CAA via PECS é benéfica para uso de sistemas de comunicação. A fase V, na qual a criança é capaz de dizer o que deseja funcionalmente, foi atingida por 60% (n=12), mas somente 20% (n=4) atingiu a fase VI (Santos el al., 2021).

4.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao deparar-se com famílias surdas com filhos dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como terapeuta e pesquisadora, houve dúvidas sobre como proceder. Claramente, há a parte de Análise do Comportamento; reunir estratégias para aumentar a frequência de comportamentos verbais e estabelecer a intenção comunicativa. Mas como fazer isso atendendo às particularidades da família?

Na própria definição do Transtorno do Espectro Autista, um dos mais estudados recentemente, se dá pelos déficits de comunicação verbal e não verbal. Mas se comunicar é transmitir informação, dentro de uma determinada cultura, como prover esse direito a pessoas

com deficiência? Sendo assim, a prática fonoaudiológica deve ser voltada a possibilitar a aprendizagem de um acervo linguístico de signos sociais.

A Língua de Sinais é uma língua autônoma, de modalidade visual gestual, reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda desde 2002, por meio da Lei nº 10436/2002 (Brasil, 2002). Esta é dotada de fonologia, morfossintaxe e semântica, o que a configura como sistema linguístico de transmissão de ideias, de natureza visual-motora. Sendo assim, podemos pensar na LIBRAS como uma alternativa para crianças dentro do espectro autista sem produção verbal.

Um estudo de caso Andrade et al (2026) acerca de uma criança autista, filha de pais surdos, foi proposta o desenvolvimento da linguagem por meio do método de Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA) como recurso de CAA, com as adaptações: pictogramas associados aos sinais em Língua Brasileira de Sinais. A partir da avaliação de dados quali e quantitativos, a criança demonstra avanços na comunicação expressiva e receptiva, com aumento de produções orais e melhoras na atenção compartilhada. A partir do estabelecimento de comunicação, a criança tem diminuído a frequência de comportamentos inadequados. Sendo assim, demonstra que a adequação da CAA pareada ao uso de LIBRAS é totalmente viável para casos que exijam essa especificidade.

Sinalizar é uma resposta mais intuitiva e econômica a nível de custo cognitivo e sensorial. Por isso, rapidamente expressa, indica, aponta, resolve uma necessidade. A fala sinalizada vem como trampolim para linguagem oral, como meio de estabelecer conexões significativas com o meio. A priori, podemos imaginar que a CAA necessita de grandes habilidades cognitivas do aprendiz, o que não é bem verdade. A CAA precisa ser rápida e facilmente acessada como possibilidade de potencial comunicativo. Uma forma de avaliar pessoas com déficits significativos na comunicação é por meio da multimodalidade. Lima (2021) realizou um levantamento acerca de protocolos que avaliavam a linguagem de pessoas com desenvolvimento típico e pessoas com Trissomia 21.

Evidentemente que as produções verbais eram privilegiadas dentro dos documentos de avaliação, que não abarcavam pessoas com transtornos de fala e linguagem. Por isso, viu-se a necessidade em elaborar um protocolo que valide as habilidades linguísticas para além da oralidade.

Por isso, o Protocolo de Avaliação Multimodal Infantil (PAMI) foi desenvolvido para descrever e monitorar as produções linguísticas infantis em atenção conjunta: olhar, gesto, fala. A multimodalidade compreende que esses diversos elementos constituem uma matriz única de

significados linguísticos (McNeill, 1985). Sendo assim, uma alternativa de avaliação e percepção de rotas de aprendizagem.

Outro ponto importante, dessa vez jurídico, é que a Lei nº 15249 de 2025 torna obrigatória a instalação de sistemas de CAA em espaços públicos, para garantir acesso, inclusão e autonomia para pessoas com necessidades complexas de comunicação. O interessante da CAA é que abarca não somente pessoas com TEA, mas também surdos e pessoas com limitações de natureza motora.

5 CONCLUSÃO

A partir dos achados acerca da comunicação, conclui-se que averiguar acerca das possibilidades de comunicação por multimodalidade seja uma prática mais inclusiva na perspectiva do sujeito com deficiência, de qualquer natureza, que implique limitações na oralidade. Apesar da instituição da LIBRAS como língua da comunidade surda, a falta de conhecimento e adesão à língua de sinais ainda é uma barreira entre os surdos e ouvintes, o que gera dificuldades de acesso aos serviços de saúde, educacional e jurídico.

REFERÊNCIAS

BONDY A, Frost L. **Manual de treinamento do sistema de comunicação por troca de figuras**. Newark: Pyramid, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2002.

CAMARGO, E. P. Design Centrado no usuário: análise de sistemas de apoio para comunicação alternativa. **Rev. Neuroc**., *27*, 1-17, 2019. https://doi.org/10.34024/rnc.2019.v27.10174

CESA, C. C., & Mota, H. B. (2015). Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. **Rev. CEFAC**, *17*(1), 264-269.

CESA, C. C., & Mota, H. B. Comunicação suplementar alternativa: da formação a atuação clínica fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**., *19*(4), 529-538, 2017. https://doi.org/10.1590/1982-021620171943117

EVARISTO, F. L., & Campos, J. A. P. P. Análise de produções científicas sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, *32*, 1-26, 2019. http://doi.org/10.5902/1984686X26577

HIGGINS, J. P. T., & Green, S. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**, 2011.

Lima, Ivonaldo Leidson Barbosa; Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. **Ferramenta de descrição linguística PAMI - Protocolo de Avaliação Multimodal Infantil**. Aquisição atípica da linguagem. Universidade Federal da Paraíba, 2021.

Pereira, E. T., Montenegro, A. C. de A., Rosal, A. G. C., & Walter, C. C. de F. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **Codas**, *32*(6), e20190167, 2020. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167

OLIVATTI, D. O. et al.. The relevance of family engagement in the implementation of the Picture Exchange Communication System (PECS) in children with Autism Spectrum Disorder. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 5, p. e3121, 2021.

ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO 1º ANO

Lisandra da Silva Lima

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar os avanços nos níveis de escrita de alunos de uma turma do 1º ano de uma escola pública do município de João Pessoa. Serão apresentados dados dos registros da evolução dos alunos no decorrer de um ano letivo. A pesquisa será de cunho bibliográfico, com as contribuições de Magda Soares em seus estudos sobre alfabetização e letramento, e quantitativo a partir de dados coletados na avaliação individual dos alunos.

A intenção desse artigo surgiu a partir da observação exitosa da maioria da turma em seu processo de ensino aprendizagem, em especial para as crianças inclusas no ciclo de alfabetização, de modo específico o 1º ano, com crianças de 6 e 7 anos de idade. Diante dos desafios e possibilidades de avanço, observa-se um desemprenho satisfatório dos alunos da turma em estudo.

A aquisição do sistema de escrita alfabético faz parte do processo de alfabetização, sendo a escola um espaço privilegiado para que o mesmo aconteça. E quando há uma parceria da família com a escola, percebemos que os avanços alcançados pelos alunos são bem mais evidentes. No caso das crianças do 1º ano, a dependência por um adulto para fazer a mediação das atividades de casa ou um suporte mais direcionado é total.

Foi partindo desse contexto que surgiu o interesse em pesquisar como estão os alunos de uma determinada turma de 1º ano em relação ao nível de escrita ao término do ano letivo

2 METODOLOGIA

No percurso teórico-metodológico que nortearam a construção deste trabalho, optamos como meio para verificação dos dados existente a pesquisa bibliográfica. Pretendemos analisar e comparar os dados dos níveis de escrita dos alunos no decorrer do ano letivo. Após essas análises e comparações, faremos algumas observações acerca dos resultados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O tema a ser tratado neste trabalho é bem conhecido e está presente no cotidiano da maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Mesmo assim, é importante fazermos uma breve reflexão sobre questões ligadas ao tema. Quando falamos em níveis de escrita, nossos olhares são direcionados também para a questão da alfabetização e do letramento, uma vez que os termos estão intrinsecamente ligados.

Para compreendermos melhor o que significa letramento, consultamos o Dicionário Houaiss, onde é possível encontrar três definições: 1. Representação da língua falada por meio de sinais; escrita. 2. Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever. 3. PED condição adquirida por quem o faz. Nessas definições é possível perceber que encontramos características do que estamos acostumados a ouvir sobre alfabetização, uma vez que as definições se remetem, em sua maioria, a ler e escrever. Batista (2006, p.10) apresenta algo que nos ajuda a perceber semelhanças entre as definições de letramento que vimos inicialmente e características do conceito de alfabetização:

> Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizagem da "tecnologia da escrita", quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Ainda sobre o conceito de alfabetização, uma vez que precisamos compreendê-lo brevemente e daí seguirmos sobre o que é letramento, Soares (2007) diz que é o "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita". Então, diante dos conceitos apresentados sobre alfabetização e as definições iniciais contidas no dicionário sobre letramento, notamos que há muito em comum, porém, os estudos mostram que a definição de letramento vai muito além.

O termo letramento foi inserido no contexto da educação em meados dos anos de 1980. Juntamente com o Brasil, França e Portugal também estavam aderindo ao novo termo como meio de nomear aspectos que iam além dos que estavam ligados a alfabetização. Ele surge como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de expandir o conceito de alfabetização, direcionando a atenção não apenas para o domínio do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas aptidões em práticas sociais

em que escrever e ler são necessários. Soares (2020) apresenta uma definição esclarecedora sobre letramento:

> Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A partir desta definição de letramento, fica evidente que o termo não está relacionado apenas a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever ou interpretar textos, é na verdade o resultado da ação de utilizar essas habilidades em práticas sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Desde cedo à criança começa a ter contato com as diferentes manifestações da escrita em seu cotidiano, nas placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas e muitos outros; a partir do momento que vai se apropriando da leitura e escrita, aumenta as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tais como: leitura de livros, de obras literárias, de convites, de revistas, de receitas, além de suas próprias produções.

3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para estar inserido ativamente no universo do letramento é necessário a aprendizagem da escrita alfabética. Tal habilidade acontece a partir do momento em que a criança aprende que o que ela ver escrito é a representação do ela escuta através da leitura e que o que ela escreve é a representação dos sons. De acordo com Soares (2020, p.77), essa capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala é denominada consciência fonológica, que pode ser melhor compreendida como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros”. Para a autora, a aquisição da escrita alfabética passa por algumas etapas, apresentaremos abaixo características dessas etapas:

Pré - silábica	Na fase inicial da apropriação da escrita, a criança pode utilizar rabiscos, desenhos, garatujas ou letras em sequências ainda sem relação com os sons da palavra que pretende representar. (Soares, 2020).

Escrita silábica sem valor sonoro	De inicio, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada silaba -, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de *fonetização* – a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem.(p.87)
Escrita silábica com valor sonoro	Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas, do português, consideradas o *núcleo* da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis.(p.97) Embora já escrevam as sílabas das palavras usando letras com valor sonoro, as crianças não conseguem ler o que escreveram sem o apoio das figuras: diante de OAE ou de AAUA, dizem o nome das letras, mas não são capazes de identificar nas letras as sílabas.(p.99)
Escrita silábico - alfabética	A criança já percebe a possibilidade de segmentação de *algumas* sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético. Neste nível, há um avanço *qualitativo* – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço *quantitativo* – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas, Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som – ou seja, já identifica alguns fonemas – e relaciona os sons com as letras que representam.(p.109)
Escrita alfabética	Tendo percebido fonetização de letras no nível silábico, a criança desenvolve, em geral rapidamente, a *consciência grafofonêmica*: percebe que cada letra corresponde a um fonema...(p.121) finalmente, pelo desenvolvimento da *consciência grafofonêmica*, a criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras, atinge a *fase alfabética* e já incorpora regras básicas de ortografia.(p.139)
Escrita ortográfica	Já domina as convenções ortográficas.

Nas descrições acima podemos conhecer um pouco de cada nível de escrita, ou seja, as características para poder analisar e identificar em qual nível a criança se encontra. Identificar o nível em que a criança está é fundamental para poder utilizar estratégias que possibilitem a passagem de um nível para o outro. Outro fator importante para identificar o nível de escrita das crianças é a formação de grupos com crianças que estejam em níveis semelhantes, uma vez que facilita a interação e novas descobertas durante as atividades propostas.

3.3 DA TEORIA À PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O quadro a seguir mostra o quantitativo de alunos em cada nível de escrita nas avaliações no decorrer do ano letivo. Foram feitas avaliações individuais com registro das escritas em cada bimestre.

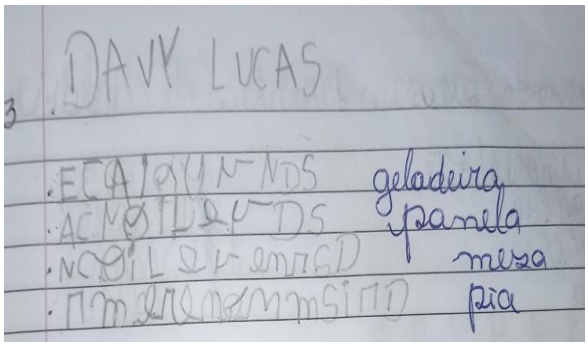
Nível de escrita	**1ª avaliação**	**2ª avaliação**	**3ª avaliação**	**4ª avaliação**
Pré – silábica	**13**	**0**	**0**	**0**
Silábica sem valor sonoro	**8**	**1**	**1**	**0**
Silábica com valor sonoro	**4**	**9**	**0**	**1**
Silábica - alfabética	**0**	**14**	**5**	**0**
Alfabética	**0**	**1**	**19**	**24**
Ortográfica	**0**	**0**	**0**	**0**

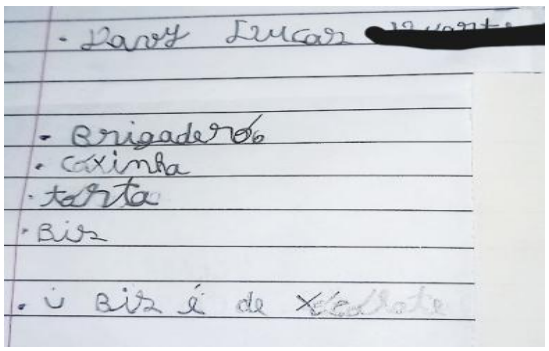
Os resultados obtidos são surpreendentes e até então esperados, pois é o que se espera dos alunos ao término do ano letivo. No início, a maioria das crianças da turma encontrava-se no nível de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro, apresentando diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Na avaliação individual, vários alunos utilizavam letras sem estabelecer uma relação entre a escrita e os sons da fala. Ao longo do ano, foram realizadas intervenções pedagógicas envolvendo atividades de leitura e escrita, formação de palavras, utilização de recursos (alfabeto móvel, sílabas móveis, fichas de leitura), produção escrita e momentos de leitura individual e compartilhada. As propostas de intervenção foram desenvolvidas considerando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos. Na segunda avaliação já foi possível observar um avanço significativo da turma, onde a maioria já estabelecia relação entre fala e escrita, representando os sons que correspondiam a escrita, sejam por uma letra ou a sílaba completa.

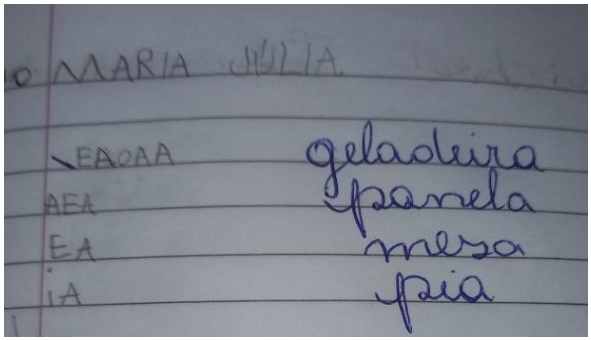
Ao término do ano letivo, foi possível observar avanços significativos no processo de apropriação da escrita. A maioria os alunos evoluíram para o nível alfabético, consolidando a habilidade de estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas. Eles passaram a apresentar maior autonomia na leitura e na escrita de palavras e frases, além de maior autonomia para realizar as atividades propostas. O aluno que apresentou um rendimento abaixo do

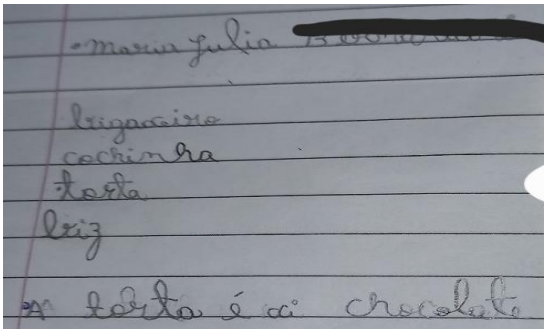
esperado está em investigação para o fechamento de um laudo, com possibilidade de uma deficiência intelectual leve. O mesmo já faz uso de medicação e apresenta constantes episódios de inquietação e agressividade.

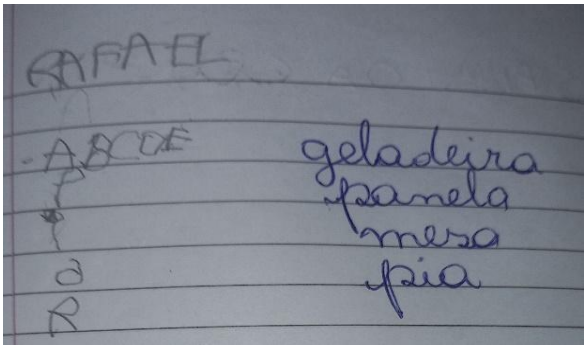
Os resultados mostram a importância do acompanhamento contínuo, das intervenções pedagógicas e da utilização de estratégias diversificadas no processo de alfabetização. O avanço apresentado pela turma demonstra o desenvolvimento das aprendizagens previstas e reforça a necessidade de dar continuidade às práticas de leitura e escrita, considerando as especificidades e os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança. Veja abaixo alguns exemplos da primeira e última avaliação de alguns alunos:

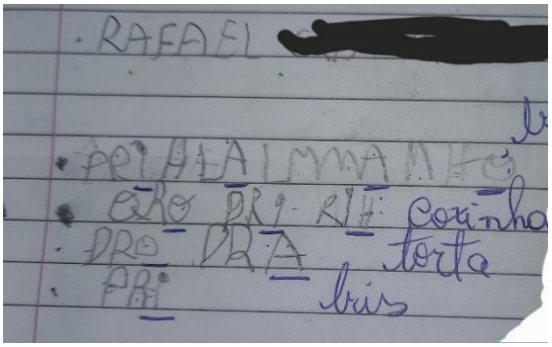


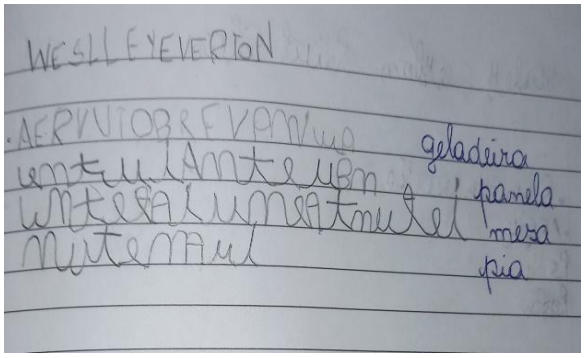


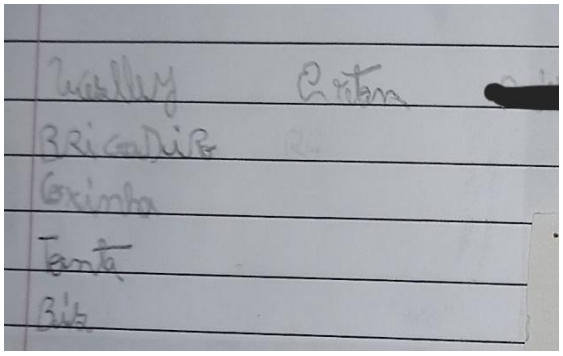












4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do presente trabalho foi possível identificar que os resultados obtidos atenderam aos objetivos esperados para um término de ano letivo dentro do ciclo de alfabetização para a turma do 1º ano.

As intervenções pedagógicas realizadas pela professora no decorrer do ano letivo, sejam elas de leitura e escrita, formação de palavras, a utilização de recursos, a produção escrita e os momentos de leitura individual e compartilhada foram de suma importância para o bom desempenho dos alunos. Considerar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos é o reflexo da equidade dentro do espaço da sala de aula.

Conhecer cada nível de escrita e as estratégias para avançar de um nível para o outro é um elemento importante na prática dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização. Nas obras de Magda Sores abordadas nesse trabalho o professor consegue mergulha no domínio dos conceitos e possibilidades de ensino para o trabalho com alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Capacidades Linguisticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília; MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. 100p. (Coleção: PRÓ – LETRAMENTO. Fascículo 01)

HOUAISS, Antônio (1915 – 1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever** / Magda Soares. – São Paulo: Contexto, 2020.

ISBN: 978-6-58351-423-3