

**Luzinete da Silva Mussi
(organizadora)**

PRÁTICAS E SABERES DIDÁTICOS



Práticas e saberes didáticos

Organizadora:

Luzinete da Silva Mussi

Autores:

Lúcio Mussi Júnior
Luzinete da Silva Mussi
Magali Regina Trevisol Antonioli
Odemar Mendes de Souza



Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

Editoração / Capa: Instituto Saber

Organizadora: MUSSI, Luzinete da Silva.

Autores: ANTONIOLLI, Magali Regina Trevisol; MUSSI Júnior, Lúcio; MUSSI, Luzinete da Silva; SOUZA, Odemar Mendes de.

Práticas e saberes didáticos. Organizadora: Luzinete da Silva Mussi. 1 ed. – Sinop-MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, 2023.

56 p.

ISBN 978-65-87333-51-9

1.Educação. I. Título.

CDD – 370

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais:
isciweb.com.br/livros



– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior



Sumário

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Magali Regina Trevisol Antonioli).....	7
CAPÍTULO II - O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA BIOLOGIA COMO FATOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM (Odemar Mendes de Souza).....	23
CAPÍTULO III: TDAH E ESCOLA: VISÃO GERAL E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE (Luzinete da Silva Mussi).....	37
CAPÍTULO IV - UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA (Lúcio Mussi Júnior).....	47

**CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(MAGALI REGINA TREVISOL ANTONIOLLI)**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magali Regina Trevisol Antonioli

RESUMO

Considerando a profunda necessidade e urgência em se buscar a compreensão, o entendimento e formas reais de viabilização para a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação regular, o presente estudo apresenta como objetivo apresentar uma reflexão sobre a educação inclusiva na educação infantil, analisando como uma forma de educação referendada por políticas públicas, porém ainda longe do modelo escolar idealizado. A reflexão se baseia nos pensamentos e estudos relacionados as mudanças necessárias a educação infantil inclusiva, por esta representar a primeira fase da educação básica e período fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiências. Para o cumprimento do objetivo da pesquisa foram realizados procedimentos bibliográficos e de levantamento. Através das pesquisas realizadas foi possível constatar que o convívio com os alunos leva a aceitação e quebra de crenças limitantes entre os envolvidos no processo de inclusão. Desta forma, a melhor maneira de transformar as escolas regulares em escolas inclusiva, além da adaptação física do local, é permitir a prática de tal atividade, inserindo os alunos com necessidades especiais junto aos alunos vistos como normais.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Ambiente Inclusivo; Escola Regular e Acessibilidade.

ABSTRACT

Considering that there is a deep need and urgency to seek understanding, understanding and real ways of enabling the inclusion of students with special needs in regular education, this article aims to present a reflection on inclusive education in early childhood education, analyzing inclusive education as a form of education endorsed by public policies, yet still far from the school reality. The reflection is based on thoughts and studies related to the changes needed for inclusive early childhood education, as this is the first stage of basic education and critical period in the process of development and learning of children with disabilities. To fulfill the research objective, bibliographic and survey procedures were performed. Through the researches it was possible to verify that the interaction with the students leads to the acceptance and breaking of limiting beliefs among those involved in the inclusion process. Thus, the best way to transform regular schools into inclusive schools, in addition to the physical adaptation of the place, is to allow the practice of such an activity by placing students with special needs with students seen as normal.

Keywords: Pedagogical practices; Inclusive environment; Regular School and Accessibility.

INTRODUÇÃO

No século XXI a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema educacional brasileiro e a ser entendida como um dever do Estado e um direito da criança, e não mais de caráter assistencial, como era entendida até então (NASCIMENTO, 2006). Outro ponto chave na evolução da educação brasileira consiste nas discussões recentes de formas mais efetivas de oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento (CARNEIRO, 2012).

Neste sentido, a partir da década de 1990, a inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido observada nas escolas regulares de todo o país, pode-se dizer que o país vem seguindo a tendência mundial de criar sistemas educacionais inclusivos e, portanto, pretensamente menos restritivos à participação de pessoas com deficiência ou outras singularidades (MENDES, 2010).

Vale ressaltar que a ampliação da educação inclusiva se concretizou, especialmente, com o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política, pelo menos em tese, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum, embora na prática isso nem sempre tenha acontecido, podendo ser lançadas críticas ao modo como a perspectiva da educação inclusiva foi sendo concebida e operacionalizada até então (BEZERRA, 2012).

Considerando que a diversidade humana é inegável, possibilitar as características particulares dos indivíduos de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, está sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado e 'justificado' na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem (CARNEIRO, 2012).

Segundo Sekkel (2003), é de vital importância a compreensão da importância de se iniciar a oferta da educação inclusiva com início de zero a seis anos de idade, compreendida como a primeira etapa da educação básica, pois, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desen-

volvimento global da criança, além de que, nessa faixa etária, a integração funcional de todos os envolvidos no processo de inclusão é facilitado, inclusive para os alunos que não possuem necessidades especiais, que apreendem que é a convivência com a singularidade é algo normal e que deve ser trabalhado em todos os seguimentos do cotidiano.

Com o apresentado é possível observar que existe profunda necessidade e urgência em se buscar a compreensão, o entendimento e formas reais de viabilização para a inclusão, que vão além do respaldo legal. Há que se buscar mudanças de diversas naturezas, nos diversos segmentos da sociedade, sendo a escola um dos segmentos com papel relevante no processo de inclusão (SERRA, 2010).

Com o exposto, este trabalho teve como objetivo realizar uma reflexão teórica a respeito da educação inclusiva na educação infantil, considerando tal forma de educação como um modelo educacional referendado por políticas públicas, porém ainda distante da realidade escolar.

Para o cumprimento do objetivo da pesquisa foram realizados procedimentos bibliográficos e de levantamento (GIL, 2002). O presente trabalho consiste em um estudo de revisão bibliográfica, podendo ser classificado como qualitativo, descritivo explicativo, com base em dados secundários. Para a realização das pesquisas foram utilizados como critérios de inclusão: Artigos apresentados com texto na íntegra; escritos em português ou inglês, que contenham as palavras chaves: Educação Inclusiva, práticas pedagógicas, educação infantil, pessoas com deficiência, inclusão, escola regular e acessibilidade. Como critério de exclusão foram considerados: artigos repetidos, artigos não acessíveis em texto completo, resenhas e anais de congresso. Levando em consideração que o presente trabalho se trata de uma revisão bibliográfica que aborda fatos histórico, não foi considerado período de análise como critério de exclusão para a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Considerações sobre a Educação Infantil Inclusiva

Em primeiro lugar, é preciso definir com clareza o termo “deficiência”, para evitar distorções comuns ao lidar com essa área de conhecimento. Por efeito de lei, considera-se deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 2004, p. 1). É considerada pessoa deficiente aquela que apresenta deficiência de ordem física, auditiva, visual e mental. A associação de duas ou mais dessas deficiências é caracterizada como deficiência múltipla.

Desse modo, os autistas, os hiperativos, as pessoas portadoras de síndromes, de sofrimento mental e os superdotados, por exemplo, não se enquadram nessa categoria. Esses são atualmente chamados de pessoas com necessidades especiais, terminologia que, apesar de nova, tem sido questionada por alguns especialistas, pelo seu caráter genérico, pois não diz muito sobre o sujeito que pretende caracterizar (VEIGA, 2008, p. 171).

Com relação a educação inclusiva no Brasil, existem dois marcos internacionais que demonstram o compromisso do país: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação (UNESCO, 1994).

O compromisso em promover melhorias no acesso à educação para todas as crianças, independentemente das suas singularidades e necessidades de aprendizagem, predito em tais documentos, representou uma ferramenta fortalecedora para a construção de um sistema de educação inclusivo e trouxe como resultados mudanças na legislação e nas diretrizes educacionais brasileiras.

Como exemplo, um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996), que estabelece que a educação infantil é a primeira fase da educação básica e tem como intuito o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, nos âmbitos físico, psicológico, intelectual e social (CARNEIRO, 2012), garante que se adote, especialmente, o atendimento aos alunos com necessidades

educacionais especiais (NEE) na rede pública regular de ensino (SEKKEL; ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

Segundo Carneiro (2012), se levar em consideração que a proposta de educação inclusiva está fixada em políticas educacionais, é possível concluir que o movimento de reorganização das escolas deve começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação e etapa fundamental para a formação dos indivíduos.

Os primeiros anos de vida das crianças vem sendo reconhecidos como grandes relevantes para toda a vida adulta. Os três primeiros anos, por exemplo, são cruciais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. Outro exemplo consiste no fato de que a aceleração do desenvolvimento cerebral no primeiro ano de vida dos seres humanos é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Em contrapartida, o desenvolvimento do cérebro muito vulnerável nessa etapa, podendo ser permanentemente afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010).

No ano de 2001, a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o texto aborda a importância da educação infantil e a importância de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início, aponta a obrigatoriedade das escolas de atenderem todos os alunos, sendo que tais escolas devem se organizar e prepara-se para tal tarefa (CARNEIRO, 2012). Desde então, ocorreu grande aumento na quantidade de crianças com deficiência e/ou outras necessidades especiais matriculados na escola regular, bem como as discussões e pesquisas a respeito da proposta de educação inclusiva (SEKKEL; ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

Em contrapartida as leis e inclusões, a incorporação escolar dos indivíduos com NEE ainda encontram obstáculos de diversas naturezas que dificultam a sua concretização. Sendo que, na maioria das vezes a educação inclusiva é entendida como a simples abertura da escola regular às crianças deficientes, indicando uma compreensão errônea da proposta, sendo que o

foco permanece na criança com deficiência e não no ambiente escolar como um todo (CARNEIRO, 2012). Em contradição ao que foi proposto por Mendes (2010), tais dificuldades de inserção dos alunos com necessidades especiais são mais expressivas em crianças com pouca idade, como pode ser observado na Figura 1.



Figura 1. Presença de crianças com deficiências na educação infantil. Fonte: Soares (2019).

Tal postura leva a uma contradição entre o que se aborda no discurso sobre inclusão e o que se observa na prática. Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva não é suficiente que ela esteja fisicamente adaptada para receber crianças com deficiência (MANTOAN, 2004). A educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos. As dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como

impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito de práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos (SÁNCHEZ, 2003).

Desta forma, a escola inclusiva deve edificar uma história de interação com alunos com NEE de maneira que se percebam indivíduos capazes de aprender e sentir, assim como os demais alunos da instituição. Porém, para formar essa percepção contato direto é fundamental, e na ausência de uma relação envolvendo sensações de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. Desta forma, a escola, e todos os seus integrantes, deve estar aberta para essa experiência do conhecer de forma integral, para que desta forma, vínculos possam ser criados e barreiras possam ser derrubadas (NASCIMENTO, 2013).

Evolução da escola para um ambiente inclusivo

A edificação da escola inclusiva desde a educação infantil requer pensamentos voltados aos seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. objetivando o acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com uma ou mais deficiência, indivíduos esses que, em decorrência de suas individualidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Apesar de todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam vinculados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno.

Levando em consideração a trajetória histórica das escolas comum de não atendimento do aluno com deficiência, é possível concluir que estas não estão preparadas para tal tarefa, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente as aspirações sociais, requer mudanças em toda a sua dinâmica, abrangendo múltiplos aspectos, tais como: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. (CARNEIRO, 2012).

Segundo Oliveira, Gonzaga e Lima (2015) é necessária a modificação do sistema escolar, com uma nova proposta para a Educação Inclusiva em

escolas regulares:

Educação Inclusiva, favorecendo em um só tipo de escola, a escola de ensino regular que deve acolher todos os alunos e também se empenhar em identificar as dificuldades e limitações dos estudantes, buscando ajuda e encaminhamentos através de profissionais qualificados de utilização de apoios e recursos que garantam a superação dessas dificuldades (p. 2).

Ao propor a edificação de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, é necessário expandir o foco de atenção para além das crianças e enfatizando a importância da inclusão de todos os componentes do contexto educacional (SEKKEL, 2003), levando em consideração que estar incluído não é apenas estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão.

Buscar a formação de um espaço em que as diferenças possam existir, não significa negar as dificuldades de relacionamento com os outros e alguns preconceitos, pelo contrário, admitir que esses sentimentos estão presentes e são reais, de modo que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los (SEKKEL; ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

Nesse sentido, a compreensão dessa dimensão atitudinal nos remete para a importância de a inclusão não ser imposta ao professor, pois isto poderia produzir um efeito contrário aos objetivos que se pretende atingir, mas ser fruto de um trabalho de reflexão em que todos os profissionais da escola estejam envolvidos (OMOTE et. al., 2005) a ponto de transformar a inclusão um ato natural e rotineiro no contexto escolar, tanto para os professores quanto para os demais alunos da instituição de ensino.

Tal concepção demanda dos profissionais da educação a reconstrução de suas perspectivas de entendimento e ação em relação às crianças, o que pode gerar sentimentos de fragilidade e ameaça por não saberem como proceder. Trabalhos recentes sobre experiências com educação inclusiva destacam a importância das contribuições das crianças nesses processos, desde que lhes seja dada a oportunidade de participar (JONES, 2005; SEKKEL, 2003).

Além da formação inicial e continuada, o professor que atua junto ao

aluno com NEE necessita desenvolver sua afetividade e manifestá-la em seus procedimentos no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, conforme apontam Mahoney e Almeida (2005). Nesse sentido, o afeto é primordial para relação entre aluno e professor, e principalmente para seu desenvolvimento no ambiente escolar (GALAN et al., 2017).

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo, toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos e respeito mútuo (KULLOK, 2002, p. 11).

As crianças pequenas, ao serem inseridos em um espaço escolar onde as diferenças são bem-vindas, vai aprender naturalmente a valorizar o outro por aquilo que ele é, valorizando as singularidades de cada indivíduo. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor. As crianças têm possibilidades de ler e intervir nas situações escolares de forma que aos adultos são possibilitados, fato que confirma a importância de desconstruir os obstáculos que representam as concepções adultocêntricas na educação infantil (SEKKEL; ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

Concepção de professores sobre a educação inclusiva

Segundo Melo e Martins (2004), é natural que anseios, medo, insegurança, pena, entre outros sentimentos, sejam manifestados, primeiramente, pelos componentes da equipe da escola regular frente a inclusão do aluno com deficiência, sendo que, geralmente, existe falta de conhecimento e também ideias preconcebidas em sobre à deficiência e seus respectivos portadores.

Diante deste conceito, Monteiro e Manzini (2008), defenderam a ideia de que tais sentimentos seriam abolidos os modificados após a convivência dos portadores de necessidades especiais em sala de aula. Para a realização da pesquisa os autores realizaram seis entrevistas ao longo de um ano letivo com cinco professores que possuíam pelo menos um aluno com necessidades

especiais.

Importante relatar que durante a primeira entrevista realizadas Monteiro e Manzini (2008), um dos profissionais não sabia que teria um aluno portador de necessidades em sua nova turma, sendo o pedido de entrevista uma surpresa para tal profissional, o que aponta falta de informação passada pela escola e despreparo para realizar tal atividade.

Durante a primeira entrevista, foi observado sentimento de medo dos professores em relação ao comportamento do aluno com deficiência, aliado ao comportamento do grupo. Porém, pôde-se perceber nos relatos das sessões seguintes, que esses sentimentos de medo deixaram de existir.

Quanto à Experiência do professor em relação à inclusão do aluno com deficiência, a mudança de concepção pôde ser percebida nos relatos. Sobre a Interação entre o aluno com deficiência e os alunos não deficientes na sala de aula regular, não houve mudança de concepção. Porém, pode-se constatar que houve uma indicação de mudança de situação, como pode-se observar no relato na segunda sessão. E em relação a trabalhar a aceitação com os alunos [todos os alunos], os professores afirmaram que não necessário, pois os alunos aceitam, conversam [...] “nem parece que nós estamos com a aluna incluída aqui, é normal [...]”.

Em um contexto geral, os autores relataram que existiram mudanças de concepções durante o ano letivo, sendo que, os professores foram gradativamente apresentando maior facilidade e apressado pelo processo ensino-aprendizado dos alunos com necessidades especiais. Apesar disso, as concepções sobre aprendizagem não foram tocadas, pois todos os participantes indicaram que seus alunos apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem.

Outros estudos encontrados que abordam mudanças de concepções em relação à inclusão (GAMBARO, 2002; PEREIRA, 2002; ORTIZ, 2003; ROSA, 2003) se referem às mudanças de concepções observadas após a realização de trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação para a inclusão, programas e reuniões para orientação, discussão e acompanhamento do professor, sendo que, em todas as pesquisas são observadas mudanças positivas frente a educação inclusiva.

CONCLUSÃO

No transcorrer do presente trabalho foi realizada reflexões sobre conceitos, história, evoluções e dificuldades da educação inclusiva na educação infantil onde as pesquisas afirmam que pensar em mudança de paradigma e em recorrentes transformações das escolas em inclusivas deve iniciar a partir do entendimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivadas. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro.

Diferentes autores consideram a necessidade de preparo da escola para receber alunos com diferentes graus de necessidades especiais, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, e estas ações representam o primeiro passo para a efetivação da educação inclusiva, por si só não modificam integralmente as práticas educacionais inclusivas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias. Ou seja, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos sobre o outro.

Outra conclusão realizada através das pesquisas bibliográficas relacionadas a Concepção de professores sobre a educação inclusiva consiste no fato de que o convívio com os alunos leva a aceitação e quebra de crenças limitantes sobre o tema. Desta forma, a melhor maneira de transformar as escolas regulares em escolas inclusiva, além da adaptação física do local, é permitir a prática de tal atividade, inserindo os alunos com necessidades especiais junto aos alunos vistos como normais.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf1> . Acesso em 10 de Setembro de 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, p. 81-95, 2012.

GALAN, A. E.; PINHEIRO, D. C.; GIANELLI, M.; FESTA, P. S. V. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os desafios do docente na educação infantil. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

GAMBARO, J. C. Capacitação de professores de classe inclusiva: efeitos sobre as atividades frente ao aluno com deficiência auditiva, 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4º ed. São Paulo, Atlas S/A, 2002.

JONES, P. Inclusion: Lessons from the children. British Journal of Special Education, n.2, v.32, p.60-66, 2005.

KULLOK, M. G. B. (Org.). Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, n. 20, p. 11-30, 2005.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista de Educação Especial de Santa Maria, v. 23, 2004.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 35-52, 2008.

NASCIMENTO, M. L. Pode-se pensar a creche como espaço de conquista social? Algumas reflexões, 2006. Em J. C. Souza Neto & M. L. Nascimento (Orgs.), *Infância: violência, instituições e políticas públicas* (pp. 145-154). São Paulo: Expressão e Arte.

NASCIMENTO, M. P. do. Educação inclusiva e educação infantil: um estudo sobre o município de Pinhais. Monografia (Especialista em Docência da Educação Infantil), Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, V. L. C; GONZAGA, M. Z.; LIMA, E.C.Z. Educação inclusiva: um ato de amor e afetividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Conedu, 2, 2015, Campina Grande, PB. Campina Grande: Realize, 2015.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paideia*, n.15, v.32, p. 387-398, 2005.

ORTIZ, L. G. M. Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação Inclusiva, 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PEREIRA, E. C. Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva, 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ROSA, L. C. S. Formação continuada de seus atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches, 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SÁNCHEZ, P. A. Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.

SEKKEL, M. C. A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. São Paulo. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em estudo*, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. *Revista de Psicologia*, v. 1, n. 2, p. 163-176, 2010.

SOARES, W. Como pensar na inclusão durante a Educação Infantil? *Revista digital Nova Escola*, ed. 319, 2019. Disponível em <
<https://novaescola.org.br/conteudo/15224/como-pensar-na-inclusao-durante-a-educacao-infantil>>. Acessado em 10 de setembro de 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas * especiais. Brasília, DF: CORDE. 1994.

VEIGA, M. M.. A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. *Paidéia*, v. 5, n. 4, 2008.

**CAPÍTULO II - O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA BIOLOGIA
COMO FATOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM (ODEMAR MENDES
DE SOUZA)**

O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA BIOLOGIA COMO FATOR DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Odemar Mendes de Souza

RESUMO

Este estudo não pretende esgotar a discussão a respeito da se insere no universo da ludicidade na infância, especialmente no contexto escolar. O tema aqui abordado é resultado direto da experiência empírica vivida no dia a dia da sala de aula, foi escolhido como tentativa de não apenas entender a importância da ludicidade para as aulas de ciências, mas principalmente buscar alternativas para melhorar o ensino da disciplina de ciências para os alunos do 8º ano do ensino fundamental, série na qual eu atuo diretamente. A literatura disponível sobre o assunto é incontestável do ponto de vista valorativo das atividades lúdicas, isto é, usar o lúdico não é só cair no modismo como tentativa de fazer algo diferente, é na verdade a possibilidade real e objetiva de propiciar ao aluno uma possibilidade a mais de melhor compreender os assuntos abordados em sala de aula, permitindo assim o melhor aproveitamento do que está sendo abordado pela disciplina de ciências.

Palavras-chave: Aprendizado. Biologia. Ensino-aprendizagem. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar de forma categórica que a ludicidade educativa na atualidade é amplamente discutida por diversos autores, contudo, destaca-se que este não é um fenômeno que sempre esteve presente no universo escolar. Ou seja, o lúdico era visto como o brincar pelo brincar, uma vez que a brincadeira era entendida como um momento puro de distração, e não era observado e destinado em seu sentido amplo, com o foco na aprendizagem.

Isto posto, é imperativo afirmamos que o lúdico no universo escolar é e pode ser uma ferramenta renovadora, libertadora, inclusiva e com capacidade de ajudar o aluno a colher de maneira muito mais produtiva o conhecimento semeado todos os dias dentro de uma sala de aula. É importante salientar que a partir desse estudo pode-se afirmar que o lúdico ainda se encontra inserido

no universo escolar, contudo, carrega um novo “olhar” dos educadores, pois estes compreendem que a ludicidade emprega em conjunto com a disciplina abordada remete ao processo de ensino aprendizagem de forma ampla.

Sendo assim, este estudo foi construído na direção de trazer novos apontamentos acerca desta relação, como forma de contribuir para a discussão que ainda cerca este cenário: o lúdico influência na aprendizagem ou é apenas uma forma de brincar sem maiores objetivos?

Na atualidade professores contam diversas possibilidades para inserir o lúdico na sala de aula, e nesta direção, observa-se que é possível ensinar a matéria com base em algum jogo ou brincadeira.

O que de fato, não significa que deva-se anular o conhecimento ensinamento passado no dia a dia da sala de aula com a utilização de caderno, lousa e livros. Depois de analisar a literatura pertinente ao tema aqui abordado, podemos questionar os motivos da falta de valorização da ludicidade nas escolas, bem como o incentivo desta pelo sistema oficial de ensino no Brasil, embora os PCN’S façam alusão à necessidade de usar o lúdico, nem a escola nem os professores estão totalmente aptos a utilizá-lo.

É importante que as atividades escolares sejam desenvolvidas na perspectiva lúdica e, ainda, se é possível desenvolver todas as atividades didático-pedagógicas nesta perspectiva.

Assim, partindo de um embasamento teórico, afirmaremos a importância de aulas lúdicas para o ensino da Biologia no Ensino Médio.

A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura, de caráter descritivo e exploratório.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA ESCOLA

O lúdico, (brincar, jogar), aquilo que pode e deve ser encarado e aceitado como algo útil e benéfico para o aprendizado do aluno sempre fez parte da história da humanidade. Dentro do processo de construção e evolução

da educação no Brasil, o lúdico não ocupou papel de destaque. Sendo a escola um local com o objetivo de desabrochar o conhecimento, ela pode usar as mais diversas alternativas disponíveis, propiciando ao aluno que este se apodere do conhecimento quer seja através de aulas elucidativas, quer seja com uso dos mais diversos recursos tecnológicos ou através do lúdico.

O exposto acima corrobora o que defende Squipano:

Atualmente, com os avanços tecnológicos, a atividade lúdica torna-se uma grande aliada no processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, dentro da escola, o lúdico muitas vezes não é trabalhado com tanta importância. A ludicidade não está dentro de um currículo para ser seguida, ela infelizmente só acontece na perspectiva de alguns educadores se sobrar algum tempo em sala de aula. (ESQUIPANO, 2013, p. 9)

Dessa forma, sabemos que mesmo com os mais diversos avanços tecnológicos, pode o professor recorrer ao lúdico como forma de auxílio e desenvolvimento para suas aulas, quer dizer, o professor usará o lúdico com o objetivo de oferecer ao seu aluno a possibilidade do melhor entendimento do conteúdo abordado.

O professor do ensino fundamental que almeja potencializar de maneira significativa o ensino de ciências, sabe da importância de ser um facilitador para o seu aluno, facilitar não significa aqui deixar o aluno fazer da forma que ele bem entender, facilitar significa criar condições para que o aluno capte de forma clara e objetiva o conteúdo e participe de maneira contundente do processo de ensino-aprendizagem.

Frente a isso, Moreira nos diz que:

Aprendizagem significativa é o processo que se dá entre a composição antecipada de conteúdos estudados ou absorvidos anteriormente e que influenciam na maneira de recebimento dos conteúdos novos. Estes, por sua vez, passam a influenciar as antigas informações, tornando a aprendizagem cognitiva, ou seja, a integração do conteúdo aprendido numa estrutura mental ordenada. Há, no processo, uma interação cujo resultado modifica tanto a nova informação, que passa então a ter significado, como o conhecimento específico já existente, relevante, na estrutura cognitiva do indivíduo sujeito da aprendizagem (MOREIRA, 2001, p. 54.).

O que defendemos não é o uso do lúdico baseado no modismo acadêmico, de forma alguma, defendemos que o aluno seja munido de todas as formas possíveis com aulas de qualidade para que o conhecimento seja

melhor cristalizado e esse mesmo conhecimento seja de grande utilidade no seu dia a dia.

Reforçando isso, Luckesi afirmou:

Para que a aprendizagem ocorra deve haver a apreensão dos conteúdos expressados relacionando-os às experiências anteriores vivenciadas pelos alunos, permitindo a formulação de problemas que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Assim, sendo a aprendizagem significativa, critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina, “a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social (LUCKESI, 2005, p. 11)

Porque afirmarmos que o lúdico é importante? O lúdico faz parte da atividade humana e atualmente escolar, caracteriza-se por ser espontâneo, ativo e satisfatório. O lúdico acontece a partir do brincar, brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo da imaginação brincando.

Logo, podemos afirmar que se é prazeroso para a criança, jovem ou adolescente, a escola poderá fazer uso dessa ferramenta, atrelando-a ao conteúdo e trabalhando de forma mais prazerosa os conteúdos necessários ao currículo escolar.

Porque afirmarmos que a escola deve incentivar o uso do lúdico pelos professores em sala de aula? Pelos simples fato de sabermos que crianças que participam de atividades lúdicas adquirem novos conhecimentos e desenvolvem habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Usar o lúdico é trazer para junto de si uma ferramenta super objetiva que permitirá enriquecer a aula e melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

O jogo, a dança, a gincana quando ocorrem em situações sem pressão e sem traumas, numa atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco.

Podemos afirmar, portanto, que “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição.” (Kishimoto, 2003, p. 140)

O EMPREGO DO LÚDICO NO ENSINO DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Ensinar Biologia para alunos da educação básica significa muito mais do que definir termos, é preciso reconhecer os valores humanos e vincular ao aprendizado, para que seja possível compreender o mundo e nele promover transformações, tendo como ferramentas os conhecimentos científicos e tecnológicos. Cabe aos professores de ciências estimular a curiosidade e instigar a pesquisa científica, levando em consideração os saberes prévios dos alunos e primando pela contextualização, de modo que o aluno possa fazer uso prático da teoria absorvida durante as aulas.

Em pleno século XXI e não obstante as adversidades enfrentadas pelo professor para ensinar é fundamental compreender que não basta entender como se aprende, é preciso descobrir a melhor forma de ensinar. Frente à este paradoxo e partindo da premissa de que é necessário remodelar-se sempre, corroboro a necessidade de recorrer ao lúdico para permitir que alunos tenham acesso às múltiplas possibilidades de aprender.

Tornar as aulas de ciências mais atrativas é primordial para garantir o processo de ensino-aprendizagem, pois na atualidade os recursos tecnológicos são vivenciados em todo o âmbito da vida, e é um processo que é vivenciado desde cedo.

Logo, o professor tem uma árdua tarefa de mostrar que aprender ciências é mais interessante que navegar pelas redes sociais. Desta forma, em sala de aula é preciso que o professor busque alternativas reais de como obter a maior atenção dos alunos, ou até mesmo, como despertar essa atenção a partir de outros meios, sendo jogos e brincadeiras.

Se a tecnologia é identificada em diversos momentos como vilã para o não interesse das atividades realizadas em sala, pretende-se mostrar que a ludicidade é um instrumento rico em possibilidades que supera dentro do universo escolar a banalização da tecnologia e aponta para um momento de novas descobertas com a leveza da brincadeira.

Partindo dessa realidade é mister que o “o professor entenda que precisa deixar de ser o mero transmissor de conhecimentos científico e agir como investigador das ideias e experiências de seus alunos” (SOARES et al, 2012, p.1).

No ensino de ciências e com o objetivo de desenvolver as práticas pedagógicas com ludicidade se faz necessário para que o professor consiga “falar” a linguagem das crianças, jovens, adolescentes e motivá-los, despertar seu interesse, pois é por meio dela que consegue mediar o conhecimento de maneira mais eficaz, fazendo com que o aluno se aproprie do que está sendo ensinado.

Seguindo este raciocínio, Friedmann afirma que “A aprendizagem depende grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade” (1996, p. 55).

Neste sentido, o educador que utiliza a ludicidade como aliada em seu trabalho atinge mais facilmente os alunos na ascensão ao conhecimento e compressão do conteúdo abordado em sala de aula. É evidente que a ludicidade não está sendo apresentada aqui como a solução para todos os problemas didático-pedagógicos no ensino de ciências para alunos do ensino fundamental, pelo contrário, o que está sendo posto é que o lúdico é e pode ser um excelente aliado para ajudar o professor a trabalhar de forma mais concreta e eficaz.

A afirmação abaixo corrobora de forma contundente a abordagem anterior, ou seja, o lúdico constitui-se como uma ferramenta que pode ser utilizada com o propósito de municiar o aluno com múltiplas possibilidades de colher o aprendizado disseminado durante as aulas de ciências.

Friedmann afirma ainda que: Para não considerar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua: o jogo é uma alternativa significativa e importante, mas para sua utilização não exclui outros caminhos metodológicos. (1996, p. 56).

Portanto, não se deve ignorar os outros métodos de ensino, o jogo é apenas um deles. Para Calluf:

Já se foi o tempo em que o professor ensinava e o aluno apenas repetia de forma mecânica, sem se preocupar com a aplicabilidade do conteúdo. A Biologia, como você sabe, é recheada de conteúdos fascinantes que dizem respeito a diversos assuntos. Por exemplo, como não encantar um aluno quando lhe é dado o conteúdo de corpo humano, tendo em vista que o objeto principal de estudo é o seu próprio corpo? Como já foi citado, a relação professor-aluno deve ser bilateral, ou seja, ambos são partícipes do processo em igual importância: de um lado, o professor, detentor e mediador do conhecimento; do outro, o aluno, receptor de conteúdo e, esperamos, utilizador e crítico deste, realizando transposições, inter-relações, etc., dando realmente significado ao conteúdo recebido. (2001, p. 22).

Segundo o autor, a utilização de jogos educativos pode constituir uma proposta inovadora e um material didático de imenso potencial educativo.

Já para Moura:

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolas como importante aliado para o ensino, já que colocar o estudante diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (MOURA, 2009, p. 80).

Podemos concluir, portanto que o jogo se constitui como importante aliado e pode contribuir para a aprendizagem de conceitos de ciências no ensino fundamental, porém a aplicação de jogos em sala de aula exige que o professor se cerque de alguns cuidados.

Sobre os cuidados que o professor deve tomar, Fialho (2007, p. 45) nos aponta que os principais são:

Experimentação dos jogos. É fundamental que o docente teste o jogo antes de levá-lo aos estudantes com o intuito de serem evitadas surpresas indesejáveis durante a aplicação da atividade.

Síntese do conteúdo mencionado em cada jogo. Geralmente o jogo é apresentado ao estudante quando estes já têm conhecimento dos conteúdos envolvidos na atividade; portanto, antes de ser iniciado o jogo propriamente dito, é importante que o docente faça um comentário breve sobre os conteúdos que estarão presentes na atividade. Quando o jogo é utilizado como assunto introdutório, não há a necessidade dessa síntese.

Verificação das regras. Quando o estudante não compreende as regras, ele perde o interesse pelo jogo. Dessa forma as normas devem ser claras e sem muita complexidade.

A pontuação nos jogos. Esse requisito é muito importante, pois constitui um fator motivacional muito marcante, uma vez que provoca deságios dentro do jogo.

Proposta de atividades relacionadas aos conteúdos dos jogos. Esse item é opcional, pois cada professor tem uma maneira de desenvolver as suas atividades e de conduzir as suas aulas.

O LÚDICO NO ENSINO DA BIOLOGIA

Tendo como norte as premissas já expostas até aqui, fica claro que não basta simplesmente propor jogos ou outra atividade diferenciada, é necessário que estas atividades tenham relação com conteúdo abordado durante as aulas e contemple o currículo escolar. Em abordagem feita no artigo sobre jogos educacionais, Tarouco deixa claro que a utilização de jogos na educação é excelente ferramenta na motivação, na complementação e na fixação de conteúdos anteriormente ou concomitantemente trabalhados e, destaca a capacidade criadora do educando quando se trata da exploração lúdica no seu tempo livre, o que culmina num indivíduo mais autônomo e com comportamento social que lhe permite aproveitar o tempo de forma sadia.

Segundo Almeida

... jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso à aprendizagem de conhecimentos específicos como: matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, morais e etc. E outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico motor, linguístico e na construção da moralidade (nos valores). (2004, p.22).

De acordo com Fialho, os jogos educativos revelam a sua importância ao promoverem situações de aprendizagem que podem potencializar a construção do conhecimento, proporcionando a realização de atividades lúdicas e prazerosas e desenvolvendo a capacidade de participação ativa e a motivação. Segundo o mesmo autor, jogando o indivíduo se depara com o desejo de vencer, o que lhe provoca uma sensação agradável, pois as competições e os desafios propiciam situações que mexem com os impulsos.

Assim, Kishimoto (2009, p. 37), nos diz que a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influências de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Seguindo esta linha de raciocínio e corroborando com as ideias de Kishimoto é crucial ressaltar que os jogos educativos são apenas alternativas didáticas, pois o estudante não constrói o seu conhecimento simplesmente por meio de jogos. É importante que os jogos educativos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elemento útil tanto na introdução quanto na fixação e na avaliação de conteúdos aprendidos anteriormente.

Segundo Fialho:

A utilização de jogos no ensino de ciências para o ensino fundamental visa transportar para o ambiente escolar situações que valorizem e potencializem a construção do conhecimento, que facilitem o entendimento de determinados conteúdos e que motivem e despertem o interesse dos estudantes para a aprendizagem. Considerando que o jogo promove a aprendizagem, podemos dizer que ele tem as características de um material didático que pode proporcionar uma aprendizagem significativa. Além disso, o fato de o estudante lidar com regras permite-lhe a compreensão dos conhecimentos que aparecem vinculados a essa atividade, apresentando-lhe novos elementos para aprender (FIALHO, 2004, p. 34)

Reforçando o exposto acima Soares afirma que:

Os jogos carregam em si problemas e desafios de vários níveis e que requerem diferentes alternativas e estratégias, sendo todos estes detalhes delimitados por regras. Isto é, da mesma forma que as regras vão estabelecer detalhes para que o jogo prossiga, será obrigatório o jogador dominá-las para que possa atuar. As operações que comporão a estratégias a ser utilizada deverão considerar os mecanismos e as dificuldades do jogo. (SOARES, 2008, p. 76).

Face ao acima exposto, podemos afirmar que os principais benefícios que o aluno terá com o emprego de atividades lúdicas são:

- Participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem. A participação do estudante no jogo condiciona-se às suas habilidades e às estratégias que ele utiliza durante o desafio.
- Diversidade de objetivos. A diversidade de objetivos permite o desenvolvimento amplo de características individuais e de habilidades em diversas áreas.

- Exercício do “aprender fazendo”. Os erros e os acertos executados pelo educando durante o jogo privilegiam ações como testar, descobrir, analisar, tentar e ousar.
- Aumento da motivação. O estudante, assim como qualquer indivíduo, aprende melhor quando o que está sendo ensinado lhe interesse, seja pela curiosidade, seja pelo prazer, seja pelo próprio benefício.

O que queremos reforçar com o exposto até aqui é que a valorização do processo de ensino-aprendizagem é algo que deve ocorrer sempre, de modo que alunos e professores consigam uma boa interação, que o conteúdo seja melhor absorvido e que o professor sinta maior prazer ao saber que o seu aluno conseguiu assimilar de maneira positiva o exposto durante as aulas.

Desta forma não há a pretensão de afirmar de maneira categórica que o uso do lúdico seria a solução para todos os problemas pedagógicos vividos por professores e alunos, porém, é possível afirmar que pode vir a ser uma excelente ferramenta com a capacidade de melhor oportunizar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Se partirmos da ideia que para ensinar é preciso primeiro aprender, podemos dizer então que o professor de ciências do ensino fundamental pode aprender a usar estes recursos como uma ferramenta a mais para transformar suas aulas e atingir de maneira muito mais contundente seus alunos.

Sabemos o quanto a educação formal tem se tornado difícil de ser alcançada de maneira exitosa, principalmente depois do advento da internet, redes sociais, etc., o professor trava uma verdadeira luta com essas facilidades tecnológicas para afirmar que os conteúdos abordados em sala de aula serão uteis aos alunos para o futuro.

Se isso não pode ser feito de maneira simples com o uso do quadro, pincel, data show, livros, cabe ao professor não dispensar o uso dessas ferramentas, mas usá-las de maneira diferente inserindo aí o lúdico: jogos, brincadeiras, músicas, etc. Conforme já dito tantas vezes e repetido aqui, o professor não pode agir mais como um mero multiplicador ou leitor de conteúdos em sala de aula.

As aulas precisam fazer sentido prático para que o aluno possa usar estes conteúdos no seu dia a dia. Se falarmos sobre ecologia, precisamos

trabalhar a realidade socioeconômica do aluno e da comunidade onde ele está inserido, pois o que for abordado tem de ser usado de maneira prática em sala de aula. Se o assunto que está sendo abordado é meio ambiente e chegamos a falar sobre aquecimento global, as abordagens tornam-se inócuas se na aula não houver uma atividade prática para promovermos um plantio de mudas de árvores na própria escola ou na comunidade onde o aluno está inserido.

Re-significar as aulas de Biologia é uma tarefa árdua, porém, não impossível. Se o professor utilizar diferentes tipos de jogos e brincadeiras que podem proporcionar formas diferentes de aprendizagem a criança e que também podem ligar-se aos conteúdos trabalhados, portanto, cabe ao professor selecionar aquelas atividades que mais condizem com as características de seus alunos e com a faixa etária dos mesmos.

METODOLOGIA

Trata-se de artigo científico com revisão bibliográfica sobre o uso do lúdico para a melhor absorção de conteúdos de ciências para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O modelo metodológico aqui escolhido contribui de maneira significativa para auxiliar na definição dos objetivos da pesquisa científica proposta.

A revisão bibliográfica também contribui nas construções teóricas usadas ao longo deste artigo. Os principais nortes teóricos que contribuíram substancialmente para este artigo foram: CALLUF, FIALHO, KISHIMOTO e MOREIRA. Outros também foram citados, mas estes formam a espinha dorsal da sustentação teórica para o tema aqui proposto.

A base empírica já vivida como professora e educadora permite-me optar por essa metodologia, pois a partir do empírico e do teórico apresentado pelos autores, tenho a possibilidade de visualizar situações conflituosas e propor soluções para aquilo que se vivem dentro da sala de aula.

É exatamente por saber e entender que o aluno não é um universo fechado em si que buscamos mostrar o quanto a literatura já produzida a

respeito do tema proposta valoriza o aluno e os benefícios pelo uso da ludicidade nas aulas de Biologia.

CONCLUSÃO

Ensinar é uma tarefa que exige dedicação e muito compromisso. Ensinar para a Educação Básica nos dias atuais é mais difícil ainda, pois o professor precisa driblar todas as “intempéries da tecnologia” e chegar ao seu objetivo, ou seja, o aluno.

Vimos que o lúdico pode fazer parte da aprendizagem e do desenvolvimento infantojuvenil, proporcionando um ambiente escolar muito mais aconchegante e um aprendizado mais prazeroso, para que criança se torne um adulto saudável e capaz de exercer sua cidadania.

O lúdico pode se constituir como excelente aliado do professor para despertar no aluno o gosto de aprender e diga-se de passagem aprender brincando. Nesse sentido, os professores e educadores em geral precisando lançar um olhar diferenciado sobre o lúdico, especialmente quando se fala de jogos e brincadeiras na educação infantil, isto porque são atividades que não podem ser vistas como mero passatempo, mas como ferramentas de estímulo a aprendizagem do aluno, que podem ligar-se a diversos tipos de conteúdo e ao desenvolvimento de habilidades e competências nas crianças. A adequação a faixa etária e as características dos alunos é algo imprescindível para o sucesso do uso de jogos e brincadeira, de forma que através desses momentos haja prazer, descontração e aprendizagem.

Assim, brincar e jogar são vistos como uma necessidade básica e fundamental para qualquer indivíduo, da mesma forma que é a alimentação, educação, etc. utilizando seus recursos positivos para promover o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, ajudando na construção de conceitos, no relacionamento e desenvolvimento de ideias, estabelecendo relações lógicas, desenvolvendo a expressão oral e corporal, reforçando habilidades sociais, reduzindo a agressividade e promovendo a integração do indivíduo na sociedade, além de possibilitar a construção de seus próprios

conhecimentos, capazes de assumir e adaptar as transformações e modificações do meio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- CALLUF, Cassiano Cesar Horst. Didática e Avaliação em Biologia. Curitiba: IBPEX, 2007.
- FIALHO, Neusa Nogueira. Jogos no Ensino de Química e Biologia. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- FRIEDMANN. A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo, Moderna, 2001.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>.> Acesso em: 28 de maio 2023.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie Salzano. Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel. São Paulo, Centauro, 2001.
- MOURA, M.O. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TAROUCO, Liane Margarida R.; ROLAND, Letícia C.; FABRE, Marie-Christine Julie M. F.; KONRATH, Mary Lúcia P. Jogos educacionais. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. V.2 n°1, Março, 2004

**CAPÍTULO III: TDAH E ESCOLA: VISÃO GERAL E A IMPORTÂNCIA DO
DIAGNÓSTICO PRECOCE (LUZINETE DA SILVA MUSSI)**

TDAH E ESCOLA: VISÃO GERAL E A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

Luzinete da Silva Mussi¹

RESUMO

Nos últimos anos, tem havido um aumento significativo na atenção à inclusão de indivíduos com necessidades especiais em ambientes escolares e na sociedade em geral. Nesse contexto, a presente pesquisa se concentra na compreensão do diagnóstico e da inclusão de pessoas com TDAH (Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade) em escolas regulares. É importante entender os principais sintomas apresentados pelos portadores desse transtorno, bem como as formas mais eficazes de tratamento e acompanhamento, para que essas pessoas possam ser incluídas de maneira adequada na sociedade. A pesquisa destaca a relevância de um diagnóstico precoce e de um tratamento adequado desde cedo, a fim de minimizar os sintomas do TDAH e melhorar a qualidade de vida dos portadores. A metodologia utilizada na pesquisa foi a revisão bibliográfica, a partir dos estudos de autores como BRANDÃO (2022), MATTOS (2021), PIMENTA (2017), POLÔNIO (2009), QUARANTA (2019) e SILVA (2014). No entanto, é importante destacar o papel crucial do professor como o profissional mais próximo do aluno, que pode identificar os sintomas e buscar o diagnóstico do TDAH. A partir daí, é possível fornecer o suporte necessário para a inclusão adequada do aluno na escola regular. Portanto, é importante que haja mais investimentos em pesquisas e na educação sobre o TDAH, para que as pessoas portadoras dessa condição possam ter uma vida mais plena e integrada na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Diagnóstico. Inclusão. TDAH. Tratamento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa destaca a importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) para evitar a marginalização da criança na escola. Professores são apontados como responsáveis por identificar sintomas do TDAH em sala de aula e buscar tratamento adequado. O texto destaca a importância de conhecimento sobre o

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. prof.luzinetemussi@gmail.com

transtorno para facilitar a identificação e tratamento. O diagnóstico tardio pode intensificar os sintomas, prejudicando a vida adulta do indivíduo.

A pesquisa busca contribuir para a disseminação do conhecimento sobre o TDAH e a inclusão adequada do aluno portador do transtorno no ambiente escolar regular.

Além do papel fundamental do professor na identificação precoce dos sintomas do TDAH em sala de aula, é importante destacar o papel dos pais na busca pelo diagnóstico e tratamento adequados para seus filhos. Muitas vezes, os pais são os primeiros a perceber que algo não está certo com o comportamento ou o desempenho escolar de seus filhos e devem buscar ajuda de profissionais da área da saúde e educação.

Contudo, é importante ressaltar que o tratamento do TDAH não é apenas medicamentoso, mas também inclui terapia comportamental e outras formas de intervenção. O objetivo do tratamento é ajudar a criança a controlar seus sintomas e melhorar seu desempenho acadêmico e social, além de promover sua autoestima e bem-estar emocional.

Outro ponto importante é a necessidade de conscientização da sociedade em geral sobre o TDAH e outras condições relacionadas à saúde mental. Ainda há muito estigma e preconceito em relação a essas condições, o que pode levar à marginalização e exclusão dos indivíduos que as vivenciam. É fundamental que haja um esforço coletivo para combater esse estigma e promover uma cultura de aceitação e inclusão.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a revisão bibliográfica, a partir dos estudos de autores como BRANDÃO (2022), MATTOS (2021), PIMENTA (2017), POLÔNIO (2009), QUARANTA (2019) e SILVA (2014).

Por fim, destacou-se que o TDAH não é uma sentença. Com o diagnóstico e tratamento adequados, muitas crianças com TDAH conseguem superar seus desafios e levar uma vida plena e satisfatória. É essencial que haja suporte e recursos adequados disponíveis para essas crianças e suas famílias, para que possam alcançar seu potencial máximo e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Pimenta (2017), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio da dificuldade na regulação da atenção e da hiperatividade.

Em contrapartida, Polônio (2009) descreve o TDAH como um distúrbio neurofisiológico que apresenta impulsividade e falta de atenção em níveis prejudiciais à aprendizagem escolar.

Já Brandão (2022) observa que o TDAH não está relacionado ao grau de inteligência, classe socioeconômica ou etnia do paciente, mas sim com a hiperatividade nos meninos e a instabilidade de atenção nas meninas.

Silva (2014) recomenda que se utilize o termo "instabilidade de atenção" em vez de "déficit de atenção", já que este último pode levar a uma interpretação equivocada da capacidade de atenção dos portadores de TDAH.

A Associação Brasileira do Deficit de Atenção e Hiperatividade (ABDA) destaca que os sintomas de TDAH podem ser classificados como ligados à hiperatividade/impulsividade e os ligados à desatenção

Seguindo tal classificação, Mattos (2015) apresenta os principais sintomas de cada categoria.

Sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade: movimentar com frequência os pés e as mãos; movimentação excessiva na cadeira ou carteira; dificuldade para ficar parado; correr em locais inapropriados, subir no mobiliário; inquietude e irritabilidade durante jogos e brincadeiras; falar excessivamente; não esperar a conclusão da pergunta para dar a resposta; dificuldade para esperar a vez em atividades ordenadas; interromper ou mesmo intrometer-se nas conversas de outras pessoas. (MATOS, 2015)

Sintomas relacionados à desatenção: dificuldade em prestar atenção nos acontecimentos ao seu redor; dificuldade para se concentração nas atividades de maneira geral; desfocar a atenção dos interlocutores e do assunto quando está conversando; dificuldades para seguir as instruções apresentadas; dificuldades para finalizar as tarefas iniciadas; dificuldades com organização e planejamento; problemas com atividades que necessitem de raciocínio sequenciado; dificuldades em realizar as tarefas rotineiras do dia a dia.

Mattos (2015) aponta a existência de fatores genéticos que se relacionam ao desenvolvimento do TDAH, mais alerta que tais fatores hereditários não significam que todos os indivíduos da família possam apresentar TDAH, contudo, indica uma maior possibilidade. Embora, ainda não se sabe exatamente quais genes específicos estão envolvidos no desenvolvimento do TDAH, pesquisas recentes já têm identificado algumas variações genéticas associadas ao transtorno.

Abaixo, são destacadas evidências comprovadas em estudos práticos, quanto a importância genética no aparecimento do TDAH.

... existem os estudos de adoção: as crianças com TDAH têm a mesma prevalência do transtorno que seus pais biológicos, mas não que seus pais adotivos. Isto sugere que o ambiente familiar não é o determinante para o aparecimento do transtorno. No caso do TDAH, os estudos de família, de gêmeos e de adoção, todos apontam para o mesmo resultado: existe forte influência genética. (MATTOS, 2015, p. 53)

Complementando, Mattos (2021) aponta que, de forma geral, se pode dizer que o aparecimento dos sintomas do TDAH depende principalmente da interação entre os fatores genéticos e o ambiente, como ocorre com várias outras doenças estudadas, onde tal interação determina a intensidade dos sintomas observados e mesmo o aparecimento da patologia. O autor destaca que:

... existe uma interação entre nossos genes e o ambiente (envolvendo desde nossa alimentação, nosso grau de escolaridade e nível socioeconômico, até eventos traumáticos). Chama-se a isto de GxE (gene X environment) e sabemos que não é restrito a transtornos psiquiátricos: por exemplo, o câncer de intestino sofre influência genética bastante significativa, mas o aparecimento dele parece depender do estilo de vida e da alimentação do indivíduo. O estudo sobre a complexa relação GxE é chamado de epigenética. O ambiente pode modificar o “comportamento” de nosso DNA, nosso código genético, “liberando” ou “bloqueando” certos genes. Hoje em dia sabemos que muitos eventos adversos durante a infância, como maus tratos e negligência, por exemplos, têm impacto negativo no desenvolvimento do nosso cérebro; estes efeitos são modulados, entretanto, pela nossa genética (aumentando ou diminuindo as chances de isto acontecer). (MATTOS, 2021, s.p.)

A ABDA acrescenta que o uso de álcool e/ou fumo, pela mãe, durante a gestação, e também o sofrimento fetal (gerados por complicações durante o parto) podem determinar o surgimento de alterações no processo de desenvolvimento de regiões específicas do cérebro da criança. Tais alterações podem aumentar as chances de aparecimento do TDAH.

Quaranta (2019) acrescenta a relação entre o sono e o TDAH. A autora afirma que a maior parte dos indivíduos que têm o transtorno, apresentam distúrbios no sono. Contudo, tais problemas variam bastante de uma pessoa para outra. Enquanto alguns apresentam grandes dificuldades para relaxar e dormir, outros, embora com mais facilidade para pegar no sono, dormem mal e esse sono sem qualidade afeta vários fatores, começando pela dificuldade em acordar.

Deste modo, distúrbios do sono devem ser investigados, e os pais devem estar atentos já que podem estar relacionados com TDAH. Da mesma forma que, o indivíduo já diagnosticado com o transtorno deve ser acompanhado, se preciso, na busca por maneiras de dormir melhor. (QUARANTA, 2019)

Silva (2014) chama a atenção para fatores que podem melhorar a qualidade de vida da criança, e mesmo adultos, com TDAH. Ela destaca a alimentação e a prática de exercícios físicos regulares como sendo muito importantes nesse caso. Contudo, enfatiza-se que tais práticas sejam acompanhadas por profissional capacitado, para que sejam potencializados os benefícios e reduzidas as possibilidades de algum contratempo.

Contudo, são enfrentadas dificuldades no diagnóstico do TDAH, haja vista a inexistência de exame laboratorial capaz de diagnosticar o transtorno, ficando a comprovação a cargo quase exclusivamente da observação dos sintomas.

Neste sentido, Mattos (2015) explica que:

... não se trata de “ter ou não ter TDAH”; todo mundo tem em algum grau aqueles 18 sintomas que caracterizam o transtorno, uns mais e outros menos; aqueles que têm muito mais sintomas que o restante da população são os portadores de TDAH (do mesmo modo que as pessoas que têm muito mais açúcar no sangue que os demais têm diabetes). Isto acontece porque os genes envolvidos no TDAH estão distribuídos deste mesmo modo na população em geral: alguns têm mais desses genes, outros têm menos; alguns têm muito mais. (MATTOS, 2015, p. 54)

O autor retro citado, destaca ainda a importância de acompanhamento por equipe multidisciplinar no tratamento dos sintomas do TDAH. Neste sentido, a combinação das ações de profissionais como médico,

psicopedagogo, psicólogo e outros (ser for o caso) tende a melhorar a qualidade de vida do indivíduo que tem o transtorno.

ABDA (2017), afirma o seguinte:

O Tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento. (ABDA, 2017, s.p.)

Silva (2014) pauta o tratamento do TDAH no “conforto x desconforto”. Neste sentido se deve buscar, na medida do possível, as práticas que trazem conforto ao portador do transtorno, evitando-se as práticas que trazem desconforto. Assim, os pacientes com TDAH devem buscar o autoconhecimento para melhoria de sua qualidade de vida e redução dos sintomas, tarefa que, no caso de crianças, precisará ser feita com o auxílio dos pais ou algum adulto bastante próximo.

Mattos (2015) destaca a importância de que o tratamento seja iniciado o mais cedo possível, melhorando assim os resultados obtidos e qualidade de vida do indivíduo portador de TDAH.

Contudo, fica evidenciada a necessidades de familiares, professores e cuidadores prestarem atenção no comportamento das crianças, investigando qualquer sinal que possa indicar o transtorno, haja vista a importância do início precoce ao tratamento.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa coloca em evidência a importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) para que o tratamento seja iniciado ainda na infância e evite a marginalização do indivíduo no ambiente escolar. Os professores e profissionais da instituição de ensino têm papel fundamental no diagnóstico e no apoio ao tratamento do TDAH, devendo ter conhecimento dos principais sintomas deste transtorno para facilitar o reconhecimento de possíveis casos para uma averiguação mais detalhada. É importante também a aquisição do conhecimento necessário para

o apoio ao tratamento, que envolve todas as pessoas que têm contato com o portador do TDAH.

Além disso, a pesquisa destaca a necessidade do tratamento com equipe multidisciplinar, com atuação orquestrada entre os profissionais integrantes desta equipe, dos pais e da escola para que o acompanhamento da criança seja feito de maneira integral, com medicamentos, psicoterapia, mudanças de hábitos e organização da rotina, pontos fundamentais do tratamento do transtorno.

A pesquisa ainda aponta a somatória de fatores genéticos e ambientais como determinantes para o desenvolvimento de sintomas do TDAH, que pode vir acompanhado de sintomas secundários ou somado a outros problemas de caráter neurológico.

O diagnóstico precoce e o tratamento adequado às crianças e adolescentes são fundamentais para a obtenção de melhores resultados, melhorando assim a qualidade de vida do portador do TDAH em todas as fases de sua vida.

Destacou-se ainda que os professores têm papel importante no diagnóstico, uma vez que estão em contato mais próximo com as crianças e por tempo mais prolongado, tendo mais oportunidades de observar o comportamento e o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, os sintomas do TDAH.

REFERÊNCIAS

ABDA. Tratamento. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/tratamento/#:~:text=O%20Tratamento%20do%20TDAH%20deve,casos%2C%20faz%20parte%20do%20tratamento.> Acesso: fav. 2023.

BRANDÃO, Rui. TDAH: conheça os sintomas, causas e tratamento. Zenklub. 2022. Disponível em: <https://zenklub.com.br/blog/transtornos/transtorno-deficit-atencao-com-hiperatividade/>. Acesso: fev. 2023.

MATTOS, Paulo. Entendendo a hereditariedade do TDAH. ABDA. 2021. Disponível em: <https://tdah.org.br/cientistas-identificam-genes-envolvidos-no-tdah/>. Acesso: fev. 2023.

MATTOS, Paulo. Entendendo a hereditariedade do TDAH. ABDA. 2021. Disponível em: <https://tdah.org.br/cientistas-identificam-genes-envolvidos-no-tdah/>. Acesso: fev. 2023.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua - Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 16ª edição. ABDA. 2015.

PIMENTA, Tatiana. TDAH: Tudo sobre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Virttude. 2017. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/tdah/>. Acesso: fev. 2023.

POLÔNIO, Maria Lúcia Teixeira. Aditivos Alimentares e Saúde Infantil, In: ACCIOLY, E., SAUNDERS, C., LACERDA, E. M. A., Nutrição em Obstetrícia e Pediatria. 2 ed. - Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara koogan, 2009.

QUARANTA, Thaís. Qual a relação da insônia com o transtorno de déficit de atenção? Thaís Quaranta. 2019. Disponível em: <http://thaisquaranta.com.br/insonia-transtorno-de-deficit-de-atencao/>. Acesso: fav. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis inquietas. 3ª.ed. São Paulo: Principium, 2014.

**CAPÍTULO IV - UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO
PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA (LÚCIO MUSSI JÚNIOR)**

UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Lúcio Mussi Júnior

RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras na escola é um processo que busca mais que à aprendizagem de uma língua, sendo necessário o desenvolvimento da compreensão e da apreciação de outras culturas. Para isso, a música se mostra como uma ferramenta valiosa na aproximação dos estudantes com as culturas de países hispanohablantes, sensibilizando-os de forma lúdica e envolvente, estimulando e facilitando o processo de ensino/aprendizagem. Frente a este cenário, este trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre a utilização da música nas aulas de língua espanhola como um meio lúdico de se expandir vocabulário, trabalhar gramática, pronúncia e de aproximação cultural entre o Brasil e os países hispanohablantes. Visando cumprir com os objetivos aqui propostos, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica a partir de trabalhos de autores como: ALMEIDA (2011), ALVES (2018), CARDOSO (2016), CARVALHO (2016), FELIPE (2012), FERREIRA (2019), KATO (2017), LIMA (2019), NASCIMENTO (2017), PAIVA (2018), RUIZ (2012), SILVA (2012), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Espanhol. Música. Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras é um processo que visa não apenas à aprendizagem de uma língua, mas também ao desenvolvimento da compreensão e da apreciação de outras culturas. Nesse contexto, a música pode ser uma ferramenta valiosa para aproximar as culturas de países hispanohablantes e do Brasil. A música é uma expressão artística que tem a capacidade de transmitir ideias, emoções e valores culturais de forma acessível e atraente. No ensino de língua espanhola, a música pode ser utilizada para sensibilizar os alunos à cultura dos países hispanohablantes e contribuir para uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre a utilização da música nas aulas de língua espanhola como um meio lúdico de se expandir vocabulário, trabalhar gramática, pronúncia e de aproximação cultural entre o Brasil e os países hispanohablantes.

Serão discutidas as vantagens e desvantagens do uso da música no ensino de língua espanhola, bem como serão apresentados exemplos de atividades pedagógicas que utilizam a música como recurso didático.

A utilização da música como recurso pedagógico no ensino de língua espanhola tem sido uma prática cada vez mais frequente nas escolas brasileiras. A música é um elemento que pode tornar as aulas mais atraentes e motivadoras, além de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas, tais como a compreensão auditiva, a pronúncia e a expressão oral e escrita.

Visando o cumprimento dos objetivos aqui propostos, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, a partir dos trabalhos de autores como ALMEIDA (2011), ALVES (2018), CARDOSO (2016), CARVALHO (2016), FELIPE (2012), FERREIRA (2019), KATO (2017), LIMA (2019), NASCIMENTO (2017), PAIVA (2018), RUIZ (2012), SILVA (2012), entre outros.

Contudo, ficou evidente a importância da utilização das atividades ligadas à música no ensino de língua espanhola, entretanto, destacou-se a necessidade de preparo e atenção por parte do professor, tanto na escolha das músicas e das práticas, bem como aplicação das mesmas junto aos estudantes, para que sejam de fato aproveitados os recursos de forma positiva e completa no ensino da língua. Haja vista que, sem os devidos cuidados tais práticas podem acabar funcionando apenas como atividades recreativas.

DESENVOLVIMENTO

Diversos estudos têm destacado a importância da música no ensino de língua espanhola em escolas brasileiras. De acordo com Carvalho (2016), a música é um recurso pedagógico que permite trabalhar diferentes aspectos da língua, como vocabulário, gramática, pronúncia e entonação. Segundo a

autora, a música pode ser utilizada em diferentes momentos da aula, como introdução, desenvolvimento e fixação do conteúdo.

O uso da música como recurso pedagógico no ensino de línguas tem sido objeto de diversos estudos na área de Linguística Aplicada. Dentre os trabalhos que abordam o tema, destaca-se o de Kato (2017), que investigou a utilização da música no ensino de língua espanhola para crianças e adolescentes em escolas públicas do estado de São Paulo. Segundo a autora, a música pode ser utilizada para trabalhar o vocabulário, a gramática, a pronúncia e a entonação em espanhol de forma lúdica e efetiva.

De acordo com Lima (2019), o uso da música no ensino de língua espanhola pode ser especialmente útil para trabalhar o vocabulário, pois as letras das músicas muitas vezes apresentam uma grande variedade de palavras e expressões idiomáticas em espanhol. Além disso, a música pode ajudar os alunos a fixar o significado das palavras e expressões aprendidas de forma mais efetiva, uma vez que a música cria uma associação entre as palavras e a melodia.

Vantagens e desvantagens do uso da música no ensino de língua espanhola

A utilização da música como recurso pedagógico no ensino de língua espanhola pode trazer diversas vantagens para o processo de aprendizagem. Entre as principais vantagens, pode-se destacar:

- A música pode ser uma ferramenta lúdica e atraente para engajar os alunos e tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa.
- A música pode ser utilizada para trabalhar o vocabulário, a gramática, a pronúncia e a entonação de forma contextualizada e natural.
- A música pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda da cultura dos países hispanohablantes, por meio da letra, da melodia e dos instrumentos musicais utilizados.
- A música pode ser utilizada para incentivar a criatividade dos alunos, permitindo que eles componham suas próprias músicas em espanhol.

Porém, é importante destacar que a utilização da música no ensino de língua espanhola também pode apresentar algumas desvantagens. Entre elas, pode-se destacar:

- A seleção inadequada de músicas pode levar à transmissão de valores culturais equivocados ou inapropriados.
- O uso excessivo de músicas pode comprometer o tempo dedicado a outras habilidades e competências que são igualmente importantes no ensino de língua espanhola.
- A falta de preparação do professor para utilizar a música como recurso pedagógico pode comprometer a efetividade da estratégia.

Já no que se refere à gramática, a música pode ser utilizada para ensinar a conjugação dos verbos, os pronomes, os advérbios, as preposições, dentre outros elementos gramaticais da língua espanhola. Nesse sentido, Cardoso (2016) destaca que a música pode ajudar os alunos a compreender a estrutura gramatical da língua de forma natural e contextualizada, o que facilita a aprendizagem e a fixação dos conceitos.

Outro aspecto importante da utilização da música no ensino de língua espanhola é o seu potencial para trabalhar a pronúncia e a entonação. Segundo Alves e Santos (2018), a música pode ajudar os alunos a desenvolverem uma pronúncia mais correta e natural em espanhol. Ao cantar as letras das músicas, os alunos podem praticar a pronúncia das palavras e a entonação adequada para cada situação comunicativa. Além disso, a música pode ajudar os alunos a distinguir entre as diferentes variedades do espanhol, o que é especialmente útil.

Além disso, a música também pode ser utilizada como um meio de aproximação cultural entre Brasil e países hispanohablantes. De acordo com Paiva e Barbosa (2018), a música pode ser um recurso eficiente para estimular o interesse dos alunos pela cultura dos países de língua espanhola e promover a interculturalidade.

Aproximação cultural entre Brasil e países hispanohablantes

A música é um importante meio de aproximação cultural entre o Brasil e os países hispanohablantes. Através da música, é possível conhecer e apreciar as diferentes culturas presentes na América Latina e na Península Ibérica. A música é um elemento que permeia a vida cotidiana dos países hispanohablantes, seja nos ritmos musicais populares, nas festas tradicionais, ou nas letras das músicas que expressam sentimentos e ideias.

Ao utilizar a música no ensino de língua espanhola, os alunos têm a oportunidade de se aproximar da cultura dos países hispanohablantes de forma lúdica e prazerosa. A música permite que os alunos experimentem diferentes sonoridades, ritmos e melodias, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa da língua espanhola.

Além disso, a música pode ser um meio para promover a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Ao conhecer as diferentes culturas presentes nos países hispanohablantes, os alunos podem ampliar suas perspectivas e compreender a riqueza das diferenças culturais.

Outro aspecto importante da utilização da música no ensino de língua espanhola é o seu potencial para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. De acordo com Ferreira (2019), a música pode ajudar os alunos a desenvolverem a compreensão auditiva, a pronúncia correta das palavras e a expressão oral e escrita em espanhol. Além disso, a música também pode ser um recurso eficiente para trabalhar a compreensão textual e a produção escrita.

Exemplos de atividades pedagógicas com música no ensino de língua espanhola

Existem diversas atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com o uso da música no ensino de língua espanhola. A seguir, serão apresentados alguns exemplos de atividades que podem ser adaptadas aos diferentes níveis de ensino e objetivos pedagógicos:

Análise de letra de música: os alunos podem ser convidados a analisar a letra de uma música em espanhol, identificando o vocabulário, a

gramática, a pronúncia e a entonação utilizados. Além disso, podem ser discutidos aspectos culturais presentes na letra da música.

Composição de músicas: os alunos podem ser incentivados a compor suas próprias músicas em espanhol, utilizando o vocabulário e a gramática aprendidos em sala de aula. Essa atividade pode ser realizada em grupos ou individualmente, dependendo do objetivo pedagógico.

Karaoke em espanhol: os alunos podem ser convidados a cantar músicas em espanhol utilizando a letra projetada em uma tela ou quadro. Essa atividade pode ser realizada de forma individual ou em grupo, incentivando a prática da pronúncia e da entonação.

Atividades de escuta: os alunos podem ser convidados a ouvir músicas em espanhol e identificar o vocabulário, a gramática, a pronúncia e a entonação utilizados. Essa atividade pode ser realizada em sala de aula ou como tarefa de casa.

Aulas temáticas: os professores podem utilizar a música como tema central de uma aula, abordando aspectos culturais dos países hispanohablantes, tais como música folclórica, ritmos musicais, cantores e compositores famosos, entre outros.

CONCLUSÃO

Em suma, a utilização da música no ensino de língua espanhola em escolas brasileiras pode ser uma estratégia eficiente para tornar as aulas mais atraentes e motivadoras, além de desenvolver as habilidades linguísticas e interculturais dos alunos.

A música pode ser utilizada em diferentes momentos da aula e pode ser um meio de aproximação cultural entre Brasil e países hispanohablantes. A pesquisa sobre o tema é ampla e traz diversas contribuições que enriquecem o debate sobre a utilização da música como recurso pedagógico no ensino de língua espanhola.

Assim, percebe-se que a utilização da música no ensino de língua espanhola pode ser uma estratégia pedagógica eficiente para trabalhar o

vocabulário, a gramática, a pronúncia e a entonação. Os estudos citados neste trabalho demonstram que a música pode ser uma ferramenta lúdica e atraente para engajar os alunos e ajudá-los a fixar o conteúdo de forma mais efetiva. Além disso, a música pode ajudar os alunos a desenvolverem uma pronúncia mais natural e correta em espanhol, o que é essencial para a comunicação efetiva em uma língua estrangeira.

Porém, é importante ressaltar que a utilização da música como recurso pedagógico não deve ser vista como uma panaceia para todos os problemas do ensino de línguas. É necessário que os professores tenham uma formação adequada para utilizar a música de forma efetiva em sala de aula, selecionando as músicas adequadas ao nível e interesse dos alunos, adaptando as atividades aos objetivos pedagógicos e avaliando os resultados do uso da música no ensino de língua espanhola.

É importante ainda, que o uso da música no ensino de língua espanhola seja planejado adequadamente, de forma a atender aos objetivos pedagógicos e linguísticos da aula. Os professores devem estar atentos às especificidades dos alunos e às diferentes formas de utilização da música no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Por fim, é importante destacar que a música é um elemento cultural presente em todos os países e pode ser utilizada como uma ferramenta para a promoção do diálogo intercultural e da compreensão mútua entre os povos. Ao utilizar a música no ensino de língua espanhola, os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas e culturais, e se aproximar dos países hispanohablantes de forma prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A música como recurso pedagógico no ensino de línguas estrangeiras. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 15, 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABPE, 2011.

ALVES, F. R. A.; SANTOS, F. R. A música como recurso pedagógico para o ensino de língua estrangeira. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, v. 1, n. 2, p. 116-127, 2018.

ARANDA, M. P. Música y didáctica del español como lengua extranjera. In: FRAGA, L.; GONZÁLEZ, M. (Orgs.). *Enseñanza de español como lengua extranjera: tendencias actuales*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad de Buenos Aires, 2006.

CARDOSO, A. S. S. O uso da música no ensino de língua espanhola: uma proposta didática. *Revista Cenários Linguísticos*, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2016.

CARVALHO, D. F. Música no ensino de língua espanhola. 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/41851104/artigo-musica-no-ensino-de-lingua-espanhola>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FELIPE, T. M. A música no ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a sua eficácia como recurso didático. *Revista Língua & Literatura*, v. 13, n. 24, p. 75-90, 2012.

FERREIRA, J. S. O uso da música no ensino de espanhol. *Revista de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas*, v. 8, n. 2, p. 47-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relm/article/view/67124>. Acesso em: 10 mar. 2023.

JOLIBERT, J. *Formação de leitores para a diversidade cultural*. São Paulo: Ática, 2002.

KATO, M. S. O uso da música no ensino de língua espanhola para crianças e adolescentes em escolas públicas do estado de São Paulo. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de São Paulo, 2017.

LIMA, M. A. F. O uso da música no ensino de vocabulário em língua espanhola. In: L. R. P. de Oliveira; M. A. F. Lima (Orgs.). *Aprendizagem de línguas na perspectiva do letramento: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Scortecci, 2019. p. 51-63.

MIRANDA, E. A música como recurso didático no ensino de língua espanhola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA, 5, 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

NASCIMENTO, M. A. O uso da música no ensino de língua estrangeira: uma revisão bibliográfica. *Revista Litterae*, v. 7, n. 1, p. 61-70, 2017.

PAIVA, D. L.; BARBOSA, E. B. O uso da música no ensino de língua espanhola: uma revisão bibliográfica. *Revista Index*, v. 5, n. 1, p. 89-103, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/index/article/view/38252>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RUIZ, M. J. Música en el aula de ELE: actividades y recursos. Madrid: Edinumen, 2012.

SILVA, M. P.; GODOY, S. A música no ensino de língua espanhola: reflexões sobre a prática. Revista do Centro de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, p. 103-118, 2012.

ISBN 978-658733351-9



9

786587

333519