

ENSINO DE GEOGRAFIA E LUDICIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Data de aceite: 02/05/2024

Caroline de Cristo Viana Fraga

Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, autora da pesquisa Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Isabela Santos Albuquerque

Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE), docente do curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, campus Salvador, orientadora e coautora desta pesquisa Universidade Tiradentes (UNIT)

Texto adaptado a partir do artigo intitulado **A ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem: reflexões a partir de experiências desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Geografia – IFBA**, apresentado no IV Congresso Nacional de Educação (IV CONEDU), Anais CONEDU | ISSN: 2358-8829.

RESUMO: A Geografia é uma área do conhecimento que tem como cerne o estudo do espaço (re)produzido pelas sociedades, o que marca a importância dessa área

para a própria compreensão da dinâmica do mundo atual. A prática pedagógica na Geografia deve ser desenvolvida de forma criativa e crítica, a fim de instigar os sujeitos a pensarem cotidianamente o espaço, enxergando as nuances que o permeiam. Nas instituições de ensino um desafio se faz presente: a dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem da citada área do conhecimento que, muitas vezes, ainda é tratada de forma tradicional e descontextualizada da realidade dos discentes. Este artigo traz, portanto, reflexões sobre a contribuição do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem da Geografia, tendo como campo de estudo experiências desenvolvidas no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, campus Salvador. Aqui, o lúdico é compreendido sob duas vertentes: como dinâmica interna do sujeito e como elemento externo ao sujeito, propondo-se uma inter-relação. O objetivo principal é analisar as influências e contribuições da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem da Geografia, na educação básica e na formação de professores. A metodologia aqui utilizada foi baseada no estudo bibliométrico realizado no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 2013 e 2023, leituras bibliográficas, além da análise de experiências vividas com uma turma do Ensino Médio por ocasião do estágio supervisionado e na licenciatura em Geografia do IFBA, campus Salvador. Para o embasamento teórico-conceitual utilizamos autores como: Cipriano Luckesi (1998), Cristina D'Ávila (2006), Dídima Andrade (2013), dentre outros. À guisa de conclusão, pode-se dizer que a prática pedagógica no ensino da Geografia pautada na correlação entre brincar e o aprender tende a dinamizar os seus processos, tornando essa área mais atrativa para os sujeitos. O planejamento e a realização de atividades lúdicas com discentes do IFBA evidenciaram como a ação pedagógica na Geografia pode ser envolvente e significativa. Por isso, defende-se a dinâmica interna e externa da ludicidade, valorizando a ideia de que o desejo do sujeito e a inserção de recursos no cotidiano escolar, articuladamente, podem fazer efetiva diferença na ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Ludicidade, Lúdico.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre as instituições educacionais na atualidade é um desafio, tendo em vista que elas são influenciadas pelas constantes transformações ocorridas no mundo, a exemplo do desenvolvimento tecnológico, das telecomunicações, modos de transporte, dos processos produtivos, dentre outros. É a globalização que, embora interfira de forma diferenciada no espaço geográfico, traz as suas marcas para a sociedade.

Com o mundo em constante mudança, as novas gerações convivem num contexto em que a todo momento aflora uma novidade. Por isso, a escola e seus profissionais precisam estar em um permanente estado de atenção para se adaptarem e tentarem acompanhar as transformações a partir de ações que tenham sentido para o seu contexto.

Cabe, diante do abordado, (re)pensar nas propostas didático-metodológicas concebidas e desenvolvidas, pois as aulas tradicionais pautadas quase sempre na explanação do professor e na memorização dos conteúdos acabam sendo desestimulantes para os estudantes. Reportando-se à Geografia, Aroldo Azevedo (1954) *apud* Ana Fani Alessandri (2010, p. 114) faz as seguintes perguntas:

Mas que geografia é essa? A geografia puramente descritiva e enumerativa, tipo catálogo, que tanto horror causava e ainda causa, por ser um instrumento de martírio dos estudantes...? Ou a geografia que se confunde com a topografia e a cartografia...? Ou finalmente a verdadeira geografia, a geografia moderna que se estuda nos meios cultos da Europa e da América notadamente em que a interpretação dos fatos constitui o coroamento de pesquisas realizadas no terreno e de estudos elaborados em bases científicas?

(Re)pensar sobre o ensino da Geografia não implica apenas resgatar seu papel como disciplina escolar, mas também o alcance social da ciência geográfica significativa, pautada numa proposta de educação que prepare os discentes para a análise do espaço no qual estão inseridos. Diante disso, defende-se neste artigo a utilização de metodologias

dinâmicas, criativas e críticas na ação pedagógica, capazes de proporcionar o prazer e envolvimento dos sujeitos durante as aulas, o que pode acontecer a partir do ensino mediado pela ludicidade.

O lúdico faz parte da nossa epistemologia desde a Pré-história, pois já havia sinais de ludicidade diretamente ligados à afetividade, à cultura e ao lazer. Na atualidade, essa prática é uma temática que tem conquistado espaço em diferentes segmentos de estudos educativos, apresentando-se, também, como uma necessidade no contexto social. As atividades lúdicas possuem valor educacional, potencial pedagógico e recreativo.

Assim, cabe aos professores pensar e utilizar diferentes metodologias para o alcance da dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, a compreensão global dos conteúdos, favorecendo, concomitantemente, a interação e a participação dos alunos na construção e na partilha de experiências face à consolidação e à construção de novos conhecimentos.

Acredita-se que brincando, experienciando e *entregando-se*, o educando pode apreender melhor a realidade que o cerca. Na Geografia, percebe-se que a realização de atividades lúdicas tende a estimular a criatividade e imaginação dos discentes, facilitando o trato dos conteúdos. Vale inferir que, quando os conteúdos são mais abstratos e complexos, as dificuldades podem surgir. Então, conhecer as características dos alunos e as especificidades de sua faixa etária são aspectos fundamentais para que o docente possa efetivar um processo de planejamento com atividades diversificadas e lúdicas mais coerentes e condizentes com o seu público.

O objetivo central deste trabalho é compreender melhor sobre a relação entre Ensino da Geografia e Ludicidade. Para tanto, foram pensadas e realizadas propostas didático-metodológicas junto a discentes da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio, e para estudantes do Ensino Superior, no curso de formação de professores, a licenciatura em Geografia, ambos do quadro do IFBA, campus Salvador/BA.

Nessa perspectiva, buscou-se como desafio trabalhar a ludicidade partindo de dois enfoques - a *internalidade* e a *externalidade* do sujeito, pois acredita-se, nesta proposta, que essas duas vertentes possuem uma relação indissociável. Para a consolidação do processo de planejamento, foi feita uma pesquisa de formas de uso do lúdico, chegando-se em ideias de brincadeiras, jogos, músicas, literatura, filmes, dentre outros¹.

A metodologia utilizada para esse estudo envolveu pesquisa de teses e dissertações no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2023; pesquisa bibliográfica, por meio das leituras de diversos autores para a fundamentação do tema; e práticas realizadas durante a fase de campo dos estágios,

¹ A motivação para a investigação e compreensão da temática *Geografia e Ludicidade* surgiu em um Seminário ocorrido na disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Geografia II, no ano de 2015, do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal da Bahia, ministrada pela Prof^a Isabela Albuquerque. Assim, ficou o desejo de refletir possibilidades para levar um pouco do aprendido para as salas de aula, por ocasião dos estágios supervisionados, buscando motivar os futuros discentes durante os processos de ensino e aprendizagem da Geografia, o que vem sendo desenvolvido desde o citado Seminário.

sendo apresentada uma experiência do Estágio Supervisionado IV com a turma do Ensino Médio e também uma atividade realizada com estudantes da Licenciatura do IFBA, na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino da Geografia II. As pesquisas implementadas, o estudo bibliográfico e as atividades práticas permitiram afirmar a importância do tema para o fortalecimento da ação docente na Geografia.

LÚDICO E LUDICIDADE: VAMOS REFLETIR?

A educação enfrenta vários desafios, pois o mundo atual é dinâmico e marcado por constantes mudanças e por uma velocidade na produção de informações, atividades, etc. Nem sempre tais informações são úteis e podem contribuir *de fato* para a construção de conhecimentos, mas elas circulam e chegam até as instituições de ensino e salas de aula de modo contundente, inclusive, interferindo no sentido das coisas.

Os discentes, muitas vezes, perdem a paciência com a forma como os temas e/ou conteúdos são conduzidos pelos docentes, pois fora da sala de aula eles frequentemente participam desse tempo mais veloz e vivenciam experiências diferenciadas e até mais divertidas. Logo, como tentar tornar o espaço escolar mais atrativo e convidativo para uma geração que já mostra uma essência diferente da de outrora? Os professores, quase em sua maioria, não foram preparados para trabalharem com esse novo público e precisam aprender a ler, a conceber e a planejar ações capazes de atingi-lo.

Diante do apresentado, as autoras deste artigo defendem que uma ação pedagógica pautada na ludicidade e no lúdico pode consistir num aspecto, senão dizer no *próprio convite*, que contribua para a mobilização e participação mais efetiva de discentes em aulas variadas. Vale destacar que, neste estudo, a prioridade é trabalhar com a prática docente em Geografia, o que está sendo descortinado ao longo das subseções.

Para refletir sobre a meta em foco, cabe tecer algumas inferências sobre o Lúdico. Esse termo vem da palavra “*ludus*” e significa jogo. Logo, jogos lúdicos correspondem a: brincadeiras, cantigas de rodas, atividades de recorte e colagem, dramatizações, filmes, músicas, dinâmicas em grupos, atividades rítmicas, atividades realizadas com o suporte de computadores e outros dispositivos, dentre outras coisas. No entanto, Didima Andrade (2013, p. 108) levanta uma questão significativa, que diz respeito ao fato do lúdico representar muito mais do que o jogo em si, mas referir-se também a “um estado de ser”, como evidencia na citação a seguir:

Convém dizer que não é repetitivo compreender que o lúdico tem a sua origem na palavra latina “*ludus*”, isto é “jogo”. Mas, **restringi-lo a isso seria um equívoco**, ou seja, reduziria a um estado do ser, que é algo subjetivo, a apenas um dos aspectos relacionados com o lúdico e a ludicidade, que é a estrutura cultural de um jogo qualquer e seu significado limitado apenas ao jogar, brincar, movimentar (*grifo nosso*).

A ludicidade, no princípio, era considerada como um aspecto dissociado do sujeito e levada à educação de forma mais instrumental. Com o aprimoramento dos estudos, outra vertente passou a conceber a ludicidade como uma dimensão diretamente relacionada ao ser humano, prevendo um ensino que considere elementos internos e externos de uma vivência e de uma aprendizagem lúdica.

[...] quando estamos definindo ludicidade como estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. **Estamos sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica.** Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações de prazer da convivência, mas ainda assim, essa sensação é interna de cada um, [...] quem sente é o sujeito (Luckesi, 2006, p. 6, *grifo nosso*).

A atividade lúdica, representada pela realização de jogos e brincadeiras, pode contribuir para o aprendizado dos sujeitos dentro da sala de aula, em que no qual o lúdico se apresenta como uma ferramenta de ensino voltada ao desenvolvimento dos alunos. As brincadeiras na escola tendem a trazer benefícios, proporcionando momentos únicos de alegria, diversão, comprometimento com o aprender e responsabilidade. Logo, Almeida (1995, p. 41) *apud* Dídima Andrade (2013, p. 108) afirma:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Segundo Vigotsky² (1989, p. 84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”. As pesquisas que abordam essa temática mostram que os jogos e brincadeiras não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, e sim meios que contribuem e enriquecem suas experiências afetivas.

Para Luckesi (1998), comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos.

2 Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo que desenvolveu estudos sobre a influência do meio no processo de desenvolvimento humano, ajudando a entender a importância dos estímulos externos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em primeiro lugar precisamos diferenciar ludicidade de atividade lúdica: o centro da ludicidade, segundo a concepção que defendemos aqui, reside no que se vivencia de forma plena em cada momento. Ou seja, o ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender (D'Ávila, 2006, p. 18).

Diante do exposto, pode-se afirmar que trabalhar com a ludicidade exige bastante dos professores, e quando se trata da formação docente ainda se percebe certo distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, uma das formas de (re)pensar a formação dos educadores é fomentar nos cursos de formação mudanças na base e estrutura curricular, inserindo propostas mais lúdicas. Logo, quanto mais os *professores em formação* vivenciarem a ludicidade em sua formação, maior será a possibilidade de se tornarem profissionais com habilidades para a construção de conhecimentos de forma prazerosa.

A partir do suporte teórico apresentado até o momento, convém destacar uma certa distinção entre a LUDICIDADE e o LÚDICO. A primeira tende a ser mais ampla e está relacionada com “o estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude”, conforme já citado, consistindo, portanto, num “estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica”, relacionado também com a motivação do ser (Luckesi, 2006, p. 6).

Já o lúdico pode ser relacionado mais diretamente aos jogos, e, apesar de constituírem-se, de certo modo, em suportes pedagógicos, quando bem utilizados podem libertar as crianças de amarras, como citou Vigotsky (1989, p. 84). Quando se fala em suportes pedagógicos, a ideia é fazer referência à utilização de jogos e demais recursos por meio de um processo de planejamento intencional e articulado aos objetivos de ensino. Ou seja, não se trata do jogar pelo jogar, como que simplesmente para *passar o tempo*.

OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE GEOGRAFIA³

Com base na subseção anterior, ficou latente a importância de uma ação lúdica em sala de aula para dinamizar a prática pedagógica. Para tentar compreender melhor como e se tal ação vem acontecendo ao longo do tempo na área da Geografia, foram realizadas pesquisas no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 2013 e 2023, para evidenciar pensamentos, propostas e concepções sobre a relação entre Ensino de Geografia e Ludicidade.

³ Esta subseção foi elaborada a partir de dados de pesquisas obtidas no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2023 a 2023.

O que dizem as pesquisas encontradas na BDTD

A busca de materiais no site em questão foi feita pelo período de 2013 e 2023, sendo possível encontrar um total de 53 pesquisas. O processo de busca deu-se, gradativamente, com base nas seguintes palavras-chave: Ensino de Geografia e Ludicidade, com a utilização do boleador *and*. Das 53 pesquisas encontradas, somente 7 possuem uma relação direta com a temática aqui proposta (Gráfico 1). Vale inferir que inicialmente foram priorizados cursos de Pós-graduação em Geografia ou cursos nos quais os trabalhos desenvolvidos tinham uma relação direta com o objetivo deste artigo (a relação entre Ensino de Geografia e Ludicidade).

A análise foi feita a partir do título de cada pesquisa, do seu vínculo com o Programa de Pós-graduação e proposta de trabalho, e principalmente da leitura minuciosa do resumo, introdução e conclusão do texto, pois o processo de escolha e/ou eliminação de uma pesquisa precisa ser realizado com cautela (Quadro 1).

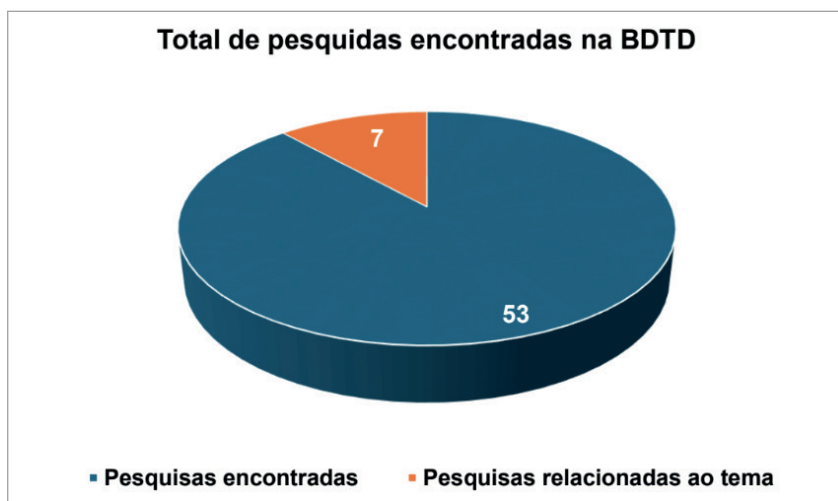


Gráfico 1

Fonte: BDTD (2013-2023). Elaboração: das autoras, março de 2024.

Conforme abordado, o gráfico 1 evidencia o total de pesquisas encontradas e aquelas que mantêm uma relação direta entre os eixos *Ensino da Geografia e Ludicidade*. Cada pesquisa encontrada está apresentada no quadro 1 e, em seguida, é detalhada, a fim de que seja possível conhecer a estrutura de cada uma delas.

Autor(a)	Título	Instituição	Ano	Categoria
THIARA VICHATO BREDA	O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR	Universidade Estadual de Campinas/SP	2013	Dissertação
ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS	LINGUAGENS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR NA <i>REVISTA DO ENSINO</i> DE MINAS GERAIS (1925 – 1935)	Universidade Federal da Paraíba/PB	2013	Dissertação
CARMEN ISABEL PIEPER	A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PELOS PODERES PÚBLICOS MUNICIPAL E ESTADUAL NA REGIÃO DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	Universidade Federal de Pelotas/RG	2015	Dissertação
RAIANE FLORENTINO	O USO DE JOGOS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO ENSINO DA CARTOGRAFIA TEMÁTICA NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho/SP	2016	Dissertação
TAIS PIRES DE OLIVEIRA	A UTILIZAÇÃO DE JOGOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Universidade Estadual de Maringá/PR	2018	Dissertação
JOSÉ WELLINGTON FARIAS DA SILVA	ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: USO DA PLATAFORMA PIXTON NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Estadual da Paraíba/PB	2020	Dissertação
JOÉLICA PEREIRA DE LIMA	O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	Universidade Estadual da Paraíba/PB	2021	Dissertação

Quadro 1: Dissertações que tratam sobre o LIFE/CAPES.

Fonte: BDTD (2013-2023). Elaboração: das autoras, março de 2024.

Das sete pesquisas diagnosticadas, 3 foram desenvolvidas no estado da Paraíba (Dias, 2013; Silva, 2020; Lima, 2021), 2 no estado de São Paulo (Breda, 2013; Florentino, 2016), 1 no Paraná (Oliveira, 2018) e 1 no Rio Grande do Sul (Pieper, 2015), evidenciando certa concentração em algumas áreas do Brasil. Tal informação é importante para se pensar sobre a origem do processo de produção e reflexão do tema de estudo, mas cabe ser mais bem investigada em trabalhos futuros, a fim de saber, por exemplo, a origem dos pesquisadores e não somente a origem dos programas de Pós-graduação envolvidos. A seguir, cada pesquisa será apresentada de forma detalhada, para mostrar a sua essência e favorecer novas reflexões.

Na dissertação intitulada **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia Escolar**, Breda (2013) fez uma investigação sobre a utilização de jogos para a consolidação das discussões nas áreas da Cartografia Escolar e da Educação Ambiental, afirmando que “o jogo estimula o aprendizado porque pode despertar curiosidade e um esforço natural de vencer desafios” (Ibidem, p. 13), além de estimular o processo de aprendizagem. “Apoiada nessas considerações, esta pesquisa tem como objetos de estudo os jogos no ensino de Geociências” (Ibidem), concebidos para trabalhar temas e/ou conteúdos da Geografia Escolar que possam reforçar a compreensão do espaço de vivência dos discentes. Programas de computador que produzem desenhos, mapas e imagens de sensoriamento remoto foram utilizados para a criação de jogos variados, a exemplo de jogos de tabuleiro e memória. À guisa de conclusão, Breda (2013) abordou que o uso de jogos na educação pode romper com a rotina habitual da sala de aula, direcionando e dinamizando a ação pedagógica. Suscitou ainda a necessidade dos professores se prepararem melhor para pensarem e conceberem propostas lúdicas que possam, *de fato*, mobilizar a construção do saber de modo crítico e condizente com as necessidades do público-alvo.

Dias (2013), em sua dissertação **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia Escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925 – 1935)**, trouxe o lúdico enquanto metodologia de ensino em uma perspectiva histórica, trabalhando com o impresso pedagógico *Revista do Ensino*, publicada em Minas Gerais como fonte de pesquisa principal. A autora diagnosticou estratégias lúdicas implementadas na Geografia Escolar, inferindo que foi a partir de Pestalozzi, no século XVIII, que o lúdico começou a apresentar valor educativo, com base em seu método intuitivo, o qual priorizou a intuição e a observação direta do meio como procedimento de aprendizagem. “Porém, é com Froebel, discípulo de Pestalozzi, e Montessori que o lúdico como metodologia de ensino se fortaleceu, defendendo a necessidade dos jogos educativos para a educação de cada um dos sentidos da criança” (Dias, 2013, p. 9). O recorte da pesquisa foi para o período de 1920 a 1930, pelas transformações advindas do Movimento da Escola Nova, caracterizado pela renovação escolar, principalmente no que diz respeito às práticas metodológicas. A Geografia escolar, enquanto disciplina de ensino, foi inserida nas discussões sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas [...], e “autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus” foram utilizados” (Ibidem).

Pieper (2015) desenvolveu a pesquisa **A Geografia e a Educação Infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação**, com o intuito de evidenciar como a criança da Educação Infantil constrói e representa o espaço. Para tanto, a autora estabeleceu uma relação entre o Ensino da Geografia na Educação Infantil, já que é nessa fase que as crianças elaboram noções importantes, como: representação, orientação, paisagem, lateralidade, lugar e espaço. Para diagnosticar as principais políticas públicas desenvolvidas

nos âmbitos municipal e estadual, Pieper (2015) partiu do estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com ênfase nas propostas curriculares para a Educação Infantil, e das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Autores que trabalham com a discussão geográfica dos conceitos de espaço, lugar, paisagem, corpo de lateralidade, nas séries iniciais, e outros que discutem a ludicidade também foram analisados, sendo possível constatar “que há uma descaracterização da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil, fazendo com que o conhecimento geográfico seja trabalhado com as crianças calcado no espontaneísmo, desprovido de claros objetivos a serem atingidos” (Ibidem, p. 8). A autora constatou, ainda, a fragilidade no processo formativo do docente da Educação Infantil, o que acaba dificultando uma ação mais crítica junto às crianças.

Florentino (2016) desenvolveu, na dissertação **O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre a mediação do Ensino da Cartografia Temática na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II**, reflexões sobre a utilização de jogo para tornar mais lúdico o trato com a Cartografia Temática, tema trabalhado mais formalmente na disciplina de Geografia a partir do Fundamental II. Dentre as razões que a influenciaram na realização da pesquisa, podem ser citadas: a crescente necessidade dos estudantes por novos desafios que os estimulem a pensar; a possibilidade da utilização do lúdico para potencializar habilidades e competências nos discentes; e a potencialidade do lúdico, quando bem pensado, para articular e gerar conhecimentos. Segundo Florentino (2016), nas aulas de Geografia, o uso de jogos “ainda é muito incipiente, ou mesmo inexistente” (p. 6). Então, com base no método de “Estudo de caso” proposto por Yin (2001), o trabalho foi estruturado, culminando na elaboração de protótipos de jogos que foram aplicados junto a discentes do Fundamental II, podendo-se citar: jogo da memória, quebra-cabeças, dominó e jogo de tabuleiro. Tal material teve por meta central desenvolver o ensino de mapas temáticos no ensino de Geografia. Finalizando, a autora ratificou que os jogos contribuíram no processo de reflexão e estudo para os docentes e para os discentes envolvidos, suscitando novas aprendizagens.

A pesquisa realizada por Oliveira (2018), **A utilização de jogos por professores de Geografia na Educação Básica**, teceu uma reflexão sobre a utilização de jogos como recurso didático para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem em Geografia, bem como para o desenvolvimento de habilidades e raciocínio geográfico em discentes. O referencial teórico desse trabalho pauta-se na compreensão dos saberes docentes, discutidos por Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (2014); na análise sobre as didáticas disciplinares e mais especificamente a didática da Geografia, a partir de Libâneo (2016), Lopes (2016), Cavalcanti (2002) e Sacramento (2010); e, por fim, na busca pela compreensão da relação dos jogos com o ensino, principalmente com o ensino de Geografia, com base em Kishimoto (1994), Vial (2015), Grandó (1995), Castellar e Vilhena (2011) e Oliveira e Lopes (2016). Dessa maneira, a partir da análise bibliográfica e dos dados da pesquisa de campo, foi possível afirmar que o emprego dos jogos auxilia nos processos

de ensino e aprendizagem em Geografia, evidenciando também “a importância do jogo no desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais e poder socializador e regulador do comportamento dos grupos de alunos” (Oliveira, 2018, p. 9). Vale destacar que, dentre os saberes docentes presentes na utilização de jogos no Ensino de Geografia, destacam-se o saber da experiência, o conhecimento dos discentes e dos conteúdos articulados.

Na dissertação **Ensino de Geografia e histórias em quadrinhos: uso da plataforma Pixton no 6º ano do Ensino Fundamental**, Silva (2020) baseou-se na pesquisa-ação com a meta de mostrar a utilização “de histórias em quadrinhos, elaboradas em uma plataforma digital, para o ensino de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental” (p. 8). O autor optou por trabalhar com o citado gênero textual, as histórias em quadrinhos, por considerá-las enquanto um recurso capaz de desenvolver temáticas da Geografia de forma lúdica, com crianças e adolescentes.

O estudo teve por base um levantamento teórico-conceitual e partiu também de uma discussão sobre currículo escolar, sobretudo na disciplina de Geografia, com base em Rocha (2014), Moura e Candau (2007), entre outros; para tratar sobre as vivências dos estudantes, fundamentou-se no pensamento de Yi-Fu Tuan (1983) e Cavalcanti (2007); quanto ao desenvolvimento de um currículo articulado com metodologias ativas de aprendizagem, considerou a visão de Koll (2010), Morin (1921), Vygotsky (1987) e Freire (1996); para analisar a relação entre Ensino de Geografia através dos quadrinhos, pautou-se em Vegueiro (2004), Ramos (2017), Freitas e Matos (2019); e por fim, para refletir sobre “a textualização dos conteúdos disciplinares a partir da realidade dos estudantes, por meio da imersão da prática pedagógica nas tecnologias digitais, utilizou Prensky (2001), Lévy (1999) e Castells (2003)” (2021, p. 8). Silva (2021) concluiu, através de sua pesquisa, que a utilização dos quadrinhos elaborados a partir da plataforma Pixton contribuiu para a potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem na Geografia, de forma lúdica e relacionada com os interesses e identidade do público-alvo.

Lima (2021), em sua dissertação intitulada **O desenho animado como recurso didático no ensino de Geografia**, abordou a importância dos desenhos animados como recurso didático para trabalhar de forma lúdica e crítica com a Geografia. A autora menciona que a televisão e outros dispositivos de transmissão de imagens fazem parte do cotidiano dos estudantes, fornecendo significações e mensagens. A pesquisa foi fundamentada em teóricos diversos, a exemplo de: Vygotsky, Morin, Bakhtin e Freire, a fim de refletir sobre “o papel do professor mediador, como um intermediador entre os discentes e o conhecimento científico” (Ibidem, 2021, p. 9). O estudo desenvolvido buscou, ainda, incentivar educadores a trabalharem com os desenhos animados enquanto recurso para estabelecer um diálogo entre a Educação e o Lúdico, “entre o senso crítico e o universo imagético, não apenas formando meros espectadores, mas cidadãos atuantes criticamente” (Ibidem).

A partir da análise das pesquisas encontradas no site da BDTD, outra questão se apresentou às autoras do presente artigo: a periodicidade de realização dos trabalhos (Gráfico 2).

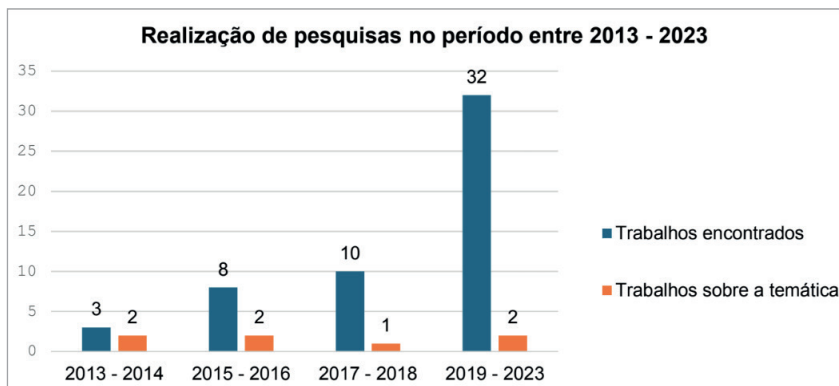


Gráfico 2

Fonte: BDTD (2013-2023). Elaboração: das autoras, março de 2024.

A observação do gráfico 2 favorece a análise das pesquisas realizadas entre 2013 e 2023, sendo possível destacar que, no período entre 2013 e 2016, 11 pesquisas foram diagnosticadas e, destas, 4 possuem ligação com a temática aqui proposta. Já no período entre 2017 a 2023, um total de 42 novas pesquisas foram feitas, mas apenas 3 delas mantêm relação direta entre os eixos Ensino de Geografia e Ludicidade. Ou seja, embora no período inicial (2013 a 2016) tenham sido encontradas menos produções, a relação entre trabalhos aproveitados foi um pouco maior que as do período posterior (2017 e 2023).

Em suma, torna-se mister afirmar que ainda existe a necessidade de se realizar trabalhos que evidenciam uma relação direta entre Ensino de Geografia e Ludicidade nos vários níveis de ensino. Outro aspecto a ser citado diz respeito ao fato de que, das 7 pesquisas vistas no site da BDTD, todas são dissertações⁴.

Trabalhar com metodologias lúdicas é questão cada vez mais relevante, pela possibilidade de incrementar práticas pedagógicas, desenvolver a autonomia, despertar a criatividade e a criticidade dos discentes. As pesquisas demonstradas desvelam inúmeras alternativas para tal intento, a exemplo de: jogos de tabuleiros, quebra-cabeças, dominós, jogo de memória, história em quadrinhos, alguns dos quais elaborados com apoio de programas de computadores. De modo geral, os discentes e docentes envolvidos encontraram sentido e se viram intrigados a participarem dos processos. Então, reafirmar a meta de realizar novas pesquisas e propostas pedagógicas lúdicas é assumir o compromisso de tentar edificar uma educação que tenha sentido e *gosto* para todos e todas.

⁴ Torna-se relevante que novas buscas sejam realizadas em outros bancos de dados, a fim de que seja possível diagnosticar novas produções e discussões sobre a temática.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: VIVÊNCIAS LÚDICAS NA GEOGRAFIA

Ao longo deste artigo, referenciais teóricos que falam sobre a importância pedagógica da ludicidade foram mencionados e articulados. Logo, ratifica-se que o lúdico passou a ser reconhecido e a ter um papel essencial nos processos de ensino e de aprendizagem do ser humano, despertando interesse e levantando questionamentos.

Constata-se, desse modo, a necessidade de uma educação baseada na ludicidade para estimular desde cedo a autonomia, a ética, os valores e o senso crítico na criança, no jovem e no adulto. Considerando a inegável potencialidade da ludicidade, foram concebidas, planejadas e realizadas atividades lúdicas pedagógicas para trabalhar com a Geografia em sala de aula em uma turma do Ensino Médio e outra do Curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, campus Salvador. Os relatos são apresentados a seguir.

Para os discentes do Ensino Médio (3º ano) foi elaborado o **Quiz Geográfico**, com o conteúdo industrialização, a partir de três momentos distintos, mas complementares: o primeiro momento com perguntas objetivas direcionadas; o segundo momento feito a começar com perguntas subjetivas também direcionadas; e o terceiro momento com as equipes interagindo entre si (Quadro 2).

Etapas	Regras	Objetivos	Materiais utilizados	Resultados	Observações
Preparatória	Dividir os estudantes em dois grupos.	Observar a interação entre os estudantes.		Os estudantes dividiram-se sem a intervenção do professor. Excelente	
1	Realizar perguntas objetivas de múltipla escolha; tempo de 30 seg. para a análise da questão; componente responde levantando a placa.	Perceber o nível de interação entre os discentes; observar a administração do tempo com a formulação das respostas.	Papel; papelão; cartolina; marcador para quadro; quadro branco; relógio.	Os estudantes conseguiram interagir com a dinâmica. Bom	Faz-se necessário monitorar melhor o tempo ou até replanejar a fase, pois nesta etapa o tempo foi ultrapassado.
2	Perguntas subjetivas; um discente de cada grupo deve correr para tocar o sino e responder; a pontuação está relacionada às respostas.	Perceber o nível de formulação de respostas dos discentes, considerando o tempo combinado.	Quadro; marcador para quadro; garrafa pet; sementes; relógio.	Os discentes conseguiram acompanhar o processo avaliativo. Muito bom	Faz-se necessário monitorar melhor o tempo, como citado na etapa anterior.
3	Perguntas direcionadas pelos grupos; qualquer participante pode responder; resposta correta recebe a pontuação.	Verificar como os estudantes se desenvolvem na construção de uma avaliação coletiva.	Quadro; marcador para quadro; papel; caneta.	Os discentes conseguiram elaborar perguntas satisfatórias. Regular	O tempo foi curto para a elaboração desta etapa, por isso ratifica-se a importância de rever o seu formato.

Quadro 2- Quiz Geográfico.

Fonte: Caroline Fraga, abril de 2017.

O Quiz Geográfico, pensado e feito junto a uma turma do Ensino Médio, teve uma boa aceitação e constituiu-se numa oportunidade dinâmica e descontraída para debater sobre um conteúdo trabalhado em sala de aula. O jogo até suscitou momentos de desafios individuais e tal participação foi fundamental, mas também ficou evidente para a turma a necessidade da articulação e participação coletiva para um bom desempenho.

Essa vivência reforçou a importância de desenvolver ações lúdicas em sala de aula, bem como sobre o fato de o professor planejar e acompanhar de perto o seu trabalho, tendo em vista a necessidade de ajustes. O fator tempo, por exemplo, foi um aspecto que interferiu em alguns momentos do Quiz, devendo ser revisto posteriormente.

A atividade planejada para os estudantes do Ensino Superior (Curso de Licenciatura em Geografia) foi a **Dinâmica da árvore**, com o intuito de diagnosticar a compreensão sobre o tema estudado, nesse caso a Ludicidade. Dessa maneira, a professora em formação pôde fazer o acompanhamento da turma, traçando o seu perfil para desenvolver a aula de acordo com o nível desejado (ver quadro 3 e Figuras 1 e 2).

Etapas	Procedimentos	Objetivo	Resultados	Observações
1	Conceituar o entendimento sobre LUDICIDADE e pedir que os participantes façam o registro em um cartão; colar os cartões com os conceitos na árvore.	Observar o que os discentes entendem sobre a temática em questão.	A maioria dos discentes participaram, apresentando de alguma maneira sua contribuição acerca do tema.	Apenas um discente optou por não participar da dinâmica.
2	O discente que desejar pode ler o conceito que escreveu.	Estimular o discente a formular seus conceitos e a expressar-se.	Os discentes ficaram satisfeitos com a dinâmica, percebendo seus acertos e equívocos.	O discente que não participou fez sua inferência ao final da atividade.

Quadro 3- Dinâmica da Árvore

Fonte: Atividade prática, abril de 2017. Elaboração: das autoras, abril de 2017.

A realização da Dinâmica da Árvore foi bastante interessante, pois além de favorecer o levantamento de conhecimentos prévios junto aos discentes sobre a temática Ludicidade, a licencianda em formação, com o apoio da docente supervisora do componente Estágio Supervisionado IV, realizou o aprofundamento da discussão com a inserção de novos elementos, conceitos e pontos de vista. A participação foi quase unânime e o grupo ficou empolgado, mas algo de diferente aconteceu e consistiu numa oportunidade ímpar e inesperada para um melhor entendimento sobre uma discussão implementada acerca do significado de ludicidade, questão já trabalhada neste artigo: a de que a ludicidade se relaciona também com a internalidade dos sujeitos.



Figuras 1 e 2: Realização de Oficina junto à turma do Ensino Superior.

Fonte: Das autoras, 2017.

Logo, embora a licencianda em formação e a docente da disciplina tenham feito um trabalho prévio para a sensibilização da turma, um discente não quis participar da atividade, o que inviabilizou até os registros fotográficos dela. Inicialmente a licencianda ficou receosa, mas em conjunto com a docente foi superando suas preocupações e desenvolvendo muito bem a sua proposta pedagógica. Isso estimulou outros discentes a participarem e a colaborarem com o processo formativo de sua colega, ao passo que, ao final, o discente que havia se recusado a participar pediu a palavra e trouxe considerações relevantes sobre o conceito de ludicidade a partir de seu olhar. Nesse momento, outro ponto analisado neste artigo, sobre a relação entre ludicidade e a externalidade, também foi evidenciado, tendo em vista que, a partir da ação efetiva das formadoras e dos demais estudantes, o determinado discente se sentiu motivado a participar.

Em suma, torna-se mister afirmar que as duas experiências concebidas através de objetivos e de uma intencionalidade pedagógica bem demarcadas, e realizadas de forma segura, principalmente pela licencianda, evidenciaram a relevância da utilização de momentos lúdicos em sala de aula.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme mencionado ao longo deste artigo, a motivação inicial para produzi-lo foi a vivência ocorrida nas aulas de Metodologia do Ensino da Geografia II, componente curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, a partir do tema *Geografia e Ludicidade*, desenvolvido através de um Seminário. Esse trabalho estimulou as autoras a investigarem mais a relação Ensino de Geografia e Ludicidade, sendo possível perceber que existem maneiras de tornar as aulas de Geografia mais criativas e críticas por meio da utilização de atividades lúdicas.

Para tanto, foi feito um planejamento que contemplasse tanto os licenciandos, no componente curricular Estágio Supervisionado IV, quanto os discentes do Ensino Médio. Convidar os licenciandos em formação a refletirem melhor, por meio do Seminário *Geografia*

e *Ludicidade*, e os estudantes do Ensino Médio a participarem do *Jogo Quiz Geográfico* nos momentos do estágio, possibilitou a vivência e a compreensão da importância da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia, evidenciando novas oportunidades de ação.

Cabe ressaltar, ainda, que as pesquisas diagnósticas no site do BDTD mostraram várias formas de se estabelecer uma relação entre o Ensino de Geografia e a Ludicidade, pautadas em autores que trabalham com diversas concepções da Geografia Escolar e sobre a implementação do lúdico em sala de aula. Tais pesquisas mostram que ainda é possível desbravar a relação aqui empreendida.

No entanto, destaca-se que, embora o papel dos professores seja de extrema importância para que o discente desperte o interesse de participar das atividades na sala de aula, fazendo a correlação entre os temas estudados e o seu cotidiano, torna-se imprescindível que os docentes respeitem as decisões dos sujeitos de participarem ou não das atividades propostas.

Diante do exposto, conclui-se que o lúdico constitui um importante arcabouço para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem na Geografia. O conceito de ludicidade aqui defendido está vinculado tanto à dinâmica interna quanto à externa, ou seja, a ideia de que o desejo do sujeito e a inserção de recursos no cotidiano escolar, articulados, podem influenciar em sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

ANDRADE, Dídima Maria de Melo. Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo. 2013. 216 f. Tese de Doutorado. (Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.

BORBA, Odiones de Fátima; FERREIRA, Maria C. P. Lima, LOPES, Petrina de Sousa; ABREU, Shirley Maria de; OLIVEIRA, Euranir Voloso; FERREIRA, Aparecida; SIQUEIRA, Tatiana V. dos S. L. O ensino de Geografia mediado por atividades lúdicas: Uma experiência no processo de formação de professores. **V Encontro Estadual de Didáticas em Práticas de Ensino**. UFG - Goiânia. 2013. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/index.php?pg=resumo> Acesso em fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BREDA, Tiara Vichiato; PICANÇO, Jeferson de Lima. O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar. **Anais do XIV Encontro de Geógrafos da América Latina**. 2013. Lima: EGAL, 2013. p. 1-19.

BREDA, Thiara Vichiato. O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar. 2013. 164f. Dissertação. (Pós-graduação em Ensino de História e Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas.

CARDOSO, Marilene Calegari. Ludicidade na Universidade: Um olhar reflexivo para as vivências lúdicas na formação de educadores. **Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD)** - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. FACED/ EFBA. Salvador, 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al.* **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 5. ed., 2010, p. 114.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do Lúdico. Salvador: **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Vol.15, Nº 5. P. 15-25, 2006. Disponível em: <http://www.uneb.br/> Acesso em: mar. 2017.

DIAS, Angélica Mara de Lima. Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia Escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925 – 1935). 2013. 97f. Dissertação. (Pós-graduação em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba.

FLORENTINO, Raiane. O uso de jogos didáticos em sala de aula: reflexões sobre a mediação do Ensino da Cartografia Temática na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II. 2016. 138f. Dissertação. (Pós-graduação em Geociências e Ciências Exatas). Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho.

GOMES, Daniela Vasconcelos. Ludicidade na universidade - esta rima combina? Uma experiência de formação lúdica transdisciplinar na formação inicial de professores. Dissertação de mestrado. UFBA, 2008.

LIMA, Joélica Pereira de. O desenho animado como recurso didático no ensino de Geografia. 2021. 108f. Dissertação. (Pós-graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *In: Interfaces da Educação*. UFBA, vol. 2, n. 1, 1998.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br Acesso: ago. 2016.

MARIA, Vanessa Moraes; ALMEIDA, Sílvia; SILVA, Amanda Xavier da; FURTADO, Joice de Lima; BARBOSA, Ricardo Vicenzo Copelli. A Ludicidade no Processo de Ensino- aprendizagem. *In: Corpus et Scientia*, Vol. 5, n. 21, p. 5-17, setembro 2009. Disponível em: www.aplunisua.edu.br. Acesso: fev. 2017.

OLIVEIRA, Tais Pires de. A utilização de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. 2018. 152f. Dissertação. (Pós-graduação em Geografia). Universidade Estadual de Maringá.

PIEPER, Carmen Isabel. A Geografia e a Educação Infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. 2015. 141f. Dissertação. (Pós-graduação em Geografia). Universidade Federal de Pelotas.

PINHEIRO, I. A.; SANTOS, V. S.; FILHO, F. G. R. Brincar de Geografia: o lúdico no Processo de Ensino e aprendizagem. São Paulo: **Revista Equador (UFPI)**, Vol. 2, nº 2. P. 25- 41, julho/dezembro, 2013.

SILVA, José Wellington Farias da. Ensino de Geografia e histórias em quadrinhos: uso da plataforma Pixton no 6º ano do Ensino Fundamental. 2020. 146f. Dissertação. (Pós-graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Segundo o DSM - 5, as características essenciais do TEA incluem prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social (critério A), bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (critério B). Esses sintomas estão presentes desde a infância e podem limitar ou prejudicar o funcionamento diário (critérios C e D). O momento em que o prejuízo funcional se torna evidente pode variar de acordo com as características individuais e o ambiente da pessoa.

Embora as características diagnósticas essenciais sejam evidentes durante o desenvolvimento inicial, intervenções, adaptações e apoio atuais podem atenuar as dificuldades, pelo menos em certos contextos. As manifestações do transtorno também variam consideravelmente com base na gravidade do autismo, no nível de desenvolvimento e na idade cronológica (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

A AMP reforça que a idade e o padrão de início são fatores cruciais a se considerar no TEA. Comumente, os sintomas são identificados durante o segundo ano de vida, embora possam surgir antes dos 12 meses em casos de atrasos graves no desenvolvimento. O padrão de início pode ser descrito com base em atrasos precoces ou perdas de habilidades sociais ou linguísticas. As características comportamentais do TEA se tornam evidentes na primeira infância, com alguns casos mostrando uma falta de interesse em interações sociais já no primeiro ano de vida. Algumas crianças com TEA experimentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, frequentemente durante os primeiros dois anos de vida (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). Sobre o diagnóstico do transtorno na infância, o DSM - 5 destaca que:

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas), padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome). [...] Durante o segundo ano, comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes. Uma vez que muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme), em pré-escolares pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos diagnósticos do transtorno do espectro autista. A distinção clínica baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado). [...] Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 100).

Ao diagnosticar o TEA, as características clínicas individuais são documentadas pelos médicos por meio do uso de especificadores, como a idade da primeira preocupação, a presença ou ausência de perda de habilidades estabelecidas e a gravidade dos sintomas. Os especificadores de gravidade (conforme indicado na Tabela 2) são úteis para fornecer uma visão concisa da sintomatologia atual, podendo abranger desde níveis mais leves até níveis mais severos, reconhecendo que a gravidade pode variar conforme o contexto. É importante destacar que as categorias descritivas de gravidade não devem ser utilizadas para determinar a escolha e a prestação de serviços, pois o DSM - 5 reforça que essa decisão deve ser tomada de forma individualizada e após análise das prioridades e necessidades pessoais.

Nível	Comunicação social	Comportamentos
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Tabela 2. Níveis de gravidade

Fonte: Associação Americana de Psiquiatria, 2014.

Em 2022, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), composto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), reorganizou elementos para o diagnóstico do TEA, agrupando-os. Anteriormente, o CID-10, classificou o TEA no Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), com o código F84⁵.

5 Os subtipos de CID F84 são: F84.0 Autismo infantil; F84.1 Autismo atípico; F84.2 Síndrome de Rett; F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância; F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; F84.5 Síndrome de Asperger; F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento; F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Agora, com a atualização da CID-11, os diagnósticos estão sob o código 6A02, e seus subtipos estão ligados aos prejuízos na linguagem e à deficiência intelectual. De acordo com o documento, o TEA caracteriza-se por:

[...] déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo. idade e contexto sociocultural. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, geralmente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar totalmente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019, p. 4).

O CID-11 afirma que as comorbidades no TEA podem afetar o indivíduo consideravelmente, especialmente na socialização, na vida escolar e profissional. É válido destacar que a classificação internacional reforça que os déficits variam de acordo com as condições sociais e que “indivíduos ao longo do espectro exibem uma gama completa de funcionamento intelectual e habilidades de linguagem” (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 6).

As categorias específicas do TEA no CID-11⁶ oferecem uma compreensão mais detalhada das habilidades e desafios enfrentados por indivíduos com TEA. Isso é especialmente valioso porque destaca a importância de diagnósticos e intervenções precoces e precisas, proporcionando uma abordagem mais contundente para lidar com o transtorno.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de articulação das classificações do CID-11 com a teoria histórico-cultural, uma vez que a mesma defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças estão intrinsecamente ligadas às interações e vivências sociais e culturais.

6 “6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo, porém, prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados à ausência de repertório e uso de linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo. 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado. 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado” (Organização Mundial da Saúde, 2019, p. 7).

É válido destacar que o laudo diagnóstico do TEA deve ocorrer exclusivamente pela medicina, todavia, não é raro a participação da família e das instituições escolares no processo de identificação, uma vez que as verificações de comportamentos típicos que se enquadram no espectro do transtorno podem ser reconhecidas por aqueles que convivem com a criança.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da conceituação do TEA, podemos verificar quão fundamental é o papel familiar e das instituições escolares no processo de inserção das crianças com TEA em sociedade. O processo de inclusão nas escolas brasileiras ocorre desde a década de 1980, ganhando corpo conforme as lutas sociais travadas. No campo da educação, observamos cada vez mais a necessidade de formação para os profissionais que atuam com inclusão, para que consigam atender, com qualidade, todos os seus educandos.

Partimos do princípio que a função social da escola é a transmissão de conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, de modo a “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2003, p. 14). Conforme consta na Lei nº 9.394/96 que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira abarca processos de formação que se desenvolvam socialmente “na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 8)

A legislação brasileira compreende o processo educativo enquanto “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 8) e acrescenta que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, p. 8).

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 208, inciso III, é resguardado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, direito reforçado pela LDBEN em seu capítulo V, intitulado “Da educação especial”. Tal capítulo destaca que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tem direito a currículos, métodos e técnicas adaptados às suas necessidades, a um profissional que tenha formação para atendê-los e de frequentarem escolas regulares (com exceção em casos em que não é possível a integração dos alunos às classes regulares).

Para um processo educativo voltado para o atendimento de todos no ensino regular, considerando as diferenças e garantindo um processo de inclusão, conforme preconiza e ampara a legislação brasileira, faz-se necessário a articulação de diversos atores sociais, tais como a família, escola e comunidade.

Entendemos, sobretudo, que a escola e a família desempenham e compartilham funções políticas, culturais e educacionais que impactam diretamente na formação social e humana. A partir do estudo de Kanner (1943), outros estudos foram desenvolvidos até chegar ao conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi utilizado no DSM - 5.

Além disso, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009. Esta convenção reforça o compromisso internacional com a promoção da inclusão, reconhecendo assim, a importância da educação inclusiva como maneira eficaz garantindo a igualdade de oportunidades em nosso entorno.

No Brasil, o apoio igualitário ao que refere-se às demandas educacionais individuais das crianças está legalmente previsto na Constituição Federal e na Lei nº 8.069, que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente onde, em seu artigo 54, parágrafo III, exige a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A matrícula de alunos nas escolas regulares aumentou desde que a lei de inclusão entrou em vigor. Nesse processo, crianças com TEA estão frequentando escolas regulares com frequência cada vez maior e pesquisas escolares têm reconhecido que isso é possível e precisa ser estudado (SANINI et. al., 2013).

Ao analisar o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e inclusiva é importante ressaltar que, o atendimento educacional especializado, em seu Art. 1º, apresenta orientações para a educação especial, visto que atribui ao Estado a responsabilidade de:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

Segundo este mesmo Decreto, em seu Art. 2º é apontado que, é dever do Estado garantir às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, proporcionando-os apoios e demais serviços que sejam necessários para garantir essa inclusão:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 2).

Dessa forma, a escola surge como uma nova forma de estimular as crianças com TEA, que passam a ampliar suas interações sociais e a ajudá-las a se desenvolver. Profissionais de diversas áreas também apontaram para o processo de inclusão escolar, pois validaram a importância de estimular as habilidades das crianças desde cedo e promover suas interações sociais (LEMOS et al, 2016).

A Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) tendo como objetivo principal promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Esta lei, é um dos principais marco na promoção de igualdade, acessibilidade e envolvimento pleno das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Além disso, a inclusão dos alunos com TEA em salas de aula é, de fato, um campo muito abrangente de pesquisa e uma importante contribuição para a prática educacional. Esta inclusão, trata-se do princípio de realizar a prática de integrar os alunos com TEA em salas de aula regulares, proporcionando a estes acesso/direito a uma educação de qualidade. Para Martins e Leite (2014, p. 203),

Cabe ao professor especializado do atendimento educacional especializado orientar e estabelecer vínculo com os professores de sala de aula comum, de modo a disponibilizar os recursos pedagógicos, serviços de acessibilidade e estratégias que promovam a participação e aprendizado dos alunos nas atividades escolares, como também acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dessas nos vários ambientes escolares [...].

Por se tratar de um conjunto de condições, os padrões comportamentais e cognitivos das crianças com TEA podem variar muito, apresentando aos educadores, desafios específicos ao lidar com estes alunos e o restante da turma. Visto que, é dever do Estado fornecer um ambiente adaptado, disponibilizando professores (de forma individual ou compartilhada) para os alunos com TEA, promovendo a adaptação integral do aluno, observamos que apesar do amparo legislativo, muitas instituições possuem alunos com TEA sem professores de apoio, conseqüentemente, limitando a aprendizagem, desenvolvimento e socialização dos mesmos.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apesar do TEA ser uma temática de pesquisa recorrente, foi possível observar, com base em nossas vivências profissionais, que o sentimento de muitos professores ainda é de insegurança para mediar o processo de ensino e de aprendizagem. É compreensível este sentimento, visto que, em diversas vezes, os professores regentes e auxiliares, não possuem formação e/ou conhecimento suficiente sobre o transtorno, visto que há muito a ser desenvolvido e investido na área da formação inicial e continuada.

A maioria dos professores, ao entrar em escolas, não possuem uma preparação para auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. São poucas as instituições que fazem um curso de capacitação para essas situações. Dessa maneira, os professores acabam aprendendo na prática, com base nas vivências de seus pares e com os próprios alunos. Aprendendo com eles o que lhe agrada ou incomoda; transpassa felicidade ou tristeza; o melhor método de ensino.

Para Faria et al. (2018), conhecer as características diagnósticas do transtorno é uma condição que tem se mostrado essencial para o entendimento do desenvolvimento dessas crianças. Ainda assim, compreender sobre comportamentos repetitivos, comunicação, interações sociais é essencial para alcançar resultados no desenvolvimento infantil, visto que, estes funcionamentos possuem graus, intensidades e especificidades.

A comunicação emerge como um desafio, visto que, muitos alunos com TEA podem apresentar dificuldades nas expressões de suas necessidades e na compreensão de instruções. Desta forma, adotar estratégias de comunicação alternativas e estimular o desenvolvimento de habilidades sociais é um passo crucial para a aprendizagem do aluno TEA.

Além disso, é possível notar, que a sensibilidade sensorial é uma das principais problemáticas na educação, visto que, frequentemente, os alunos demonstram sensibilidades a estímulos ambientais, sejam eles: arrastar cadeiras, palmas, alterações de vozes e até mesmo a iluminação do ambiente e a disposição da sala de aula.

A estrutura e a rotina são papéis cruciais no desenvolvimento e no bem-estar do aluno com TEA, para Canavese (2024, s. p.) “[...] a previsibilidade oferecida pela rotina pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse associados a situações novas ou imprevisíveis”. Assim como a rotina em ambiente escolar tem seus benefícios, em casa não é diferente. Seguir uma rotina familiar transpassa um senso de controle e segurança em relação aos estímulos sensoriais e sociais o qual os desafiam. Desta forma, a previsibilidade pode diminuir esta ansiedade e promover estabilidade emocional.

Como base teórica para nossa pesquisa, adotamos os princípios da perspectiva Histórico-cultural, cujo principal representante é o psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotsky (1998; 2004; 2011). De acordo com a teoria histórico-cultural (THC), o “meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em

direcionar essa alavanca” (Vigotsky, 2004, p. 65). Em outras palavras, o ambiente exerce uma influência predominante nas funções genéticas para o desenvolvimento. Assim, quanto mais enriquecedoras forem as experiências proporcionadas a um indivíduo, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. Isso implica que mesmo uma criança com limitações genéticas e/ou patológicas pode desenvolver-se e aprender se forem criadas situações de aprendizagem adequadas para ela.

Em sua teoria, Vigotsky expõe que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não podem ser compreendidos de forma isolada, ambos precisam da análise partindo do contexto histórico e cultural o qual estão inseridos. A partir desta teoria, Vigotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual se refere à diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que ela consegue fazer com o auxílio de uma pessoa mais experiente, seja um professor, familiar e até mesmo um amigo:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vigotsky, 1998, p. 58).

Um fenômeno crucial na THC é a mediação. A partir da mediação, sugere-se que as ferramentas culturais como: linguagem, símbolos e até mesmo a tecnologia, que desempenham um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Ao que refere-se a linguagem, ela é vista como um instrumento que não tem apenas o intuito de comunicar ideias, mas também é capaz de organizar o pensamento e influenciar a maneira que os outros vêem o mundo ao seu redor.

A THC enfatiza que as experiências e práticas culturais da sociedade possuem um impacto significativo na formação da mente e também no comportamento humano. Desta forma, esta teoria é capaz de proporcionar uma perspectiva abrangente que considera o ambiente social e cultural como elementos essenciais para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vigotsky, 1998, p. 37-38).

Apesar desta teoria não tratar especifica e diretamente o TEA, é notável que a THC pode fornecer um suporte para uma estrutura conceitual valiosa para compreender o desenvolvimento das pessoas com TEA, visto que, esta teoria enfatiza a influência do ambiente social e cultura no desenvolvimento humano, podendo ser aplicada ao entendimento e intervenção no contexto deste espectro.

A ZDP, a qual Vigotsky destaca a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sem o auxílio de outro indivíduo e o que ela pode fazer com este auxílio pode ser uma ótima ferramenta para identificar algumas habilidades e maneiras de oferecer um suporte aos indivíduos:

O desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada. Mas, se organizamos o experimento de modo que a criança não depare com dificuldades, então a porcentagem de sua fala egocêntrica diminui imediatamente de 96% para 47%, ou seja, cai quase pela metade. (Vigotsky, 2011, p. 866).

Além disso, a partir de sua ênfase na mediação e apoio social é possível ressaltar que as pessoas com TEA, inseridas no contexto de aprendizagem, que as intervenções de um suporte de alguém especializado, como: terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, professores de apoio, amigos e familiares podem ser maneiras eficazes a fim de ofertar um amplo auxílio no desenvolvimento cognitivo e também no desenvolvimento social.

[...] quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (Vigotsky, 2011, p. 867).

Desta forma, expor novos caminhos para a criança com deficiência é, de fato, um diferencial que acarreta benefícios no desenvolvimento do mesmo. Para o aluno com TEA, é importante uma Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). A utilização destes meios de comunicação alternativa, como quadros de comunicação, dispositivos de fala e/ou até mesmo aplicativos de comunicação, são fundamentais para apoiar a compreensão destes alunos, visto que, muitos destes podem enfrentar desafios na comunicação verbal:

Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (Vygotsky, 2011, p. 369).

Por fim, a Teoria Histórico-Cultural é capaz de nos trazer muitas contribuições em relação ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com Espectro Autista. Apesar de Vigotsky não ter escrito diretamente para as pessoas com TEA, conforme seus textos, foi capaz de fazer esta ligação entre a teoria e a prática neste processo de desenvolvimento cognitivo e também o desenvolvimento social, visto que, apesar de algumas limitações, o indivíduo com TEA possui um melhor desenvolvimento quando possui contato com o meio o qual está inserido e com mediações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, as características do Transtorno do Espectro Autista e as bases da Teoria Histórico-Cultural para amparar e fundamentar a ação docente. No primeiro momento, foi exposta contextualização sobre o que vem a ser o TEA de acordo com a literatura médica atualizada. Desta forma, o TEA é um conjunto de condições neuropsiquiátricas que afetam o desenvolvimento e o funcionamento social, comunicativo e também o comportamento, possuindo níveis de gravidade.

No segundo momento buscou-se trazer um pouco sobre as legislações que amparam os alunos com TEA e seus direitos. Como exposto, são diversas leis que amparam este em busca da inclusão, com ênfase no âmbito estudantil. Apesar das lutas para o surgimento destas leis e do, muitas vezes, desconhecimento das mesmas, elas existem e para quem possui TEA e seus amigos e familiares, são pontos de enorme relevância.

Já no terceiro momento, trouxemos algumas contribuições partindo da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky que propõe a ideia de que o indivíduo é o que ele é, partindo das ações acarretadas em seu meio. Dentro do TEA, Vigotsky propõe que: mediação e interação social são essenciais para o desenvolvimento da criança, seja o desenvolvimento cognitivo ou social.

Com isso, conclui-se que o maior sentimento, no primeiro contato com um aluno com TEA, é a insegurança e o medo, visto que, pouco se tem conhecimento e formação sobre este espectro. Cabe a nós, professores e unidades educacionais, a busca pelo conhecimento para aprimorar a inclusão dos alunos com TEA dentro da sala de aula, visando o melhor caminho/metodologia para cada especificidade, atribuindo a melhoria de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. XIII Recenseamento Geral do Brasil - Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579385/publicacao/15748546>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 24 set. 2023.

CANAVESE, J. Compreendendo a rotina e repetição na vida de autistas. Autismo em dia. 10 jan. 2024. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/compreendendo-a-rotina-e-repeticao-na-vida-de-autistas/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FARIA K. T.; TEIXEIRA M. C. T. V. CARREIRO; L. R. R.; AMOROSO V.; PAULA C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. Revista Educação Especial, 31(61), 353-370.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, n. 2, p. 217-250, 1943. LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, M. N. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S.

LEMOS, E. L. de M. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, p. 351-361, 2016.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4 (2), 189-210, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). ICD-11 Reference Guide. Genebra: OMS, 2019.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 99-105, 2013.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. In: *Educação, Trabalho e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p; 131-152, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

VIGOTSKY, L. S. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, v. 10, p. 103-117, 1998. Disponível em: <https://educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/aprendizagemdesenvolvimentointelectualnaidadeescolar.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 13, n. 4, p.863- 869, dez. 2011. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 13 jan. 2024.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO: Licenciada em Pedagogia e Filosofia. Especialista em Educação a Distância, História: Cultura, Economia e Política e em Atendimento Educacional Especializado. Mestre em Educação (PPE/UEM) e em Filosofia (PGF/UEM). Doutora em Educação (PPE/UEM). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A

Algebra 62

Aprendizagem 1, 2, 7, 22, 23, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 51, 52, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 171, 179, 183, 206, 208, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 259, 260, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 275

Aritmética 53, 55, 58, 60, 61, 62

Atendimento educacional especializado 160, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 267, 268, 269, 274, 276

B

Biologia 46, 108, 110, 114, 115, 116, 123, 177

C

Cálculo 21, 22, 23, 27, 28, 30, 55, 60, 61, 179

Cidadania 45, 46, 47, 48, 51, 52, 146, 216

Ciências exatas 142

D

Desafio 19, 33, 34, 35, 37, 56, 71, 126, 127, 128, 146, 149, 169, 178, 196, 198, 199, 200, 217, 243, 244, 245, 270

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 22, 23, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 195, 197, 199, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 230, 233, 235, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 253, 257, 259, 260, 261, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 276

Educação básica 4, 31, 32, 33, 34, 37, 43, 53, 108, 110, 115, 123, 126, 128, 131, 133, 135, 142, 143, 144, 146, 149, 162, 163, 171, 174, 177, 181, 186, 187, 190, 208, 209, 211, 212, 220, 221, 224, 225, 233, 242

Educação de Jovens e Adultos 181, 188, 193, 195, 197, 199

Educação do corpo 246, 248

Educação especial 65, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 180, 181, 261, 267, 268, 274

Educação infantil 32, 33, 37, 133, 134, 135, 142, 178, 180, 181, 183, 220, 228, 240, 259

Enfermagem 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 22, 23, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 53, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 68, 70, 71, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 188, 189, 192, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 259, 260, 267, 268, 270, 273

Ensino à distância 151, 153, 154, 157

Ensino híbrido 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 222, 223, 224, 232, 239, 243

Ensino médio 33, 53, 56, 57, 60, 114, 115, 116, 127, 128, 129, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 182

Ensino superior 30, 44, 114, 125, 128, 131, 139, 140, 151, 153, 157, 177

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 34, 37, 39, 43, 46, 49, 55, 56, 109, 119, 123, 127, 130, 134, 145, 148, 150, 156, 162, 165, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 188, 207, 209, 211, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 234, 236, 243, 244, 260, 267, 268, 269

Etnico 7

F

Formação continuada 1, 31, 39, 42, 43, 68, 144, 147, 181, 182, 183, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 244

Formação docente 22, 63, 65, 66, 69, 131, 174, 182, 214, 216, 219, 240, 243, 244, 259, 261

G

Geografia 22, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 177, 260, 274

Globalização 127

H

História 3, 7, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 45, 55, 63, 116, 128, 137, 141, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 185, 186, 187, 191, 214, 216, 245, 246, 248, 257, 258, 263, 276

Historiografia 8, 17, 18, 19, 20

I

Identidade 17, 30, 136, 172, 173, 174, 175, 176, 183, 184, 185, 186, 194, 215, 244, 254, 256

Indígenas 3, 21, 22, 25, 26, 30

Inteligência artificial 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150

Interdisciplinaridade 4, 143, 207

J

Jornal 8, 249, 257

L

Libras 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Ludicidade 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142

M

Memórias 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 186, 191, 198, 200, 201

Música 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 166

N

Narrativa 8, 9, 10, 15, 20, 148, 183

Neurodidática 277

P

Pedagogia 22, 45, 46, 153, 163, 164, 177, 178, 189, 207, 211, 227, 243, 244, 276

R

Racial 1, 2, 3, 6

Residência pedagógica 45, 46, 47, 51

S

Sala de aula invertida 108, 109, 110, 113, 124, 125, 222

Sala de recursos multifuncionais 163, 165, 169

T





Tecnologia 34, 37, 40, 43, 44, 54, 60, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 123, 124, 126, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 207, 208, 213, 218, 219, 220, 223, 224, 229, 230, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 271

Transformação 1, 3, 4, 130, 147, 170, 174, 179, 185, 187, 210, 217, 244

Transtorno do Espectro Autista 163, 180, 259, 260, 261, 263, 264, 268, 273, 275

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 2

-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

DESAFIOS EMERGENTES 2

-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br