E-BOOK

AMPLAMENTE
EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Organizadores
Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Vol.1

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

E-BOOK
AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2020.11

ISBN: 978-65-992756-3-0

9 786599 275630

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020

E-BOOK
AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

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

Amplamente [livro eletrônico] : educação na era digital / organizadores Luciano Luan Gomes Paiva, Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. -- 1. ed. -- Natal, RN : Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-992756-3-0

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação - Efeito das inovações tecnológicas 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Educação - Pesquisa 5. Prática de ensino 6. Professores - Formação I. Paiva, Luciano Luan Gomes. II. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.

20-47570 CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisa 370.72

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Amplamente Cursos e Formação Continuada
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte - Brasil

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Editora Chefe:
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais:
Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Maria Pollyana Sales Vicente
Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária:
Cibele Maria Dias

Projeto Gráfico e Diagramação:
Luciano Luan Gomes Paiva
Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Imagem da Capa:
Canva

Edição de Arte:
Luciano Luan Gomes Paiva

Revisão:
Os autores

2020 *by* Amplamente Cursos e Formação Continuada
Copyright © Amplamente Cursos e Formação Continuada

Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Amplamente Cursos e Formação Continuada
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Amplamente Cursos e Formação Continuada.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

Este e-book contém textos escritos por autores de diversos lugares do Brasil e, possivelmente, de fora do país. Todo o conteúdo escrito nos capítulos, assim como correção e confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores, inclusive podem não representar a posição oficial da Editora Amplamente Cursos.

A Editora Amplamente Cursos é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Todos os artigos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

É permitido o download desta obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Situações de má conduta ética e acadêmica ou quaisquer outros problemas que possam vir a surgir serão encaminhados ao Conselho Editorial para avaliação sob o rigor científico e ético.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro
Dra. Josefa Gomes Neta
Dra. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Rafael Leal da Silva
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura
Dra. Roberta Lopes Augustin
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Esp. Bruna Coutinho Silva
Ma. Camila de Freitas Moraes
Me. Carlos Eduardo Krüger
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Me. Fabiano Eloy Atílio Batista
Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira
Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. Josicleide de Oliveira Freire

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Me. João Antônio de Sousa Lira

Me. Lucas Peres Guimarães

Me. Luma Myrele Brandão

Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

Me. Márcio Bonini Notari

Me. Maria Antônia Ramos Costa

Me. Milson dos Santos Barbosa

Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto

Ma. Rosiane Correa Guimarães

Me. Viviane Cordeiro de Queiroz

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Todos os autores desta obra declaram que trabalharam ativamente na produção dos seus trabalhos, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atestam que seus artigos não possuem plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. Os autores também declaram que não possuem interesse comercial com a publicação do artigo, objetivando apenas a divulgação científica por meio de coletâneas em temáticas específicas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

APRESENTAÇÃO

O E-book Amplamente: Educação na era digital consiste em uma coletânea de textos científicos oriundos da práxis docente nos diversos contextos educacionais, principalmente incorporado às novas demandas que a Educação atual vem exigindo. Estamos na era digital e compreendemos que ela é estruturada a partir de toda trajetória de avanços educacionais, somada às novas possibilidades que os ambientes virtuais e as tecnologias, de uma maneira geral, viabilizam.

Atualmente, estão emergindo novas maneiras de aprender e trocar conhecimento, sobretudo pela multiplicidade diversa e crescente de alcançar a informação. Professores, alunos, coordenadores, gestores e famílias buscam um direcionamento de como atuar nesse contexto, principalmente estimulados pelo imediatismo que a globalização nos impõe socialmente, pois, de forma intensa, as características da contemporaneidade desaguam diretamente na Educação.

É nesse sentido que, o E-book Amplamente: Educação na era digital traz diversos textos de professores e pesquisadores em formato de artigos completos, oriundos de Pesquisa Concluída, Pesquisa em Andamento, Ensaio Acadêmico e Relato de Experiência para instigar um debate importante para os profissionais de diferentes áreas de ensino, sobretudo na Educação Básica.

Assim, em nome da Amplamente Cursos e Formação Continuada, convido a todas as pessoas para leitura do E-book Amplamente: Educação na era digital, visando conhecer os debates e demandas educacionais produzidas por pesquisadores profissionais de todo país. Desejo uma ótima leitura!

Luciano Luan Gomes Paiva

SUMÁRIO

CAPÍTULO I **13**
A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-01

CAPÍTULO II **20**
A IMPLANTAÇÃO DE HORTA COMUNITÁRIA PARA MELHORAR A RENDA FAMILIAR
Paulo Soares da Fonseca; Flávio Pedro Silva de Lima.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-02

CAPÍTULO III **30**
A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL
Christianne Firmino Brazão; Jhefersson Alexandre da Silva Vale.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-03

CAPÍTULO IV **38**
A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO E PARCERIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA
Regina Maria Araújo Virgínio
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-04

CAPÍTULO V **50**
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA
Luanna Garcia de Miranda
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-05

CAPÍTULO VI **59**
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Lúcia Bernadete Soares de Lima; Aldilene Constantino Lopes;
Talita Irineu de Araújo; Josete Rodrigues da Silva.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-06

CAPÍTULO VII **70**
A LEITURA E OS RECURSOS DIDÁTICOS NO AMBIENTE ESCOLAR
Arilza Mendonça Paulo Leonez
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-07

CAPÍTULO VIII **83**
A LINGUAGEM, MÉTODO E SENSO COMUM EM SALA DE AULA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Ciro Carlos Antunes; Ana Aparecida Antunes Cordeiro;
Sônia Letícia Cordeiro; Terezinha de Jesus Nascimento Guidon Coelho.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-08

CAPÍTULO IX **98**
A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Marcos Vinícius da Silva; Francisca dos Navegantes da Silva Evangelista; Roosevelt Rebouças de Moura; Aldeiza Maria de Morais Fonseca; Jane Cleide Silva; Marta Regina Martins de Sena.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-09

CAPÍTULO X **108**
A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
Mikarla de Souza Silva do Vale
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-10

CAPÍTULO XI **116**
A MUSICALIDADE COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Marta Regina Martins de Sena
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-11

CAPÍTULO XII **125**
A PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CAP/DV-RR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E RECURSOS DISPONÍVEIS NOS ATENDIMENTOS
Rosiane Maria Moura Silva Melo; Rosana Cléia Carvalho Chaves; Maria Cabral dos Santos Moita; Lenir Santos do Nascimento Moura; Ribeiro Marques Fabiana.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-12

CAPÍTULO XIII **143**
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA GESTÃO: A GESTÃO POPULAR DO ENSINO
Vicente Romualdo da Silva Filho
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-13

CAPÍTULO XIV **159**
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Maria do Socorro Lima da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-14

CAPÍTULO XV **171**
AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FREIRE DE LEMOS
Maria Gorete Hermenegildo Ferreira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-15

CAPÍTULO XVI.....186
AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS
Adriano Baracho de Oliveira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-16

CAPÍTULO XVII.....201
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ANÁLISE DA ROTINA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO CARU – MA
Protagullas Oliveira da Silva; Antonia Dantas Oliveira da Silva.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-17

CAPÍTULO XVIII.....218
BEHAVIORISMO: A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Lidiane Guilhermino da Silva; Manuella da Silveira Nascimento;
Maria Alzeneide Fernandes; Maria do Perpétuo Socorro Palhares.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-18

CAPÍTULO XIX.....229
DESAFIOS E MÉTODOS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Diandra de Oliveira Santana; Francisca das Chagas de Oliveira Santana.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-19

CAPÍTULO XX.....244
DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Edna Maria Silva da Costa, Francisca das Chagas do Nascimento.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-20

CAPÍTULO XXI.....257
EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL
Elaine da Silva Mascarenhas; Thais de Jesus Ferreira;
Gessiany Nancy Damaceno Dias.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-21

CAPÍTULO XXII.....268
ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DA ARQUEOLOGIA NA ESCOLA ATRAVÉS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
Telany Cristina Lopes
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-22

CAPÍTULO XXIII **276**
ESPORTE COLETIVO – VIVÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL
Josimar Barbosa dos Santos; Erickson Rodrigo Floriano da Silva;
José Roberto Alves Araújo.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-23

CAPÍTULO XXIV **282**
INFÂNCIA, TECNOLOGIAS E O ESPAÇO-TEMPO DO BRINCAR
Gessiany Nancy Damaceno Dias; Thais de Jesus Ferreira;
Elaine da Silva Mascarenhas.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-24

CAPÍTULO XXV **294**
MEMORIAL ACADÊMICO: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
Amauri Elias Fernandes
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-25

CAPÍTULO XXVI **304**
O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL X POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO
Joana Darc de Melo Café; Manoel Gilvan de Melo;
Rozenilda Maria Silva da Silva; Gleice Kelly Freire Simão;
Gleika Magaly Freire Simão.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-26

CAPÍTULO XXVII **317**
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS VERSUS PRIVADAS
Denise Libna de Menezes Andrade Souza
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-27

CAPÍTULO XXVIII **331**
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO NA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO
Vicente Romualdo da Silva Filho
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-28

CAPÍTULO XXIX **338**
O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR
Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-29

CAPÍTULO XXX **345**
O USO DE FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Sônia Maria Ferreira; Ana Lúcia Lino da Silva;
Kaline Lopes da Silva; Maria Gardênia dos Santos Lima;
Lúcia Helena da Silva; Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-30

CAPÍTULO XXXI **355**
OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TARGINO NOBRE
Jacquelliny Annichelly Fonseca Rodrigues
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-31

CAPÍTULO XXXII **365**
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GESTÃO POPULAR DO ENSINO: A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN
Vicente Romualdo da Silva Filho
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-32

CAPÍTULO XXXIII **375**
REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS
Daiane Caetano Costa de Aquino
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-33

CAPÍTULO XXXIV **388**
TIC'S: ESTUDO SOBRE SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE MACAU/RN
Jane Cléia Oliveira Evangelista; Elaine Cristina Pinheiro da Silva;
Janaína Souza do Nascimento Mendonça; Beatriz Bezerra Leandro;
Patrícia Maria da Silva.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-34

CAPÍTULO XXXV **402**
UM ESTUDO SOBRE AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER
Aline Maria Gonzaga Ruas
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-35

CAPÍTULO XXXVI **411**
UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Maria Gorete Hermenegildo Ferreira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-36

SOBRE OS ORGANIZADORES **424**

SOBRE OS AUTORES **426**

ÍNDICE REMISSIVO **439**

CAPÍTULO I

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues[1]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-01

RESUMO:

As contribuições da escola para aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais vêm ganhando espaço nas discussões entre estudiosos da educação, destacando a função de ensinar e proporcionar momentos de aprendizagem no ambiente escolar para alunos com necessidades especiais. O objetivo desta pesquisa é propor uma análise crítica de como a escola contribui para aprendizagem desses alunos através de um apoio especializado, que atenda cada aluno em suas especificidades. Metodologicamente, se utilizou a consulta de referenciais teóricos relacionados ao tema, Carvalho (2007), Campos (2013) e Wernec (2014), todo estudo tem relação com as práticas pedagógicas e com o currículo para atender alunos que necessitam de um apoio especializado para seu desempenho no ambiente escolar. Observa-se que a escola ao receber alunos com necessidades especiais deverá compreender e considerar suas singularidades no intuito de possibilitar sua aprendizagem e participação em todas as atividades e momentos coletivos. Conclui se que a escola tem um papel determinante na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais através de uma pedagogia adequada a cada necessidade desempenhada por um professor especializado.
PALAVRAS-CHAVE: Escola. Aprendizagem. Alunos. Necessidades. Especiais.

INTRODUÇÃO:

Este estudo irá apontar as contribuições da escola o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais através do profissional especializado. Toda aprendizagem desses alunos, passa pela perspectiva da educação inclusiva, pela maneira do professor ensinar e a maneira do aluno aprender. Todavia é importante compreender a inclusão no ambiente escolar em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo os estímulos que todo aluno portador de necessidades especiais necessita receber durante sua vida escolar.

1 Graduada em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Professora na Cidade De Guamaré/RN. E-mail: hildetemiranda51@gmail.com.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Além disso, se observa é que a construção do conhecimento não deverá ter o caráter de atribuir nota ao aluno com deficiência, mas propor alternativas consistentes para que ele se desenvolva consideravelmente durante o processo de aprendizagem e de inclusão e habilidades necessárias ao mundo social, familiar e escolar. Para a escola realmente contribuir na aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais, requer uma prática curricular que valorize um fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

Para que as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola sejam atendidas o sistema educacional precisa se modificar em sua totalidade, desde suas atitudes e expectativas, até na organização para uma real escola onde todos aprendam, trabalhando as especificidades.

O projeto pedagógico da escola é o plano principal na referência para definir a prática escolar, ele orienta as ações do currículo, e promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os vários aspectos como:

- A atitude favorável por parte da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem atendendo às diferenças individuais dos alunos;
- A identificação das necessidades educacionais especiais para priorizar recursos e meios favoráveis à aprendizagem;
- A aplicabilidade de currículos favoráveis e propostas curriculares diversificadas; que atenda às dificuldades apresentadas pelos alunos.
- A adequação dos espaços e mobílias, organização e funcionamento da escola, para atender as demandas variadas dos alunos;
- A importância de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, para favorecer o processo de desenvolvimento dos alunos.

Conforme Carvalho (2007):

> Escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Muitos professores argumentam sobre a necessidade de uma atenção especializada para o aluno com deficiência nas escolas, é importante saber que esses

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

professores que estão certos de se preocuparem, afinal não podem negar que os alunos com necessidades especiais precisam de atendimento especializado. O que eles não sabem é que não é o professor da escola comum que precisa ser especialista na deficiência do aluno. E que todo aluno da educação infantil até a educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Para começar falar sobre as contribuições da escola aos alunos com necessidades especiais, é preciso falar primeiramente do trabalho de um profissional especializado nas diversas necessidades, que chegam às escolas.

O especialista do AEE tem objetivo principal de criar a ponte entre o aluno e o professor em sala de aula, proporcionando uma rica convivência e troca de experiência que promova toda aprendizagem durante o processo educacional no contexto escolar, que reflete na interação desse aluno com a sociedade. A partir dessa oferta garantida, de um especialista na escola, a mesma necessita dispor de um espaço para organização de uma sala de recursos multifuncionais e para melhor contribuição aos alunos com necessidades especiais, a escola também deve oferecer uma equipe especialista para um atendimento educacional de acordo com cada dificuldade dos alunos.

A escola deve ter ciência do objetivo de um atendimento especializado, sabendo como eliminar as barreiras que o aluno com necessidades especiais encontra na vida escolar, assim a escola estará contribuindo com a aprendizagem dos alunos especiais. Os objetivos estão garantidos em por um o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, os quais são específicos para um atendimento educacional especializado, por se tratar de um decreto os mesmos são citados na íntegra nesta pesquisa:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em resumo, podemos definir os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em 7 etapas:

1º- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

2º- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.

3º- Produzir um material acessível para esse aluno

4º- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros

5º- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular.

6º- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;

7º- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

Geralmente o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com necessidades especiais, acontecem fora da carga horária da escola onde o aluno estuda, para o mesmo não deixe de participar de aulas e eventos escolares. Toda forma de contribuir com a aprendizagem dos alunos deve partir do tipo de dificuldade apresentada pelo mesmo, assim a escola busca diversas práticas pedagógicas para que aquele aluno tenha estímulo e segurança em participar das rotinas escolares.

Pensando o quanto as contribuições da escola para aprendizagem de alunos especiais estão crescendo, é importante concordar quando Carvalho (2007) ainda retrata que a educação em sua história está evoluindo neste aspecto, a qual não era inclusiva na oportunidade de acesso e na qualidade de ensino oferecido aos alunos especiais. É bom sabermos como esta situação vem mudando ao longo dos anos, as escolas estão cada vez mais preocupadas com a Educação Inclusiva e continua buscando mais eficiência, com acessos e consciência voltados aos direitos humanos.

> Também sobre a ausência de atendimento individualizado, os professores participantes deste estudo (CAMPOS, 2013) afirmaram que o elevado número de alunos por turma e as condições de trabalho nesse contexto impediram, ou prejudicaram, que dessem uma atenção mais individualizada para a aluna.

A escola que desempenha bem seu papel no processo de inclusão, tem a visão de promoção do desenvolvimento da habilidade e raciocínio dos alunos com necessidades educativas especiais, nos mais diversos níveis regulares de ensino. A escola existe para combater todo tipo de exclusão dentro e fora de seu ambiente, assim as instituições cumprem seu papel na construção da personalidade e da aprendizagem dos alunos.

Nota-se que quanto mais cedo à criança entra na escola, melhor será seu desenvolvimento integral como suas capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e sociais, assim a escola terá o tempo necessário para trabalhar com esta criança e contribuir pedagogicamente para seu sucesso, mas para isso a instituição deve garantir na matrícula, que a criança poderá contar com o serviço de atendimento especializado para alunos com necessidades educativas especiais.

Toda eficiência na contribuição da escola na aprendizagem necessita também de investimento de políticas públicas nas escolas para que as mesmas não tornem apenas mais um espaço escolar sem capacidade para ensinar e aprender. Para Carvalho (2007, p. 19) a educação especial é:

> [...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

Tanto o aluno quanto a família precisam confiar na escola e sentir segurança sobre seu papel na inclusão, a escola deve ser transparente e inclusiva quando ela respeita as particularidades, dificuldades e limites de cada aluno, quando organiza o trabalho pedagógico como centro da aprendizagem, e que seja um lugar onde este é percebido com sujeito principal na construção da aprendizagem durante todo processo.

Sendo o professor consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania.

Partindo desta perspectiva, a escola precisa ter muita cautela ao desempenhar um bom trabalho, para não acontecer casos em que os alunos ditos normais sejam ser excluídos, mediante ao tratamento dado pelo professor, de forma inconsciente, que se diferencia na atenção dada somente aos alunos especiais com maior dedicação.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CONCLUSÃO

Conclui se que são várias as contribuições que a escola pode oferecer para aprendizagem de alunos com necessidades especiais, a mais importante delas é o atendimento especializado, onde o aluno terá toda a assistência necessária para seu desenvolvimento. O atendimento educacional especializado é garantido por lei, mas infelizmente precisa melhorar muito, quanto sua oferta e atuação nos ambientes escolares.

Constatou-se que os professores sentem angustiados por ter um grande desafio em suas mãos, um trabalho complexo e que exige conhecimento e habilidades com diversas necessidades especiais, mas por outro lado o professor trabalhando na perspectiva da inclusão com objetivo na aprendizagem do aluno especial adquire um belo aprendizado.

Dentro das possibilidades de cada escola as metodologias utilizadas pelos professores contribuem para favorecer a inclusão e consequentemente a aprendizagem dos alunos, tudo isso não é suficiente para alcançar grandes resultados, mas é o percurso de uma longa caminhada que vem dando pequenos resultados.

Entre as principais estratégias trabalhadas pelas escolas temos os ajustes curriculares, o diálogo, o planejamento que respeita às individualidades e às necessidades de cada um, atividades apropriadas, condições ideias a acessibilidade, salas de multimídia, materiais diversificados para cada tipo de necessidade especial, momentos culturais com teatro, dança, música, jogos pedagógicos, computadores apropriados, lousas digitais e outros, tudo ao alcance do aluno para que o professor proporcione momentos de aprendizagem aos alunos com necessidades especiais.

Dentre as contribuições que a escola proporciona para aprendizagem, outro fator de muita importância é a relação entre a família do aluno especial, a participação dos pais durante todo processo faz diferença positiva para a criança, ser presente, buscar informações das dificuldades e dos avanços, também são contribuições inerentes a aprendizagem, direta e indiretamente.

Para a escola obter sucesso no desenvolvimento do aluno, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para todos os aspectos de aprendizagem como: aspecto cognitivo, aspecto motor, aspecto afetivo e social, e para se trabalhar esses aspectos não basta que o aluno com necessidades especiais esteja somente matriculado, ele precisa estar incluído e sentir se verdadeiramente incluído, tendo acesso a todos os momentos escolares.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/ CNE, 2009.

CARVALHO. Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAMPOS, Aline Rezende. **A Escolarização do Aluno com Surdez no Ensino Regular: Uma História em Construção.** 2013. 102 f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli da Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2013.

RIBEIRO, Cátia Aparecida de Andrade; WERNECK, Suily de Cássia. **Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Formação Docente.** 2014. 110 f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli da Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2014.

CAPÍTULO II

A IMPLANTAÇÃO DE HORTA COMUNITÁRIA PARA MELHORAR A RENDA FAMILIAR

Paulo Soares da Fonseca[2]; Flávio Pedro Silva de Lima[3].

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-02

RESUMO:

O referido trabalho é um projeto de intervenção, que tem como objetivo relatar o desenvolvimento de uma horta comunitária na comunidade de Santa Maria III, situada no município de Guamaré/RN. Com o objetivo de garantir uma vida menos sofrida, aumentando a renda familiar das famílias envolvidas. Após a realização deste projeto de intervenção, com grande êxito para a comunidade que a muitos anos batalhava por uma nova forma de conseguir uma renda extra para as famílias assentadas, tivemos muitos obstáculos, mas muitos êxitos nos planos desenvolvidos. A construção dos reservatórios de água, que possibilitou em uma água com o teor de sal menor, a expansão da área de plantio das hortas, e não podia deixar de mencionar a capacidade e a coragem dos membros da associação de moradores que com muito trabalho e empenho conseguiram reativar o projeto de hortaliças na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade. Renda familiar. Horta comunitária.

INTRODUÇÃO

Vem de um período bem distante, logo no início da colonização do território brasileiro a questão de modelos de reforma agrária, cada um com propósitos que muita das vezes só beneficia os poderosos.

A Lei de Terras de 1850 foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava preste a ser abolido. Dessa maneira, se os imigrantes chegassem no Brasil e o acesso a terra fosse livre, como no regime de sesmarias (livre

2 Licenciado em Ciências Biológicas. Funcionário Público, Guamaré/RN. E-mail: Paullogomes32@gmail.com
3Mestrando em Ciências da Educação. Professor da Educação Básica no município de Guamaré/RN. E-mail: ggeocrn29@hotmail.com

para os "puros"), eles obviamente iam preferir ter sua própria terra ao invés de trabalhar nas lavouras de café. Assim, em meados do século XIX o Brasil teve um primeiro momento propício para a realização da reforma agrária, mas é claro que isso não interessava às elites brasileiras e, muito pelo contrário, elas queriam ter trabalhadores sem-terra para trabalharem nas lavouras de café. Dessa maneira, é em meados do século XIX que se gerou a questão agrária brasileira, pois, segundo Martins (1997, p. 12),

> [...] surge a questão agrária quando a propriedade da terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário de terra. Ela se torna instrumento da criação artificial de um exército de reserva, necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação. A questão agrária foi surgindo, foi ganhando visibilidade, à medida que escasseavam as alternativas de reinclusão dos expulsos da terra.

No ano de 1964 (mil novecentos e sessenta e quatro) foi criado o estatuto da terra, um agrupamento de leis que possibilita a realização do censo agropecuário fornecendo os dados estatísticos necessários para a elaboração da política de reforma agrária. Para realização deste censo foi necessário classificar os imóveis rurais por categorias, dando início a classificação por idade, sexo, etnia e renda.

> O inciso II, do art. 4º, do estatuto da terra (lei 4.504/64), define como "Propriedade Familiar" o imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o processo social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente, trabalhado com a ajuda de terceiros.

Com os novos critérios a partir da década de 1990 (mil novecentos e noventa) quando passou a utilizar os parâmetros da lei após a constituição de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito), onde fica declarado no artigo 185 (cento e oitenta e cinco) da constituição de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito) sobre a reforma agrária, que proíbe, a desapropriação de pequenas e médias propriedades, assim como de grandes propriedades produtivas, para fins de assentamento rural.

> Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.
>
> § 1º As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> § 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.
>
> § 3º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.
>
> § 4º O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.
>
> § 5º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.
>
> Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:
>
> I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;
>
> II - a propriedade produtiva.
>
> Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social.
>
> Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:
>
> I - aproveitamento racional e adequado;
>
> II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
>
> III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
>
> IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.
>
> Art. 189. Os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, inegociáveis pelo prazo de dez anos.
>
> Parágrafo único. O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil, nos termos e condições previstos em lei. (BRASIL, 1988).

De acordo com as leis acima citadas, o Assentamento Santa Maria III, foi fundado no município de Guamaré/RN, seguindo os conformes da constituição Brasileira de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito), situado a quatro quilômetros da BR 406 que interliga Natal à Macau. Fundado no ano 2000 Com a proposta de reforma agrária para várias famílias que não tinham onde mora e nem expectativa de uma vida melhor, constituído por 980 (novecentos e oitenta) hectares de terra, com 70 (setenta) famílias de assentados, cada família recebendo 14 (quatorze) hectares de que seriam destinadas para o cultivo do cajueiro, e a criação de gado. O abastecimento de água do assentamento é feito por:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

carros pipas, e poço artesiano de água salgada, que essa mesma água é dessalinizada para o consumo humano, e o consumo animal e aguação das plantações é feita com água de poços espalhados pelas áreas produtivas.

A implantação do projeto de hortas comunitárias na localidade, se deu pela necessidade que a comunidade enfrenta com a falta de empregos na região, outro problema é a falta de água doce e potável, uma das maiores dificuldades que todos enfrentam, mas com as técnicas desenvolvidas durante o curso de Agricultura Familiar; como a construção de reservatórios para armazenar a água, deixando-a em repouso de um dia para o outro para poder ser utilizada na aguação das hortaliças e na irrigação pelo método do gotejamento devido a salinidade da água. Foi possível plantar e colher; onde só havia seca hoje podemos ver o verde das plantações, a única colheita de grãos só acontecia no período chuvoso, com o restante do ano em seca total. Dessa necessidade nasceu o projeto de hortas comunitárias envolvendo vários moradores do Assentamento Santa Maria III.

CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

No início do projeto a intervenção dos órgãos públicos foi de fundamental importância com a perfuração de poços artesianos para extração de água para o uso da associação, como a água não é apropriada para o uso de irrigação, por ter um alto teor de sal, se teve bastante prejuízo pelo não saber utilizá-la como se deve. E com isto a associação quase se desfez, restando apenas um quarto dos seus membros lutando contra as adversidades do clima quente e seco da região.

Foi então que no início do ano de 2014, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em parceria com o Governo Federal e a Escola Agrícola de Jundiaí, abriram inscrições para o curso de Agricultor Familiar no município de Guamaré, com duração de quatro meses, ocorreu que 90% das inscrições para fazer o curso veio justamente dos membros da associação de moradores do Assentamento Santa Maria III, fazendo com que o curso fosse ministrado no próprio assentamento, devido o projeto de hortas comunitárias que ali existia e que estava se acabando por falta do conhecimento necessário para uma boa produção de legumes e verduras, no decorrer do curso percebeu-se que uma grande barreira para o sucesso do projeto era justamente à água pela grande salinidade, pois assim que a água era retirado do poço, era utilizada na aguação das

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

hortaliças, foi quando através do curso de fruticultura que tinha feito a alguns anos, juntamente com o professor (José Maria), lançamos a idéia da construção de reservatórios para o descanso dessa água antes de ser usada no processo de aguação.

A forma correta de como armazenar a água deixando-a em descanso de um dia para o outro em grandes reservatórios para que através de um período de descanso a água tivesse uma diminuição no teor de sal, e assim fazendo a aguação adequada, usando os horários mais frios do dia para se fazer a aguação evitando assim a morte plantas, portanto, água por ter uma alta concentração de sal já não era impedimento para o não produzir.

Segundo Libâneo: "A educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e visa ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

Neste pensamento o professor, José Maria, da Escola Agrícola de Jundiaí, ministrante do curso de Agricultor Familiar, sentiu a necessidade de colocar toda teoria que o curso oferecia em prática, e o conhecimento que tinha adquirido no curso de Fruticultura em armazenagem e uso correto da água quando se tem um alto teor de salinidade, isto foi um grande passo para que o projeto de hortas comunitárias do Assentamento Santa Maria III, viesse a se restabelecer e produzir como até então não tinha acontecido mesmo com o empenho de alguns dos membros. Outro ponto importante foi inserindo o conhecimento científico e tecnológico para não ocorrer a morte das hortaliças pelas doenças e pragas que atacam na região; visando o desenvolvimento da comunidade; desta forma surge uma vontade de recuperar o antigo projeto de hortas que estava abandonado por grande parte de seus beneficiários, uma vez que estava bastante precária na época sem nenhuma perspectiva para o desenvolvimento de renda complementar para a localidade.

O trabalho e cooperação não é algo novo, segundo o teórico Libâneo (1994) o fazer em coletividade vem da necessidade de melhorar a qualidade de vida. "Desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência" (LIBÂNEO, 1994, p. 19).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Aprender a trabalhar em conjunto é um dos meios que várias comunidades têm de sobreviver enfrentando as adversidades imposta, sendo fundamentalmente útil a união, esta é a palavra chave que, Libâneo, quer deixar para sucesso de um trabalho em conjunto.

AÇÃO DESENVOLVIDA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

O trabalho de intervenção se deu de forma bastante participativa por parte dos componentes do curso que eram os próprios moradores do assentamento, devido o interesse de cada um que o projeto desse certo.

As hortas eram compostas de uma variedade de legumes e verduras entre elas podemos citar: coentro, alface, cebolinha, beterraba, cenoura dentre outras. Utilizando um sistema de rotação para que sempre tivesse o produto e não ocorresse de faltar para as vendas no próprio assentamento, e no comércio de Baixa do Meio que está situada a 14 (quatorze) km do assentamento, sendo também distrito de Guamaré. Durante o curso tivemos a ideia de fazer um viveiro de mudas de várias plantas frutíferas para dá continuidade ao projeto inicial do assentamento como: cajueiro, goiabeira, mamão e acerola, que no início do assentamento era a proposta o cultivo do cajueiro e a criação de gado.

O sucesso de todo trabalho em conjunto é necessário uma boa proposta de direção do projeto em andamento, como diz Alison Hardingham, um bom trabalho em grupo é sempre feito com muitos questionamentos, mas que seja para o bom desenvolvimento do trabalho cooperado (Alison Hardingham).

O projeto foi desenvolvido pela associação de moradores do (Assentamento Santa Maria III) e melhorado através do curso de Agricultura Familiar, que veio como um projeto de intervenção para mudar a qualidade de vida da comunidade assentada no Assentamento Santa Maria III, foi com o intuito de melhoria de vida da comunidade.

Durante o curso aprendeu-se a manusear a terra adequadamente para o manejo de plantio, preparação das hortas e canteiros, construção de reservatórios de água, pesquisa de mercado para saber quais verduras o comércio necessitava mais no momento. As hortas foram desenvolvidas de 04 (quatro) à 05 (cinco) metros de comprimentos, e com 01(um) metro de largura, foi utilizado compostagem animal e cobertura vegetal morta, sem uso de fertilizantes químicos, o controle de algumas pragas e doenças eram tratadas com produtos naturais.

Com todas as técnicas desenvolvidas para o bom desempenho da associação de moradores, o projeto teve um bom aproveitamento em vista as adversidades que enfrentamos na região.

INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE

A comunidade teve uma participação bastante significativa no desenvolvimento do projeto de revitalização das hortas comunitárias, ao ver que era possível plantar e colher mesmo em meio a tantas precariedades que a região apresenta, desde a água até o clima bastante quente e seco. A presidenta do mesmo a senhora (Janete Ramos da Silva) eleita e empossada a 05 (cinco) anos no exercício, foi uma peça fundamental também para a execução do projeto, pois incentivou os moradores a se inscreverem no curso que estava sendo oferecido, e não mediu esforços para as melhorias juntamente com todos os cooperados para ver o trabalho em conjunto funcionar, visando uma melhoria de vida para os membros da associação de moradores do assentamento.

Que para a surpresa de alguns que já estava desacreditado de alguma melhoria de vida, a revitalização do projeto por eles mesmo foi uma grande benção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste projeto de intervenção, com grande êxito para a comunidade que a muitos anos batalhava por uma nova forma de conseguir uma renda extra para as famílias assentadas, tivemos muitos obstáculos, mas muitos êxitos nos planos desenvolvidos. A construção dos reservatórios de água, que possibilitou em uma água com o teor de sal menor, a expansão da área de plantio das hortas, e não podia deixar de mencionar a capacidade e a coragem dos membros da associação de moradores que com muito trabalho e empenho conseguiram reativar o projeto de hortaliças na comunidade.

REFERÊNCIAS

HARDINGHAM, Alison. **Trabalho em equipe**/Alison Hardingham; tradução Pedro Marcelo Sá de Oliveira e Giorgio Cappelli — São Paulo: Nobel, 2000.

http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/frases-de-libaneo/0

http://www.ceorh.com.br/aRQUIVO/EBOOK%20%20VOCE%20S.A.%20%20Trabalho%20em%20Equipe.pdf. Acesso em: 23 out. 2016.

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10657347/artigo-184-da-constituicao-federal-de-1988

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10657108/artigo-185-da-constituicao-federal-de-1988

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10656942/artigo-186-da-constituicao-federal-de-1988

http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10656189/artigo-189-da-constituicao-federal-de-1988

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi-8.ed.- São Paulo: Cortez, 2009.-(Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MOREIRA, João Carlos. **Geografia:** volume único/ João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene.- São Paulo:Scipione,2005.

VEIGA, José Eli da. **O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Convênio FIPE-IICA (MDA/CNDRS/NEAD), 2001. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/08/Miralha.PDF

ANEXOS:

FOTO: Paulo Soares- 2014

FOTO: Paulo Soares- 2014

FOTO: Paulo Soares- 2014

FOTO: Paulo Soares- 2014

FOTO: Paulo Soares- 2014

FOTO: Paulo Soares- 2014

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL

Christianne Firmino Brazão[4]; Jhefersson Alexandre da Silva Vale[5].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-03

RESUMO:

Essa pesquisa bibliográfica de caráter descritiva demonstra a importância da gestão no processo educacional, onde tivemos como objetivo: A formação permanente do gestor escolar, permitindo a participação de todos. E pensando nessa perspectiva surge a necessidade de compreendermos melhor essa temática visando modificações nas práticas educativas. Assim conclui-se que o gestor e sua equipe pedagógica assume um papel extraordinário nesse processo educacional, onde deve ocupar uma postura ativa e dinâmica não deixando desanimar diante da situação problema, que apresentam na formação continuada, consolidando essa ação com práticas planejadas e referenciadas.
PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Comunidade escolar. Participação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem intenção de contribuir para A importância da gestão escolar no processo educacional, onde essa concepção vem apresentando diversas lacunas conceituais. Essas lacunas referem-se à escola, o docente, alunos, enfim todos envolvidos nesse processo educacional, todos devem encaminhar-se para alcançar um mesmo propósito que é: a educação.

Em primeiro momento o que me fez escolher este tema, foi à maneira que o assunto vem conquistando seu espaço na sociedade brasileira e no panorama educacional, à medida que vem sendo conceituada como uma gestão que precisa ser vista como uma mobilização da capacidade do ser humano, coletivamente constituída, de forma que venha a acrescentar a diversidades e diferenças existentes no nosso cotidiano. A gestão precisa ser vista dentro das organizações em uma perspectiva democrática, na qual cada gestor tenha competência para: conhecimento para administrar pessoas das organizações,

4 Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Professora de Educação Infantil na cidade de Guamaré/RN. E-mail: Christianefirmino2012@gmail.com
5Pós-graduando do curso de especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais. E-mail: jheferssonalexandre@gmail.com

conduzir os conhecimentos, conduzir ideias suas e dos colegas, gerenciar e constituir e reger as perspectivas da organização como um todo.

Segundo Gurgel (2003), afirma que "ser um gestor é possibilitar utopias, sonhos e não serem reprodutivistas de modelos convenientes de discursos ideológicos". Para o autor acima citado, expõe que com a evolução dos tempos, o gestor se tornou um profissional onde trabalha visando o futuro, onde elaboram projetos para abranger as áreas de conhecimentos do educando. Com afirma também o autor Alarcão (2003), que diz que "Gerir ideias e perspectivas é estar estimulando o pensamento reflexivo, pois o gestor é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento".

Desta forma é de fundamental importância compreender a gestão escola como um processo estruturante para obtermos uma qualidade na educação. Isso acontece quando a instituição cria junção com a comunidade, dando oportunidade e sentido a proposta pedagógica, envolvendo escola e comunidade em uma só missão. Nesse processo há várias falas e até mesmo questionamentos das pessoas envolvidas nesse processo, o que nos leva a termos uma visão aprofundada sobre a gestão no processo educacional, segundo Luck (2006, p. 26),

> Afirma que a gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócios-educacionais.

No entanto o diálogo nesse processo educacional tornar-se muito importante, assim, podemos perceber as diferentes realidades no método de gestão, como também podemos analisar documentos e ações perante o observado, melhorando-nos diferentes obstáculos encontrados no processo de gestão escolar.

> Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais têm que examinar sua própria realidade específica e local: fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isto por ela (AZANHA, 1995, p. 24).

Conforme vai conhecendo o universo da gestão escolar, se vai entendendo os desafios aflorados na escola, sendo assim o gestor com ajuda de todos será capaz de organizar, tomar decisões valorizando a opiniões dos sujeitos presentes nos cotidianos,

que são mais interessados para o sucessor do processo de ensino aprendizagem. Segundo a opinião de Demo:

> A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (DEMO, 1994, p. 21).

Para o autor além de o gestor compreender a necessidade do ambiente escolar, também tem que conhecer a gestão democrática para atingir determinado objetivo como: unir a comunidade escolar para poder proporcionar mudanças significativas.

Portanto a gestão escolar tem como objetivo evidenciar a importância da formação permanente do gestor escolar no processo educacional, após toda essa reflexão a importância do gestor são inúmeras, diante das demandas atuais, por isso se faz necessário atender a demanda com diversidade, pois somos todos diferentes, mas iguais como seres humanos. Refletir sobre a escola numa perspectiva de acontecimentos, constitui a necessidade dos muitos discentes que não conseguem se enquadrar no modelo de conformidade.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada no estudo foi pesquisas on-line como artigos de universidades brasileiras. A exploração norteou-se por artigos publicados em 2014 e 2016, sendo realizada a coleta de dados em outubro de 2018. As palavras chaves utilizadas foram: formação continuada, comunidade escolar e participação.

Para Lakatos e Marconi (2005, p. 83) apresenta o método como:

> [...] Os conjuntos de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo- conhecimentos válidos e verdadeiros – traçados o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A preferência das fontes de pesquisas foi considerada como critérios os artigos e estudos que abordam a importância da gestão escolar no processo educacional. Foram apreciados e tratados os estudos para abordar as conclusões esperados através da proposição da pesquisa, abordando a importância da gestão escolar no processo educacional.

Segundo Ludke e André (2003, p. 15), "[...] não existe um método que possa ser recomendado como melhor ou mais efetivo [...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado".

Por tanto Como método definimos por uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo amparado em autores como: Gurgel, Luck, Azanha, Rosini e Libâneo entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma pesquisa, surge à necessidade do estudo do desenvolvimento do gestor, diante dessas observações é fundamental retratarmos o papel desse profissional dentro de uma instituição, que quando lidar com competência atingir objetivos que é comum, a educação.

Desse modo acredita-se que há uma necessidade, deste modo, da conexão de uma boa gestão e de uma excelente ação. Assim de acordo com Rosini (2006) uma gestão eficiente implica:

- Ter uma visão do futuro, ou seja, buscar uma transformação e reconhecer que os objetivos e as metas estratégicas são mutáveis;
- Ser comprometido e envolvido com a organização;
- Ter conhecimento e prática. Buscar teorizar, fazer planos ou criar modelos, depois avaliar, julgar os resultados que a empresa produziu e planejar.
- Não se limita ao presente e a momentos de ausência de turbulência mercadológica, é preciso buscar e ampliar o horizonte temporal, pois o futuro das organizações é incerto;
- Preocupar-se com a vida útil dos produtos, com a qualidade dos serviços e mercados da empresa. Vale dizer que o ciclo de vida de muitos produtos e serviços está encurtando cada vez mais, sendo assim, não é possível deixar de revê-lo e modificá-los sempre;
- Repensar a estrutura organizacional e os processos administrativos para identificar as necessidades das organizações e traçar o perfil do administrador requerido para ocupar postos na média e alta gerência, bem como em posições de assessoramento.

Sendo assim é importante compreender as necessidades da sociedade, e fazer com que eles percebam as ligações que cada um tem com tal instituição de ensino, então o

gesto tem esse papel de levá-los a refletir sobre a importância que aquele ambiente tem de melhor para ele, que tudo aquilo que lhe oferecido pode transformar sua realidade.

De acordo com Vasconcellos (2002), diante de tantas mudanças cada vez mais aceleradas, o mercado precisar buscar profissionais com tais perfis:

- Ampla base de conhecimentos de instrumentos de gestão;
- Larga informação sobre a dinâmica do mercado internacional;
- Capacidade empreendedora;
- Sensibilidade mercadológica;
- Capacidade de desenvolver conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que atendam a essas expectativas.

Para o gestor melhor atender essa diversidade precisa administrar a escola onde não reproduza os reflexos da sociedade, mas que levem a sociedade a refletir consciente, para contribuir para um processo pedagógico mais consciente e transformador.

Perceber-se ainda que a gestão escolar que emana no espaço escolar deve ser guiada para educação. Tendo a escola como espaço que favorece a aprendizagem ao indivíduo. Nela se sobressai a interação entre as pessoas, cujo desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e atitudinais ocorre via o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO et al., 2012). Metodologia essa, o qual o gestor necessita compreender para intervir, conforme mencionado Luck (2011, p. 131):

> [...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias á realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada.

Sendo assim, é importante observar, refletir e questionar o papel do formador dentro de uma instituição, pois é esse profissional que está formando novos cidadãos. O processo de educação compete a esse profissional que está a frente da instituição, aquele que organiza o funcionamento comprometedor na formação dos seres humanos, com intuito de trazer novos conhecimentos que venha clarear as diversas formas de conhecimento.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

No entanto todos os cidadãos despertam personalidades diferentes, como também consistir em produto do meio em que vive, despertando emoções, sentimentos entre outros, de acordo com o espaço onde esteja inserida seja ele social ou físico.

> A valorização do ser humano, a preocupação com sentimentos e emoções, e com a qualidade de vida são fatores que fazem a diferença. O trabalho é a forma como homem, por um lado, interage e transforma o meio ambiente, assegurando a sobrevivência, e, por outro, estabelece relações interpessoais, que teoricamente serviriam para reforçar a sua identidade e o senso de contribuição (BOM SUCESSO, 1997, p. 36).

Por tanto o olhar observador do gestor é muito importante, para desenvolver um bom trabalho, pois quando conhecemos melhor um cidadão passamos a ter um olhar especial diante de tal problemática. Tem pessoas que estão dispostas a aprender outras não, enfim as pessoas têm seus objetivos diferenciados.

CONCLUSÃO

O projeto aqui exposto tem como finalidade trabalhar a importância da gestão escolar no processo educacional, onde de acordo com as pesquisas realizadas, foi possível compreender o olhar que o gestor deve se impor diante de cada situação-problema, e com esse olhar especial que o gestor deve ter foi possível verificar que quando há uma intervenção a tempo, podemos perceber claramente que os resultados em relação ao desenvolvimento do indivíduo se tornam favoráveis, já que através desses métodos os alunos se sentem mais estimuladas.

Assim segundo Luck et. al (2005), o compromisso se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento. O entendimento em relação a essa temática é claro, sendo que o empenho do gestor é primordial, traduzindo em uma aprendizagem significativa. E essa ação é concedida por um processo solidário onde toda comunidade escolar participar para uma construção de novos conhecimentos, tomando decisões em conjunto, dirigidas pelo compromisso de valores, e objetivos educacionais que levam a respeitar a diversidade com o meio.

No entanto a gestão escolar nos leva compreender que “o fenômeno educativo é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional” (RANGEL, p. 26). Assim sendo é importante que cada um

conheça a importância que a formação continuada representa principalmente o gestor, e também o que isso traz de melhoria para seu processo de formação e a do coletivo envolvido.

Portanto durante a investigação foi difícil entender e compreender o processo de gestão democrática de qualidade, mais no decorrer da pesquisa com o exposto apesar das situações problemas a participação de todos é de extrema importância, para que tenhamos uma educação de qualidade. E sendo assim o gestor tem que compreender a gestão, tendo um olhar diferenciado, a fim de obter confiança nos demais integrantes escolar. A gestão democrática basear-se em valorizar a opinião do outro objetivando um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo, Cortez, 2003.

AZANHA, J. M.P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Trabalho e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas SP: Papirus, 1994

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento: Gestão contemporânea e consciência neoliberal/ Cláudio Gurgel**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATO, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, J.C; Oliveira, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processo democráticos de gestão educacional,** volume 2. Rio de Janeiro: vozes, 2006.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____.**Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. V, serie cadernos de gestão.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2003.

RANGEL, M. (Org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: papiros, 2009.

VASCONCELLOS, Eduardo. **Estrutura das organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial.** São Paulo: Pioneira, 2002.

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO E PARCERIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Regina Maria Araújo Virgínio[6]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-04

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar e compreender o quanto é importante à parceria escola/família na vida escolar do filho/aluno, também nos mostra a interação professor e aluno, que é fundamental para ambos, a intervenção socioescolar, onde a reunião com pais e professores, teve como intuito analisar meios de conscientizá-los o quanto precisam uns dos outros para melhorar o ensino aprendizagem da criança. O embasamento teórico que sustenta as reflexões neste trabalho científico foi defendido por Chalita (2001), Caetano (2009), Tiba (2007) e outros autores. Sabemos que a escola e a família devem estar sempre unidas, uma dependendo da outra na tentativa de alcançar um melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade. Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores.
PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Interação. Professor. Aluno. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar, onde se pode observar que o comportamento escolar depende do relacionamento dos pais com os filhos em casa e o relacionamento dos alunos e professores na rotina diária da escola.

É necessário e essencial ressaltar que o foco central desse trabalho é a importância da integração da família na escola, que gera um desafio para os professores de como ultrapassar os obstáculos do processo pedagógico sem as regras de limites que a criança deveria ter desde o seu convívio familiar para um melhor desenvolvimento do seu aprendizado. É nesse sentido que a participação dos pais na aprendizagem escolar é

6 Mestranda em Ciências da educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: reginnavirginio@gmail.com.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

necessária e fundamentada não só na parceria, como também dividindo as responsabilidades, contribuições e limites do educando entre ambas.

> [...] O comportamento das crianças no ambiente escolar e em casa é, na verdade, uma reação as atitudes de seus pais. Foi constatado que a maioria dos problemas de comportamento como ausência de atenção e agressividade, é reflexo da conduta dos pais. Uma criança, por exemplo, que não consegue, em sala de aula, ficar parada em momento nenhum, mostrando-se sempre nervosa, brigona, agressiva com os colegas, sempre mal arrumada, cadernos rasgados, pode ser uma das causas para tudo isso seja uma relação conflituosa com a família ou a relação, também conflituosa, entre os pais, os quais brigam o tempo todo na frente dos filhos e a acabam descontando na criança com desprezo ou indiferença, com agressões físicas ou verbais. Este fenômeno, tão comum, leva a criança a pedir ajuda, demonstrando isso de várias maneiras, inclusive chamando a atenção para si, no ambiente escolar (WEIL, 1984, p. 47)

Pode-se dizer que a relação familiar, a cada dia, torna-se frágil e superficial, fazendo provocar uma transferência de responsabilidade dos pais para a escola, professores, entre outros. É importante destacar, a importância da família para influenciar no comportamento escolar é de extrema necessidade nesse processo, até porque na escola não é diferente, nela o aluno apresenta ou não esses comportamentos vivenciados no ambiente familiar, enfim, esse acompanhamento e a relação família e escola são indispensáveis para que o aluno fique inserido na instituição escolar sem problemas.

A família é espaço sócio cultural cotidiano e histórico no processo de socialização, se relaciona com as instituições de ensino, tornando-se berço de atitudes, bem como de mudanças, ou estagnação, da realidade na qual a sociedade a insere, pois é delas que partem os sujeitos sociais que irão manter, ou mudar, a si próprios e, consequentemente, a realidade onde estão inseridos.

Pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho em conjunto, que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

Compreendemos que a função básica da escola é garantir o conhecimento, habilidades e valores necessários a socialização do indivíduo, no qual há também o papel do professor, acreditamos que o professor é responsável pela formação integral do aluno no processo de ensino e como profissional da educação ele pode atuar na vida do aluno de forma significativa, há também a parceria entre a escola e família: Interagindo juntas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

na aprendizagem do aluno, deixando claramente que a família é o centro da primeira convivência da criança e que a escola é a sistematizadora dos conhecimentos da mesma.

Portanto, a escola tem encontrado dificuldade em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela tem sido delegada, embora isso não seja um processo recente. Entretanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois, tanto a família quanto à sociedade volta seus olhares exigentes sobre ela.

Interagindo com a parceria família e escola, nos propõe compreender a relação entre o professor e o aluno, na qual ressaltamos para os presentes que educar não é uma tarefa fácil, é função do professor, mas também é dever da família e da sociedade como um todo.

Percebe-se dessa forma, que a interação entre família e escola é fundamental para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações e procurem caminhos que permitam contribuir, para o sucesso educacional do filho/aluno.

CONTEXTO HISTÓRICO DA FAMÍLIA

Na perspectiva de construir um trabalho que faça uma reflexão sobre a família, vale ressaltar sobre a história da família no Brasil e suas transformações através dos tempos. A família brasileira tem passado por muitas transformações, precisamente nas últimas décadas desempenhando um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos sendo considerada instituição fundamental e indispensável para a formação do caráter do indivíduo. É na família que se constroem valores culturais e morais.

Segundo Chalita (2001, p. 20):

> A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço.

Compreendemos que os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente e a educação e criação de crianças nascidas da união de um casal passa a ser, cada vez mais, da responsabilidade da família.

Durante o período colonial a família, era vista como um modelo constituído por pai e mãe que se casavam na igreja baseados nos ideais definidos pelo catolicismo. Os integrantes da família brasileira, mãe e filhos nesse período eram comandados por um pai

e esposo, um ser racional e menos emocional o que dificultava o relacionamento afetivo comportamento este que passava de pai para filho.

Nesse modelo de sociedade a mulher casava-se cedo para seguir os passos da mãe, que era vista como uma mulher frágil e submissa. O Brasil enquanto colônia era marcada pelo trabalho escravo e pela produção rural e exportação, e adotava o modelo de família tradicional e extensa. Enquanto o homem era a maior autoridade do lar, a mulher era destinada a castidade e fidelidade.

No período Imperial, existia a escolarização doméstica que atendia um número considerável de alunos, organizado por vizinhos e parentes em áreas rurais. Ou seja, as famílias procuravam educar seus filhos em suas casas tornando-se responsável pela educação do indivíduo.

A partir das últimas décadas do século XIX, identifica-se um novo modelo de família, com a Proclamação da República acaba o trabalho escravo, e surgem novas práticas de sociabilidade onde a família passa a ser constituída por pai, mãe e poucos filhos. O homem continua sendo a maior autoridade da casa, enquanto isso a mulher assume novas responsabilidades, tendo que zelar pelos cuidados do lar e pela educação dos filhos.

No período republicano, com a criação de escolas públicas, começa-se a questionar a capacidade da família para educar os filhos. Dessa forma, Caetano (2009, p.10) complementa que, [...] na área da educação moral, há tempos que se discute se tal educação cabe à família ou à escola.

Durante o Estado Novo é instituído o primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. É nesse período que a educação passa por várias reformas.

Dessa maneira, Tiba (1996, p. 111), diz que:

> Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar lugar dos pais na educação, pois os filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam.

É somente com a abertura política, que as maiores conquistas vão ocorrer na educação nacional. Uma das mudanças, talvez a mais relevante que vem contribuindo para uma nova configuração da família é a inserção da mulher no mercado de trabalho. Nesse momento, as famílias contemporâneas assumem novos formatos com mães

responsáveis pelo sustento dos filhos, pais solteiros, união entre pessoas do mesmo sexo com direito a adoção de filhos.

O dever da família na educação dos filhos é publicamente reconhecido na legislação brasileira e nas Diretrizes do Ministério da Educação. Algumas destas constatações estão publicadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 no artigo 25 destacando que: A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Família e escola compartilharam, ao longo do século XX, a condições para o aluno aprender.

PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. Assim, pode-se dizer que as crianças precisam sentir que fazem parte de uma família. Muito se discute sobre o papel dos pais na educação dos filhos, papel este que ficou muito mais desafiante e complexo, nos dias de hoje.

De acordo com Zagury (2011, p. 19):

> Nós, os pais querem muito ver nossos filhos crescendo rumo da felicidade, não queremos? Então temos de ajudá-los nisso. Porque ninguém vem ao mundo sabendo o que é certo e que é errado. E somos nós, os pais, que temos esta tarefa fundamental e espetacular. Então, se estamos todos de acordo mãos à obra! Vai valer à pena.

Para que aconteça o envolvimento dos pais na escola, é necessário que a instituição seja capaz de construir coletivamente uma relação de diálogo. Nos momentos de interação entre família e escola é importante que seja concebida uma compreensão da mensagem.

Dessa maneira, Paro (2000, p.68) comenta que, parece haver uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola, por outro lado, uma falta de habilidades dos professores para promoverem a comunicação.

A família é um referencial indispensável na vida do seu filho, levando em conta a sua educação desde os primeiros passos de sua vida até a sua atuação plena para interagir

a sociedade. Quanto à escola, ela prossegue com essas primazias, porém, não assumindo relativamente para si o papel inicial da comunidade familiar.

Evidentemente, a família e a escola são portos que apoiam e sustentam o ser humano, são referenciais extremamente importantes para o indivíduo. Vivendo em parceria, ambas terão bons resultados positivos que significarão muito na formação do sujeito.

Compreende-se que a influência familiar na aprendizagem escolar é possível compreender a necessidade do discente nesse processo cognitivo de grande qualidade na formação do cidadão que queremos construir no futuro.

É importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem, isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola, há, no entanto que destacar a importância da família em se fazer presente em todas as fases da vida que essa criança irá percorrer como sabemos vai ser a partir desses referenciais que as crianças se orientem para construir a sua personalidade.

Como destaca Piaget (2007, p. 50):

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Portanto, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças.

Parolim (2003, p. 99), afirma que:

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Faz-se indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar, perguntando como foram às aulas, questionando as tarefas tendem a se sentir mais segura e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares.

A família, em harmonia com a escola e vice-versa, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. Entretanto, para conhecer a família é necessário que a escola abra suas portas, intensificando e garantindo sua permanência.

Sendo assim, compreende-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que jovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

De acordo com Fernandes (2001, p. 42):

> [...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinastes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos.

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas, não só nas questões culturais e regionais, podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano escolar.

Segundo Reis, (2007, p. 6):

> A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.

Os laços afetivos entre pais e filhos são das mais fortes, hoje, sabe-se que o ambiente moral da casa tem grande importância na formação moral das crianças, os filhos acabam assumindo os valores da família. Faz-se necessário que a família e a escola se unam para o fortalecimento e a qualidade da educação das suas crianças e adolescentes,

que se possam cumprir com o papel social dessas instituições frente ao ato de educar para uma convivência social mais humana, visando seres humanos capazes, atuantes e felizes.

FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

O dever da escola é propiciar situações de aprendizado ao aluno, porém o sujeito do aprendizado é o aluno, ou seja, ele é quem busca seu conhecimento, através do incentivo do professor. A escola não é única responsável pela educação do aluno, sua família também tem grande responsabilidade. Mas, cabe a escola orientar em todos os âmbitos, a fim de formar cidadãos.

De acordo com Tiba, (2007, p. 187):

> A rigor a educação escolar é diferente do familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. [...] A escola nunca deve absorver a educação familiar, pois seu objetivo é preparar profissionalmente seus alunos, cuidando, portanto, da convivência grupal e social.

Na escola, os alunos devem entender-se cidadãos ativos no processo ensino-aprendizagem, socializando conhecimentos e construindo um olhar crítico frente a qualquer assunto em estudo, quer seja ou não por eles vivenciados. O papel da escola passa a ser mais significativo ainda, uma vez que lida com um saber que muitas vezes precisa ser repensado, reavaliado e reestruturado.

De acordo com Freire (1999, p. 18), diz que:

> À educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se opção é progressista, se não se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho senão viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz.

Nessa perspectiva, a escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Cabe à escola formar cidadão críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para

participar da vida econômica, social e política do país apta a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, ao longo da vida de acompanhamento dos pais e participação da escola o beneficiado será sempre a criança. É importante ressaltar que a família, é o centro e a primeira convivência educacional da criança, onde há responsabilidade de integrar a mesma sociedade estimulando a sua participação e a construção de conceitos de valores morais. E a escola é, portanto, o ambiente propício para a aprendizagem dos conhecimentos pertinentes para viver em sociedade. Porém, participando desse processo, ela se sentirá apta a conviver no meio social.

De acordo com Libâneo (2000, p. 22):

> Conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Mesmo sabendo da importância das duas comunidades uma não pode superar a outra, mas andarem contribuindo mutuamente para o sucesso e a felicidade dos envolvidos em especial a criança. Uma relação harmoniosa entre família e escola é de ganho para ambas as partes do processo educativo.

Percebe-se que a família e a escola devem caminhar de mãos dadas com o objetivo de qualificar a educação oferecida pela instituição, buscando estratégias que venham preencher as necessidades e aprendizagem vivenciadas naquele contexto.

Segundo Paro (2000, p. 68):

> A divulgação de valores positivos com relação ao saber e ao estudo junto aos pais, para que estes trabalhem esses valores com seus filhos em casa, depende de uma comunicação muito eficiente entre escola e pais... Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido pela escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação.

Entretanto, para que esta parceria se desenvolva de forma positiva é necessária que a família não atribua somente à escola a responsabilidade pelo processo formativo da criança e que a escola abra espaço para a participação da família, não somente em eventos como em reuniões de pais, mas cotidianamente, de forma que os pais e responsáveis se conscientizem da importância de sua participação no processo educativo participem ativamente na educação escolar dos filhos.

PAPEL DO PROFESSOR

A participação do professor nesse processo de interação é fundamental importância para a formação do aluno, nessa trajetória da sociedade em que vivemos, mas é de grande valor salientar a importância dos pais e dos professores como construtores de um cidadão crítico e participativo.

De acordo com Cury (2008, p. 119), diz que: "Desejamos ter condições apenas para lapidar a inteligência dos nossos jovens, fazendo-os amar a arte de pensar e aprender a grandeza dos direitos e dos deveres humanos".

Diante de todo esse processo Cury (2008, p. 70), mais uma vez contribui e nos alerta que "por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto". É importante que o professor procure compreender a maneira de agir de seus alunos, pois muitas vezes eles demonstram ser aquilo que deles não se esperam.

No entanto ser professor é ajudar o aluno a superar as dificuldades que lhes chegam ao cotidiano. O verdadeiro educador no sentido de sua participação é ajudar formar cidadãos de bem, conhecendo as necessidades do educando e procurando extrair o que tem de melhor na sua participação, ajudando-o a reformular o que tenha que ser repensado.

Entretanto, Moreira (2012, p. 29) enfatiza que:

> O futuro professor precisa de conhecimentos mais ecléticos para não só apresentar o mundo geográfico e humano ao seu aluno, como também mostrar o mundo interno que se movimenta dentro e fora de si mesmo construindo um ser consciente.

A relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o professor deve ensinar a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Se estivermos atentos aprendemos a todo o momento e não só na escola com o professor. Assim aluno irá desenvolver um pesquisador interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico.

Para que isto ocorra o professor deve, em primeiro lugar, gostar e acreditar naquilo que faz, através de seus atos e ações servirá de modelo para seus alunos, tornando-os um ser questionador e crítico.

CONCLUSÃO

Com base nesta pesquisa fizemos um apanhado de alguns teóricos a respeito da importância da integração da família na escola abordamos diversos problemas e suas consequências em relação ao processo cognitivo e a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, acreditamos ter atingido claramente ao objetivo inicialmente proposto da pesquisa, investigar as causas e consequências geradas pela ausência da família na escola, atentando para a importância da família no desempenho escolar da criança, compreendendo a sua função na escola. Encontramos respostas, através dos teóricos e estudo de caso, que afirmam a necessidade de uma parceria entre a escola e a família com o intuito de ambas colaborarem na aprendizagem dos seus alunos/filhos de forma satisfatória.

Convém observar que os teóricos enfatizaram temática de estabelecer passo a passo a construção de vínculos entre família e escola com o objetivo de criar uma metodologia e construir um modelo de participação de ambas as partes, adquirindo o conhecimento, tendo em visto serem estes responsáveis pela formação do aluno.

Dessa maneira, procuramos sensibilizar acerca da questão da relação professor e aluno, tentando mostrar o quanto a família pode interagir e ser um fator importante no processo de aprendizagem sendo facilitadora na melhoria da relação professor e aluno.

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008, p. 70-119.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **Educação: a solução está no afeto.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 2001, p.20.

CAETANO, L. C. **Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família.** São Paulo: Paulinas, 2009, p. 10.

FERNANDES, Alicia. **In O jogo Sabre.** Porto alegre: Artmed, 2001, p. 42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 18.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê? 3ed.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 22.

MOREIRA, Antônia Nolay de Lima. **Professor Construir: Repensando a educação. Construir Notícias,** ano 11, p.29, maio/junho. 2012, p.29.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação.** Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2007, p. 99.
PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências. Positivo,** 2003, p. 99.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000, p. 68.

REIS, Risolene Pereira. **In. Mundo Jovem,** nº. 373. fev. 2007, p.6.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 2007, p. 187.

WEIL, Pierre G. **A Criança, o lar e a escola– guia prático de relações humanas e psicológicas para pais e professores.** Petrópolis: Vozes, 1984, p. 47.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito: parceria com os pais.** 8ª Ed.- Rio de Janeiro: Record, 20011, p. 19.

CAPÍTULO V

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Luanna Garcia de Miranda [7]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-05

RESUMO:

Com as mudanças que ocorrem na sociedade, e em particular nos contextos educacionais; o cenário tecnológico vem configurando novas dinâmicas ao processo de ensino e aprendizagem na escola. O professor necessita pedagogicamente se modernizar, mediante as potencialidades dos meios de comunicação, das novas ferramentas educacionais. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, onde foram entrevistados alguns professores com o objetivo de refletir sobre a importância das tecnologias na escola. Constatou-se que o olhar dos professores entrevistados, é uma quantidade significativa responderam que classifica a importância das TICs satisfatório, o que nos permite analisar que é uma reflexão que já está caminhando de acordo com as mudanças que a instituição educativa vem sofrendo: a educação e tecnologia ocupando o espaço e sendo visto como um meio positivo na melhoria da educação.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Docência. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Celulares, selfies, tablets, Ipads, Iphones o mundo moderno vem sendo invadido pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em bares, lojas, restaurantes e praças públicas vemos sinais wi-fi espalhados, transportando os indivíduos para um mundo alternativo, paralelo a este, para o espaço digital. Nele as informações percorrem o mundo rapidamente, algumas verdadeiras, outras mentirosas, mas, enfim, rápidas. Não diferente deste contexto a escola também enfrenta prós e contras que surgem junto à facilidade de comunicação que tais meios oferecem. Como podemos observar na dificuldade de concentração de alguns alunos, externadas pela falta de atenção nas aulas. Porém não podemos esquecer que as dificuldades não são vividas unicamente por

7 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Especialista em Atendimento Educacional Especializado nos Anos infantil e fundamental, da faculdade UNINTER/RN, E-mail: luannamiranda89@hotmail.com.

discentes, o corpo docente também sofre, pois muitos professores se sentem alheios no que se refere ao manejo com as TICs.

Partindo desta problemática, observamos que boa parte dos profissionais da educação não conseguem dominar as TICs e perdem uma parte essencial que é utilizá-las como meios pedagógicos. Assim nossa proposta se lança sobre o universo da relação entre professores e as TICs no âmbito escolar. Para isso, nos propomos a analisar como os professores lidam com o uso dos meios tecnológicos dentro da escola. Bem como, procurar compreender como estas práticas educativas estão em consonância com os incentivos estatais para formação docente.

TECNOLOGIA E ESCOLA

Com as mudanças que ocorrem na sociedade, e em particular nos contextos educacionais; o cenário tecnológico vem configurando novas dinâmicas ao processo de ensino e aprendizagem na escola. O professor necessita pedagogicamente se modernizar, mediante as potencialidades dos meios de comunicação, das novas ferramentas educacionais. Neste contexto os mesmos têm de aprender a lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), instrumentos que podem gerar uma aprendizagem significativa uma vez que fazem parte da realidade da grande maioria dos discentes.

> Esta é a perspectiva de um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro: à educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005, p. 12).

Por esta razão a integração das TICs no âmbito escolar é de suma importância nos processos educativos atuais. Uma necessidade da nova escola, uma escola do século XXI que procura atender melhor seus alunos. Através de recursos mais complexos e criativos que geram qualidade no ensino. Sabemos que as TICs facilitam essa integração, tal qual apresentam uma forma mais completa de melhorar o ensino-aprendizagem, portanto são inúmeros recursos e um ciberespaço voltado para fins educativos.

Todo esse universo incentiva a curiosidade dos alunos por meio de diálogos, flexibilidade na posição do educador cumprindo a sua tarefa em educar para a sociedade. Englobando, ainda, toda a comunidade escolar, tais como diretores, coordenadores, professores e alunos, ou seja, os atores deste processo de ensino.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Neste contexto a escola se adequa às necessidades atuais, de uma sociedade de informações rápidas, de indivíduos conectados. Em contrapartida sabemos que toda essa tecnologia a qual estamos expostos, em todos os lugares, não nos garante uma aprendizagem de qualidade, a não ser que ocorra de forma organizada, direcionada por profissionais capacitados e recursos que possibilitem o desenvolvimento de um bom trabalho.

> O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem de século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo. (BELLONI, 2005, p. 24).

O professor mediador é quem articula o processo de integração e orientação do ensino-aprendizagem junto ao aluno através de meios didáticos. Na atualidade existe uma necessidade de professores mais claros, criativos e dinâmicos em seus ensinamentos, mas para isso necessita utilizar-se de meios para integrar essa comunicação com o aluno. A metodologia e a criatividade adaptada aos mais variados recursos tecnológicos é de suma importância para um ensino mais completo.

> Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e online vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexos, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar. (BELLONI, 2005, p. 27).

O professor partirá com a utilização das TICs a seu favor, ao que tange o desenvolvimento se fará presente entre está integração da tecnologia e o aluno. Aprimorar a educação de forma a qual os façam refletir sobre as informações que estão disponíveis.

A tecnologia está em conjunto a nossa forma de viver e se comunicar. Um profissional da educação tem como fim fundamental se comunicar com o mundo a sua volta, e é muito importante adquirimos essas habilidades a nosso favor, como mais uma ajuda na nossa batalha diária que é educar o indivíduo para o mundo, sendo capaz de refletir sobre o seu papel na sociedade em que vive. Esse tipo de pensamento só gera limitações nas metodologias adotadas em sala de aula. Por isso a importância do professor conhecer as TICs para uma melhor utilização.

Segundo Belloni (2005), o novo contexto educacional é cada vez mais presente no nosso dia a dia. Sabemos que muito temos o que aprender com as tecnologias e

continuar investigando o quanto as mesmas podem contribuir para novos meios de abordagens e transmissão de conhecimentos.

Por essas percepções notamos que houve um grande aumento das TICs e suas finalidades, em nosso meio nos trouxe a necessidade de docentes ou profissionais da educação refletir sobre as suas práticas. Nesse momento sabemos que essa adaptação é real e indispensável para um professor que busca um ensino e aprendizagem, de qualidade e assume o compromisso de formar futuros cidadãos melhores preparados.

E a utilização da tecnologia como meios pedagógicos é de suma importância e relevância para a qualidade de ensino no século XXI, principalmente na rede pública de ensino. Por essa razão, Hjarvard, S. (2012, p. 53-91) "lembra que o uso da mídia não é o elemento central do processo de mediatização". A partir desse pressuposto, nos faz refletir sobre o papel do professor na utilização de meios pedagógicos. Por isso é fundamental que as mídias sejam utilizadas, segundo Belloni (2001 p. 9), "Como ferramentas pedagógicas e objeto de estudo".

Por essa percepção observamos a necessidades junto aos professores de se engajarem na busca de aprimoramento das práticas pedagógicas e melhoramento dos resultados da construção do conhecimento vivenciadas entre professores e alunos dentro e fora do espaço escolar. Muitas são as questões encontradas na busca de melhorar metodologias de ensino, mas, no entanto, é de suma importância que os docentes busquem o melhor para o despertar de conhecimento e experiências possibilitando uma educação para a vida.

Considerando, ainda, que o mundo tecnológico está cada vez mais presente na vida das pessoas, tornando-se indispensável no meio social, Entretanto, é importante lembrar que sempre houve resistência de novas práticas voltadas para a tecnologia, pois o novo sempre assusta de certa forma, mas se pensarmos que o jornal, tv e outros também são tecnologias, veremos que foram rompidos paradigma e enriqueceram as nossas práticas.

Segundo Mariza Narcizo Sampaio (1999, p. 14), "Hoje a informação e o conhecimento possuem diversas formas de transmissão e quase todas elas utilizam tecnologia". Dessa forma a tecnologia está presente para todos e geralmente ela vem de forma inesperada de todos os lados, neste novo contexto introduzido involuntariamente aos meios de comunicação ou transmissões existentes utilizadas por nós. Um dos grandes

desafios é sabemos que somos ignorantes sobre um assunto em que a maioria de nossos alunos já tem entendimento.

Surgem, assim, inseguranças desnecessárias, ressaltamos que, segundo Araújo e Felipe (2007, p. 4):

> Isso ocorre inclusive porque, desde os modelos implementados em forma de kits tecnológicos, com ausência de curso de formação e capacitação, as tecnologias acabam sendo apenas acessórios para aulas expositivas, pensamentos, reflexões e argumentos diretivos e sem a construção da autonomia tão almejada dos alunos que, cada vez mais, apresentam novas formas de aprender, se comunicar e interagir.

Por isso a escola, por sua vez, tem a necessidade de desenvolver formações para os docentes, encaminhando-os na busca dessa construção de tentar diminuir esse distanciamento e resistência. Podemos notar que muitos já se utilizam destes meios e seus desempenhos são melhores e mais prazerosos para uma prática mais contextualizada com o mundo em que vivemos, julgamos que é possível mais compartilhamento nesta relação de professor- aluno e a aprendizagem mútua e significativa em diversos aspectos.

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa sociedade e em destaque os jovens são uma fatia grande de usuários. Por essa razão facilita o compartilhamento de meios pedagógicos cada vez mais inovadoras que trará mais motivação para aprender a desenvolver os temas abordados.

Observamos também que a sociedade do século XXI tem respirado tecnologias de inúmeras formas e meios, transcendem ao nosso entendimento o que a mesma é capaz de fazer quando voltada para desenvolvimento intelectual. E buscando a tecnologia como meio pedagógico, com objetivo de resgatar nossos alunos das práticas obsoletas do qual tanto difere desse novo contexto, voltado para uma educação com a utilização de meios tecnológicos nas escolas. Por essa percepção, o novo contexto vem apostar em formação inovadora para melhorar a prática docente, sem falar na importância que a escola e seus gestores busquem e se mobilizem a aprenderem. Os educadores devem ampliar o seu papel e suas responsabilidades para que acompanhe a sociedade da qual fazem parte.

A educação tem a finalidade de construir conceitos ao longo de nossa formação escolar, sabendo que o aluno vai para a escola se preparar para o futuro, sendo assim a mesma forma para a sociedade os cidadãos do futuro.

E os contextos educacionais vem se adaptando a esta nova realidade que está repleta e tomada pelas tecnologias. Os currículos vêm se modernizando e as TICs

adentraram neste novo contexto. Dessa forma, é uma realidade presente mesmo que muitas escolas ainda caminham a passos lentos. Apesar dos avanços, a maioria apresenta uma visão distorcida sobre a utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos surgem para dar um melhoramento na educação dos dias atuais, pois a educação e tecnologia são aliados que nos permitem pensar em um ensino mais completo e com o intuito de se fazer uma aprendizagem mais significativa para quem estuda e para quem trabalha nesta área. Para os professores, as TICs são aliadas que promovem meios de uma melhor aproximação ao mundo do aluno, e todas as suas particularidades em que essas crianças e jovens estão expostos.

A educação e tecnologia estão aliados nesta nova sociedade e, consequentemente, o perfil de uma nova escola surge diante de tantas mudanças. Gerando grandes possibilidades e desenvolvimento para todos os envolvidos, este é o novo cenário do século XXI, pensando nisso partimos para reflexão sobre a importância do papel do professor, pois as TICs nos permitem meios de promover práticas pedagógicas mais ricas e completas possibilitando assim caminhar mais próximo de todo o alunato.

Visto que o maior desafios dentro e fora de sala de aula é conviver com uma educação sem recursos, que nos limita em busca de uma melhor prática na nossa profissão. Por isso a importância da tecnologia nas escolas para um melhoramento da comunicação e transmissão do conhecimento. O potencial pedagógico das TICs na educação é ponto muito questionado e que ainda provoca muitas discussões entre os educadores, pois ainda existe um longo caminho a ser percorrido em busca desta inserção na escola e em conjunto com as novas práticas educativas.

> Seria, sem dúvida, ilusório esperar das mídias presentes em toda a parte e em toda parte triunfante que elas renunciarem a seu poder e se adaptem, a escola; tampouco se pode esperar muito das famílias; há somente a escola que seja teórica e praticamente capaz de conceber e executar esse papel. (UNESCO, 2009, p. 7).

É de suma importância que a escola assuma o seu papel em consonância com o estado geral que comanda as verbas e investimentos na educação. É primordial oferecer este suporte, meios e máquinas que se integram o poder pedagógico escolar. Isto é que

pensamos de nossa educação, para que se configure uma nova realidade no contexto tecnológico das instituições de ensino, gerando novas possibilidades de um ensino de qualidade.

A instituição nova, reformulada com caráter mais amplo, com uma maior autonomia dos seus sujeitos envolvidos no processo. É fundamental esta adaptação dos professores em uma geração em que a informação é em tempo real, o que possibilita trilhar dentro de uma aula tornando-a mais sistematizada e completa.

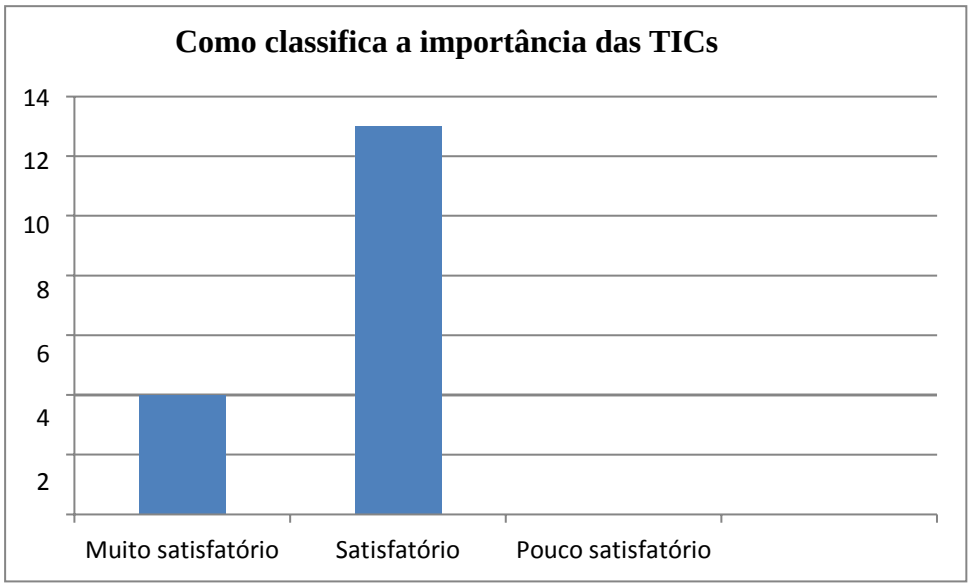


Gráfico 1 – legenda Fonte: Pesquisa própria.

Nesta nossa pesquisa, quando aplicamos o questionário, as primeiras questões são indagações aos professores sobre o uso das TICs em sala de aula, onde procuramos compreender a importância da TICs na prática educativa. E notamos que, em sua maioria, os entrevistados acreditam que é fundamental para o exercício de uma boa prática em sala de aula, tais quais como auxílio de meios que se integrem de forma reflexiva e significativa a aprendizagem do aluno. E visto que é de grande valia para a educação está atualizando os seus professores para as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, acreditamos que, como afirma Sampaio e Leite (1999, p. 15):

> O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isto torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadão que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro.

Os docentes têm buscado se atualizar quanto a utilização das TICs em sala de aula, mesmo que de forma tímida. É pela a melhoria de um ensino, e por almejarem qualidade na educação que os mesmos buscam meios de terem suas alfabetizações tecnológicas. Vale salientar que todos estão cientes do papel da educação de inserir o aluno neste contexto, portanto "formar profissionais capazes de lidar com a tecnologia da informação evidenciando que a tecnologia não é assunto limitado aos profissionais da área, envolvendo todos que desejam sobreviver na era da informação" (OLIVEIRA, 2006, p. 27).Com isso será possível que o aluno seja preparado para o futuro da sociedade.

Como podemos observar, o olhar dos professores entrevistados, é uma quantidade significativa responderam que classifica a importância das TICs satisfatório, o que nos permite analisar que é uma reflexão que já está caminhando de acordo com as mudanças que a instituição educativa vem sofrendo: a educação e tecnologia ocupando o espaço e sendo visto como um meio positivo na melhoria da educação. Mas, para que isso aconteça, segundo uma das professoras entrevistadas: "Poderia ser melhor se fosse dado condições, ex: melhorar a conexão e o funcionamento dos computadores", "esta posição, seguida aqui como forma de fundamentar a democratização", através da escola, do acesso à tecnologia, baseia-se no direito de todos os cidadãos a desfrutar de uma formação básica igual (VEIGA, 1995, p. 12).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B de; PRADO, Maria Elizabette B. B. Integração de tecnologias, linguagens e representações. **Boletim**, n. 5, maio 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ARAÚJO, Célia Maria de; FELIPE, Marcos Aurélio. **Educação e tecnologia**. Natal, RN: EDFURN, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para á mídia: missão urgente da escola. Comunicação e sociedade. **Revista de estudos de comunicação**, v. 10, n. 17, p.33-45, ago.1991.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação?** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O que é mídia educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

_____. **Educação a distância**. 5. ed. 1 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – P.N.E**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CULTIVEDUCA. **Guamaré**: dados gerais. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/2404507.html>. Acesso em: 20 abr. 2016. GABRIEL, Martha. **Educar**. São Paulo: Saraiva, 2013.

HJARVARD, S. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 53-59, jan./jun. 2012.

MARTINO, Luís Mauro de Sá. **Teoria das mídias digitais**: Linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Fátima Bayama (Org.). **Tecnologias da informação e da comunicação:** desafios e propostas estratégicas para o desenvolvimento dos negócios. São Paulo Pearson Prentice Hall: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

PORTAL CLICKIDEIA. Disponível em: <http://www.clickideia.com.br/portal/home/> . Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Guia de Orientações Didáticas**. 2015.

PROJETO político-pedagógico da escola Municipal Professora Francisca Freire de Miranda. Guamaré, RN, 2012.

SAMPAIO, Mariza Narciso, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores – UNESCO**. 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf. Acesso em: 20 set. 2012.

CAPÍTULO VI

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lúcia Bernadete Soares de Lima[8]; Aldilene Constantino Lopes[9];
Talita Irineu de Araújo[10]; Josete Rodrigues da Silva [11].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-06

RESUMO:

A infância é uma fase marcada por um universo muito rico e infinito de brincadeiras. Elas estão presentes em diversas situações cotidianas, que vão desde transformar uma vassoura em um cavalo, no imaginável da criança, até em fazer das linhas do piso da calçada em um espaço para pular e saltar, com regras rígidas a serem seguidas. São inúmeras as possibilidades criativas que cada criança possui de transformar o meio em que está inserida no seu próprio mundo, permitindo a elaboração de sentimentos e ações com significado socioafetivo novo e criativo. Pensar em mundo sem a presença de brinquedos e brincadeiras, poderemos antever, hipoteticamente, uma vida fria, sem diversão e sem cor, destituída de alegria, de projetos de felicidade e calor humano. Aqui atentou-se para um olhar mais pedagógico que o brinquedo e as brincadeiras possam vir a desempenhar no espaço infantil. Enfatizar o papel educativo que um brinquedo ou brincadeira possa vir a desempenhar na vida da criança é reforçar o importante papel da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, considerando que tanto o brinquedo quanto a brincadeira fazem parte da cultura infantil, assumindo as cores e características de seu tempo e lugar, revelando sua singularidade, assim como também destacam a universalidade presente em outros tempos e contextos.
PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo. Brincadeira. Criança. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É quase impossível falar em infância sem mencionar as palavras brinquedo ou brincadeira, visto que estes estão sempre presentes na vida das crianças refletindo como elas lidam com os acontecimentos do dia a dia. Presentes em diferentes situações

8 Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (FACIBRA). Professora do Município de Pendências/RN. E-mail: bernadetesoaresdacosta15@gmail.com
9 Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: aldilenecons03@outlook.com
10 Pós-graduada em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (FACESA). Professora do município de Pendência/RN. E-mail: talitairineudearaujo@gmail.com
11 Pós-granduanda em Educação Infantil pela FACESA. Docente no município de Pendências/RN. E-mail: josetcomcristo@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

cotidianas, eles integram um leque de experiências vividas, deixando profundas marcas na vida do homem adulto, que traz essas marcas, mesmo sem saber disso, através dos gestos, das falas e dos costumes, não apenas por diversão, mas pelo fato de criar representações do mundo concreto com o intuito de entendê-lo.

Além de ser mediador no processo de socialização da criança, o brinquedo é objeto específico da infância, podendo ser definido em relação à brincadeira como uma representação social. A brincadeira, por sua vez, além de ser uma forma de interpretação de significados contidos no brinquedo, permite à criança a apropriação de códigos culturais, sendo este seu papel, na socialização, muitas vezes destacado.

Dessa forma, pode-se conceber as atividades lúdicas, a partir da utilização dos brinquedos e brincadeiras, como uma ferramenta que contribui e oportuniza para as crianças momentos de expressão, criação e troca de informação, pois a partir de objetos de seu cotidiano, o brincante tem a capacidade para criar significações e representar seu imaginário por si mesmo, ou seja, o brincar conduz a criança a desenvolver suas próprias capacidades de descobertas e de imaginação.

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E O ESPAÇO INFANTIL

O ser humano brinca desde tenra idade. De maneira geral, a criança pequena traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do querer apreender as coisas. Ela mexe com os dedos, inventa vozes, esconde as mãos, descobre os pés, faz algo sumir e aparecer, transforma objetos, lugares, inventa coisas e, esse jeito de lidar com a realidade, já tem aspectos de brincadeira. Para muitos estudiosos, essas atitudes se configuram como uma forma da criança estar descobrindo-se e compreendendo o mundo que a cerca, inventando-o e se encontrando nele.

É comum alguém falar em brinquedos ou brincadeiras ao tratar da infância, uma vez que desde muito nova a criança tem contato com uma série de “objetos”, cuja relação se estabelece de forma intensa, fato que não deve ser desconsiderado durante o processo de sua formação inicial. Observando atentamente, as brincadeiras das crianças acontecem em todo lugar. Em casa ou na própria rua, o brincante está sempre construindo possibilidades que vão de encontro com o universo das brincadeiras, a partir da transformação de simples objetos em brinquedos.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A fase da infância é o período em que a criança constrói seus primeiros conceitos. Isto se dá a partir de sua conexão com o mundo exterior, assim como também com os elementos que a cerca. Dessa maneira, ao manter contato direto com um brinquedo, a criança passa a desenvolver certas habilidades e competências que poderão ser robustecidas, posteriormente, no ambiente escolar. Em todo brinquedo existe um campo, um tempo e um espaço, para ele acontecer, que é diferente do tempo e do espaço em que vivemos normalmente; porém brincar não é algo fora da vida, é algo nela também.

Segundo Leontiev (2001), a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança, ou seja, ela é objetiva, pois trata-se de uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos. Nesse sentido, o brinquedo, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem sua função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim, possibilitar à criança se apropriar do mundo dos adultos.

Muitos pesquisadores, seja da área da psicologia, da biologia, da antropologia, da sociologia, da arte e em outras áreas do saber humano, já estudaram o brincar na vida das pessoas e todos esses estudos tem uma contribuição muito importante para se entender que papel o brincar desempenha na vida da criança e como ele pode auxiliar no seu processo de aprendizagem. Cada área mencionada estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras.

A psicologia, por exemplo, cuida dos significados que a brincadeira tem na formação da pessoa, isto é, cada gesto e palavra observados trazem em si um tanto de elementos que dizem sobre quem está brincando. É como se o brincar de casinha refletisse a maneira como a criança enxerga o mundo e como ela gostaria que fosse. Assim, ela repete e também reorganiza uma possível realidade. Já na educação, as brincadeiras têm sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos.

Conhecido como “educador das crianças”, o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos principais educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas. Para ele, a manipulação e a expressão são dois elementos indissolúveis, cuja exploração do material livre, espontâneo e simbólico leva a criança a criar seus próprios jogos e brincadeiras.

O autor ainda acrescenta que

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> a brincadeira é um ato que faz parte da natureza infantil, sendo assim, a atividade principal dessa faixa etária, a única forma que a criança tem de expressar seu mundo interior, de se conhecer e de se organizar. Afirma ainda que a brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, porque na brincadeira a criança está exteriorizando seus impulsos internos (FROEBEL, 2001, p. 37).

Na infância as brincadeiras assumem uma dimensão muito grande, uma vez que é nessa fase que a criança alimenta o espírito imaginativo, exploratório e inventivo do faz-de-conta e a isso chamamos de lúdico. Brincar tem sabor de desconhecer o que se conhece, pois cada brincadeira é um universo a ser sempre (re)descoberto, (re)vivido, (re)aprendido. O faz-de-conta tem um sentido muito profundo e repleto de significados na infância, pois são muitas formas de brincar e isso tem algo que difere da gente, seja o ar (vento), um pedaço de pau, uma pedra, uma fogueira, uma folha. Esses materiais estão plenos de sugestões, de ideias e de possibilidades que podem virar brinquedos, vindos ao nosso encontro ou vindos ao encontro com a gente, gerando vínculos.

Rosa (1993, p. 16) nos diz que, "aos olhos de uma criança, tudo é brinquedo, e que a grande dificuldade que ela tem é de não brincar". Então, não é exagero afirmar que no mundo imaginativo infantil o brinquedo tem um papel muito importante, tendo em vista que a criança quando brinca está em estado de busca, e brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar.

> Nesse aspecto, a atitude – lúdica – de quem brinca não é de simples prazer e de um fácil contentamento: é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer as ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião (PEREIRA, 2001, p. 38).

Os brinquedos e as brincadeiras, além de mediadores no processo de socialização da criança e objetos específicos da infância, possuem uma forte relação com as gerações anteriores, uma vez que eles estão revestidos de elementos característicos de cada geração, como ilustra Benjamin (1994, p. 250) ao dizer que se "o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços das gerações anteriores e se confronta com eles; o mesmo ocorre em suas brincadeiras".

Brincar remete para o período da infância, pois as brincadeiras são inerentes a essa fase. Dessa forma, ao se apropriar do ato de brincar, a criança manifesta gestos, sons, expressões, inflexões, declarações que se inter-relacionam, gerando o fenômeno de intimidade, que é o de estar e conviver em seu próprio mundo. No brincar, a intencionalidade é o significado que a criança atribui à brincadeira que está acontecendo,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

ou seja, a própria criança é que conhece o verdadeiro sentido daquele ato, onde os adultos apenas fazem leituras desses sentidos, que, de uma forma ou de outra, faz da fase da infância muito mais divertida, alegre.

A INTENCIONALIDADE DO BRINCAR DA CRIANÇA

Atualmente, as brincadeiras no ambiente escolar ocorrem com mais frequência, sobretudo nas escolas que ofertam o ensino de creche e pré-escola, sendo utilizadas como instrumento de ensino pelo professor. Entretanto, também são crescentes as discussões sobre o caráter pedagógico que elas possuem, fato que projeta certa preocupação acerca da seguinte indagação: como o orientador pode, no espaço escolar, conduzir as brincadeiras sem que elas percam sua "essência", isto é, a intencionalidade, visto que é próprio do brincante a liberdade para entrar e sair do mundo imaginário construído?

Esta pergunta diz respeito aos elementos presentes no ato de brincar: intencionalidade, criatividade, imaginação, dentre outros, cujo protagonismo pertence unicamente à criança. Diante dessa realidade, o professor depara-se com um desafio, que é justamente o desafio em desenvolver um trabalho lúdico no ambiente escolar sem permitir que a brincadeira perca sua verdadeira "essência infantil".

Nesse contingente, se faz necessário uma profunda reflexão sobre com que intenção a criança brinca e quais elementos estão presentes nesse ato, pois é a partir dessa perspectiva que o professor pautará seu trabalho e poderá realizar suas atividades, de modo a preservar a chamada "essência infantil" das brincadeiras.

Debater sobre a intencionalidade do ato de brincar é tentar assegurar o livre direito de a criança estabelecer, espontaneamente, sua relação com as brincadeiras, de modo que ela possa exercer seu potencial natural de descobrir, construir. Além disso, e não menos importante, compreender como e o porquê dessa prática na infância, é potencializar o papel do professor durante a execução das atividades lúdicas no ambiente escolar infantil, visto que toda brincadeira está imbuída de inteligência, seguida de organização esquematizada, durante todo o ato de brincar, como afirma Rosa (1993, p. 81) ao dizer que: "o rito, que é o encadeamento das ações, isto é, estruturas de gestos e sons que possibilitam a repetição do fenômeno, acontece no início, durante e nas finalizações das brincadeiras. Essas ações como roteiros compreensíveis, que possuem coerência e inteligibilidade".

Ao se discutir sobre o ato do brincar, primeiramente, é necessário entender que não existe um objeto delimitado nessa ação, e sim uma intencionalidade. Nesse caso, pode-se afirmar que o brincar acontece de forma espontânea, onde a criança se apodera da brincadeira, tornando-se "dona" daquilo que está envolvida, num tempo e espaço "de mentirinha". A partir daí é que o professor, no espaço escolar, ao orientar uma atividade pedagógica, pode fazer uma intervenção educacional, mas sem que a criança perca a capacidade espontânea de liderar a brincadeira, tornando-a num simples instrumento de aprendizagem.

A liberdade de expressão que há nas brincadeiras permite a representação de coisas significativas. O dinamismo interno do indivíduo se transforma em fator de desenvolvimento, que encontra em si mesmo e que se manifesta por meio dos brinquedos e brincadeiras. Nesse contexto, a criança não deve, de forma alguma, ser contida, tendo espaço garantido para expressar sua fala, seu ponto de vista, atuando como protagonista daquele momento.

Dessa maneira, a intencionalidade existente no ato de brincar pode ser entendida como o sentido que a criança atribui à brincadeira. Somente o brincante é conhecedor de sua intencionalidade, onde os adultos apenas fazem leituras desses sentidos, que podem ser iguais, ou não, aos sentidos atribuídos pelo brincante. O jogo, por exemplo, é uma atividade lúdica, cuja significação se caracteriza pela liberdade que a criança possui para definir as regras e limites de como se deve jogar, podendo ser considerada, segundo Huizinga (1993) como

> uma atividade livre, consciente, tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 1993, p. 16).

Para adentrar no universo das brincadeiras vivenciado pela criança é preciso atentar para a ideia de que todo ato de brincar tem início a partir de uma vontade, isto é, ninguém brinca por obrigação, pois trata-se de uma atividade inteiramente voluntária. Nesse sentido, é possível afirmar que no brinquedo, por exemplo, não há uma produção, isto é, não é algo que acontece com a finalidade de se produzir um bem material. Assim, é possível afirmar que uma atividade, dita lúdica, não pode ser utilizada para se chegar a

um resultado prévio e determinado. E aqui destaca-se mais uma vez o papel protagonizado pela criança durante as brincadeiras.

É sabido que ao brincar, a criança desperta a capacidade de construir um mundo só seu, cuja imaginação atua fortemente para a criação de um cenário repleto de signos, que podem ser entendidos a partir da significação que é dada a cada objeto manipulado. É necessário destacar o repertório rico e ilimitado de elementos que constituem uma série de ritos, constituídos de gestos, palavras, distribuição de papéis que permitem que a brincadeira possa ser repetida em diferentes situações e momentos.

Somente observando atentamente uma brincadeira é possível identificar o sentido que ela possui e qual significado tem para a criança. Para reforçar esse pensamento, Rosa (1993, p. 92) comenta que "o brincar é antes de tudo um movimento, a ação de engrenagem que vai girar infinitamente no sentido de originar interpretações".

É importante considerar que ao entrar em contato com as brincadeiras, a criança está revestida de intenções e que a atribuição dada a cada elemento que dela faz parte, é uma função genuinamente própria da criança. Por isso, é válido insistir que ao brincar, a criança inaugura uma nova possibilidade imaginativa, e que, ao desenvolver uma atividade de cunho pedagógico, o professor não pode desconsiderar qual a finalidade de trabalhar a ludicidade, visto que não existe um objeto delimitado no brincar.

Sabendo que a criança brinca com os sonhos, com as fantasias e com as alegorias da infância ao entrar em contato com os brinquedos e brincadeiras, com os quais constrói o aparato que enriquece seu pensar, é papel do professor, ao desenvolver atividades lúdicas, reconhecer que precisa penetrar no mundo infantil. É importante também lembrar que, para brincar na fase adulta, não significa "imbecilizar" as brincadeiras, mas manter o contato e o vínculo com as crianças por meio de experiências que não interfiram na forma como elas brincam, mas possam respeitar a independência das mesmas quando estiverem vivenciando esse momento.

A LUDICIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

É na infância, precisamente, que o ser humano vivencia o ápice das brincadeiras. É nesse mundo que a criança experimenta, vivência, aprende. Quantos mais elementos da

sua realidade estiverem inseridos, maiores são as possibilidades de engrandecimento do imaginário dessa criança.

Conhecer e desvelar o que constitui as muitas infâncias possíveis de hoje exige, igualmente, levar em consideração as próprias crianças, ou seja, concebê-las como atores sociais, protagonistas de seus processos de socialização. Portanto, conhecer o "ser" criança a partir dos principais elementos presentes nessa fase, pressupõe um olhar atento e sensível do professor, tanto para o contexto sociocultural ao qual ela pertence quanto para a própria criança, pois ela não é somente um produto da cultura, mas criadora de culturas.

As brincadeiras se configuram como uma linguagem que perpassa toda a experiência da criança, onde o brincante se apropria desse ato não de forma infantilizada, tendo em vista que no brincar há um conjunto de ações que não o isenta do conflito. Dessa forma o lúdico está sendo compreendido como um processo não só de prazer, mas também de tensão e desprazer, lembrando que a palavra lúdico vem de *ludus*, de origem latina, derivada de *ludere*, que segundo Huizinga (1993, p. 41), tem o sentido de "*ilusão*" e de "*simulação*". Além do disso, ela significa aquela capacidade do ser humano de dar sentido a uma situação, uma ação ou um objeto. Um cabo de vassoura, por exemplo, pode ser muitas coisas: um cavalo, uma nave, etc. Somente em uma situação lúdica alguém pode atribuir outra significação e fazer o uso de um cabo de vassoura como algo não sendo o próprio cabo de vassoura.

Froebel reforça essa linha de pensamento ao dizer que

> a brincadeira constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural de seu mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade interior. Por isso, quando brinca, a criança está imersa num mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionado pelo brincar espontâneo (KISHIMOTO, 2001, p. 133).

Diante desse pressuposto, é fundamental reforçar a importância da realização de atividades lúdicas no espaço escolar, cujo papel do professor é de proporcionar as condições essenciais para a ampliação do imaginativo do brincante, fazendo das brincadeiras um instrumento para promover e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que educação mais eficiente é, pois, justamente aquela que proporciona expressão pessoal e participação social do próprio sujeito.

Nesse aspecto, na fase da infância, o percurso, a trajetória do criar se sobrepõe ao produto final. Deve-se, então, incluir na prática pedagógica a ludicidade, analisando os processos individuais da criança, assegurando sua independência durante o ato de brincar, para que o brincante não perca sua capacidade de sujeito ativo dessa atividade que, aos olhos do professor, pode parecer ingênua e sem significado.

A criança é aquela que está em busca do aprender e que tem no brincar não uma ferramenta, mas forma de se expressar, de criar. Sendo assim, é fundamental estabelecer uma diferença entre o brincar como instrumento e o brincar como expressão, pois a partir do momento em que o brincar é utilizado como simples ferramenta de ensino, está se privando a criança do exercício de liberdade para construção do seu mundo por meio do imaginário. Entretanto, cabe ao professor, desenvolver habilmente as atividades lúdicas no espaço escolar, reconhecendo o brincar como cultura, como forma de o ser humano se tornar presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e integrante de um grupo social. Vendo dessa forma, há chance do brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem.

Rosa (1993) reforça bem esse pensamento quando afirma que as brincadeiras

> são, em geral, roteiros compreensíveis, que possuem coerência e inteligibilidade, mesmo quando contém elementos que se contrapõem à realidade material: voar, mudar de tamanho, possuir superpoderes etc. esses elementos não constituem para a criança nenhum sentimento de estranheza, pois no brincar há uma coerência da irrealidade da trama, que é produzida intencionalmente, tal como nas novelas de ficção (ROSA, 1993, p. 81).

O fato é que, na linguagem da brincadeira é possível estabelecer uma forma de trabalho pedagógico, mas é importante estar atento ao fato de que a criança não precisa ficar pensando o porquê brinca. Cabe ao professor procurar saber que relação o brincar tem com seu trabalho, já que é necessário aprender e é necessário brincar. Um não elimina o outro. O professor deve estar atento para compreender essa dinâmica do brincar, respeitando, sobretudo, o espaço do brincante neste ato.

A questão não é trazer receitas, mas a de o professor estar sempre inquieto no que diz respeito ao brincar, principalmente nos espaços escolares que atendem de creche e pré-escola, pois o ato de brincar nesses espaços educativos deve estar em um constante cenário de inquietações e reflexões dos educadores que os compõem, sem que a criança

perca o simbolismo, o imaginário, a expressividade espontâneos presentes nas brincadeiras.

Na verdade, fazer das brincadeiras uma ferramenta de ensino que pode corroborar, e muito, na aprendizagem das crianças, revela uma realidade presente na infância da sociedade contemporânea. De fato, a infância não está acabando. Na verdade, o que entende-se é que a infância está se transformando. Segundo Addato (1998, p. 5), diretor do Programa de Estudos da Criança, desenvolvido na Universidade de Havard, isso ocorre porque as "fronteiras entre infância e fase adulta estão cada vez mais tênues".

São sob esses novos tempos que os professores devem buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a ludicidade nos espaços escolares da educação infantil, reconhecendo, antes de tudo, que o brincante tem vontade própria e que há intencionalidade no ato do brincar, como coloca Brougère (2001, p. 63) ao dizer que "a criança não é uma argila, moldável: é uma força mágica dotada de movimento, de resistência, de uma certa autonomia".

Partindo dessa perspectiva, é preciso considerar a importância de se levar as brincadeiras para o espaço escolar, onde a criança será capaz de aprender brincando, mas sem contenções, para que ela mesma possa ter garantidas a liberdade e intencionalidade presentes no ato de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brinquedos e brincadeiras têm um papel importante no desenvolvimento da criança. Então, se faz necessário redescobrir e reconstruir o gosto pelo lúdico, buscando em experiências remotas, ou não, a capacidade de pô-lo em prática, considerando seu papel no ambiente escolar infantil, onde os espaços em que a criança está inserida, as atividades lúdicas estejam presentes.

Cada ato, na esfera do brincar, reforça a linha de pensamento que afirma que a vida não é estática, mas encontra-se em constante movimento, repleto de surpresas e dados que se expressam em uma manifestação de cultura. Sendo assim, o brincar deveria estar sendo posto constantemente em questão e prática nas instituições escolares, sobretudo aquelas que atendem creche e pré-escola, pois, no brincar, é possível aprender, não somente conteúdos escolares, mas aprender algo sobre a vida e a constante peleja que nela se trava.

Pode-se dizer, então, que, desde que garantidas às condições da criança brincar no espaço escolar, estarão sendo asseguradas as situações de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo da escola um ambiente propício para se aprender brincando.

REFERÊNCIAS

ADATTO, Kiku. Conceito de infância passa por transformação. *In:* **O Estado de São Paulo**. Matéria de Peter Apple Home em 25/Maio/1998.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FROEBEL, Frederick. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In:* **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. [S.l: s.n.], 2001. p. 133.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. Vygotsky, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Situação lúdica. *In:* ALVES DE SOUZA, João Valdir; GUERRA. Rosângela (Org.). **Dicionário crítico da educação**. Belo Horizonte: dimensão, 2014. p. 248-251.

_____ . Brinquedos e infância. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 44, mar./abr. 2002.

ROSA, Eliza Santa. **Quando o brincar é dizer a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

CAPÍTULO VII

A LEITURA E OS RECURSOS DIDÁTICOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Arilza Mendonça Paulo Leonez[12]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-07

RESUMO:

O presente artigo científico, tem como objetivo abordar um estudo sobre a leitura e os recursos didáticos no ambiente escolar, apresentando vários tipos de contextualização na leitura, promovendo um diálogo constante no mundo imaginário da leitura. A pesquisa buscou verificar o método de proposta do docente diante dos recursos didáticos utilizados para a aquisição da leitura, buscando desenvolver uma linguagem oral das crianças de recortar histórias em um ambiente agradável na instituição. O artigo se ampara na fundamentação teórica, argumentando em teorias como: Bettelhim (2008), Freire (2008), Vygotsky (1992) e entre outros. Desta forma, a pesquisa fez com que o incentivo e do acesso aos livros pelo manuseio dos alunos, otimizando o prazer pela leitura, onde a leitura é um elemento necessário do saber da criança para que ela se torne-se um bom leitor. Nesse contexto, podendo oportunizar incentivando a criança ao prazer de ler utilizando a literatura infantil, atribuindo para um processo de aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVES: Leitura. Docente. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico, tem como meta expor recursos didáticos contextualizados no ambiente escolar para aquisição da leitura em descobrir ferramentas facilitadora do ensino aprendizagem, incentivando o hábito da leitura e analisando o tratamento dado à oralidade das crianças, a partir do recorte de histórias em sala de aula, proporcionando outros espaços na instituição.

Diante os recursos didáticos dos docentes podemos averiguar os desafios enfrentados no cotidiano para a implantação de um ambiente prazerosa, mediante o prazer de ler na instituição escolar.

12 Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação: Educação Infantil e Anos Iniciais na Faculdade Futura. Atuação profissional: Professora na área de ensino infantil em Macau/RN. E-mail: arilzapaulo38@gmail.com

Torna-se indispensável na construção do Projeto Político Pedagógico está sempre regularizando as novas ideias, aperfeiçoando e buscando desafios e estratégias para o corpo docente da escola.

A abordagem relata a leitura a importância do desenvolvimento da linguagem oral das crianças e despertar o prazer pela leitura, onde a leitura é um elemento primordial para o desenvolvimento do saber dos discentes, para que eles se tornem bons leitores. A criança que nunca frequentou uma escola tem mais dificuldade em aprender, por isso, o professor precisa interagir com a mesma no mundo da leitura.

De modo que as contextualizações de livros clássicos, contos e fábulas, que difere na linguagem literária a uma ação verbal, averiguando suportes de experiências que proporciona uma aprendizagem significativa de articular informações, dando subsídios aos docentes em suas práticas educativas de forma de enriquecimento.

Dessa maneira o processo permite uma aprendizagem eficaz que depende de inúmeros fatores que traz benefícios para os discentes no seu cotidiano na construção do conhecimento como ser participativo, crítico e criativo, permitindo às crianças de sonhar no mundo imaginário com perspectiva de viver imensamente uma história prazerosa.

A maior preocupação do docente consiste na aquisição dos conhecimentos e habilidades por parte de algumas crianças, consequentemente a ação docente visada apenas o desenvolvimento do aspecto intelectual do mesmo.

Nesse contexto, a leitura requer mais do educador desenvolve um mundo dos discentes com o pensamento da realidade do social, traz argumentos e favorecer enriquecimento futuras de saberes.

Diante dos recursos a ser trabalhados através do incentivo e do acesso aos livros pelo manuseio dos alunos, que a leitura ou contos de histórias, desperta na criança a imaginação, aperfeiçoa a inteligência e aprimora a sensibilidade para a leitura infantil, que expressão o que pensam e se utilizam das múltiplas formas de expressões, assim podendo atribuir e elaborar significados das releituras através da interação com as outras crianças e objetos.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE ARTICULADOR

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A formação pedagógica do docente na prática da leitura em sala de aula, tem como êxito no desenvolvimento da construção da interação docente com o aluno, através da relação do método utilizado ambiente escolar.

O docente no seu cotidiano tem que valorizar, propiciando que os discentes aprendam expor e ouvir, respeitando as diferenças e a considerar como um fator de enriquecimento para o trabalho e para o dia a dia. A leitura é um instrumento fundamental para com o docente de transmitir saberes através no mundo imaginário, como suporte para aprimorar pensamentos críticos e científicos, transformando o discente ao seu crescimento ampliando novos horizontes e novas ideias, trilhando novos caminhos que facilitar a construção do conhecimento de seus alunos, dando subsídios aos docentes em sua práticas educativas de forma articuladora.

O tempo que o docente tem em contato com a criança dentro da instituição é muito valioso, pois, durante esse tempo, ele deve oferecer aos alunos situações facilitadoras para que eles possam vir a tornar-se apaixonados pela leitura.

Segundo Freire (2008, p. 11), A leitura é um processo continuado que se inicia no berço e só termina no momento de sua morte, a leitura do mundo possibilita ensinar, fornecer dados e revelar-nos o culto conforme afirmar Vera Maria Tietzamam Silva (2008), “A leitura de mundo nos ensina a ler mais do que os sinais preto da folha branca” (Silva, 2008, p. 33).

Desta forma, considera-se que a leitura é realizada em um sentido que venha alcançar uma maior amplitude. Contar histórias não é só para quem não sabe ler, todos apreciam uma boa história. Ouvir a história é um momento mágico, como afirma Abramovich, ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimentos dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...O livro da criança que ainda não lê é a história cantada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas, e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca...(desde que seja boa).

Portanto, é preciso que o docente reflita, questione-se, pergunte-se sobre seus objetivos e estratégias, buscando dessa forma o melhor desempenho, seu e de seu aluno, em relação à leitura.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

O professor tem que desenvolver a leitura com entusiasmo, envolvendo e solicitando a participação deles na história e que busque saber quais foram as impressões, emoções e sensações que as crianças tiveram com o texto considerando que temos que ter uma visão de mundo aberto a outras formas de leitura, não podemos nos deter a uma só forma.

Dessa maneira, os docentes não tornam a linguagem acessível no cotidiano escolar procurando inovar suas estratégias para uma melhor aprendizagem. Mediante essas práticas desenvolvidas no cotidiano do aluno, através das informações que absorve, dando coerência ao ponto de vista com o pensamento crítico e transformando o seu conhecimento.

Dando ênfase, nessa contextualização, pode-se oportunizar melhores resultados e formas para incentivar a criança à leitura e os recursos didáticos, utilizando a leitura e a literatura como um recurso que irá contribuir para esse processo em sua aprendizagem.

Dessa forma, é o docente o único responsável para selecionar e indicar quais os livros são mais apropriados para a criança, entendendo que não se deve lançar aos leitores seus próprios gostos e sim propiciar a criança oportunidade de usufruir o prazer que a leitura lhe possibilita aos mesmos. Entretanto, o que deve ser levado em consideração a formação da criança o hábito de ler que dispõe para a leitura em realiza uma profunda seleção de material a ser utilizado por elas, para os mesmos se sentirem o prazer pela leitura.

A LEITURA COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.

A pesquisa realizada tem proporcionado observar e diagnosticar resultados quanto às técnicas de leitura desenvolvidas na instituição na sala de aula. A história proporciona a criança viver além de sua vida imediata, vivenciar outras experiências.

A leitura é um recurso didático essencial de suma importância, traz o seu conhecimento prévio com a intervenção do seu pensamento crítico e científico.

De acordo com Cunha (1994), A leitura é uma forma ativa de lazer. Em vez de propiciar, sobretudo, repouso e alienação como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige não só um grau de consciência e atenção, como também uma participação e efetiva do recebedor-leitor.

Entretanto, a sequência desta pesquisa precisa seguir rumo às histórias mais ricas em enredo, tais como os contos de fadas, que povoam de ideias o imaginário infantil. O educador precisa enxergar que este momento da construção do leitor deve ser um momento pedagogicamente tranquilo e, para isso, precisa usar a clareza de objetivos.

A postura pedagógica do professor na prática da leitura, no seu cotidiano, de informações em sala de aula, dando êxito no desenvolvimento da construção da interação do docente como o aluno, através da relação da metodologia utilizada na prática do docente.

O discente traz consigo seus conhecimentos e o docente faz com que reorganize seus pensamentos, valorizando suas experiências no seu convívio escolar, buscando discussões essenciais ampliando na sua oralidade e na consolidação das práticas pedagógicas e implementadas contribuindo efetivamente no processo aprendizagem na instituição.

O trabalho científico tem como meta na prática docente de enriquecer os conhecimentos adquiridos na formação do docente, dando subsídios na educação infantil e nos anos iniciais, proporcionando a intervenção na formação qualitativa, apropriando das habilidades e competências. Compete ao docente ser interlocutor e estimulando de forma sistematizada que contribua melhores resultados da prática pedagógica.

Mediante as histórias lidas para as crianças, precisa-se ter uma dinâmica especial, cenário, enredo, interação e exploração do universo dos personagens visto por eles. É importante selecionar bem os livros, dando sempre preferência para aqueles com textos bem elaborados e com boas ilustrações especialmente para o caso de crianças na educação infantil.

Assim destaca o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 135, V. 3)

> A leitura é um ato cultural e social, conforme o ambiente em que cada criança vive, ela tem mais ou menos contato com as pessoas que cultivam este hábito. Observando outros leitores, as crianças aprendem muito sobre como se comportar como um leitor. Desse modo, também aprendem e emitam esse comportamento.

Portanto, nas práticas de leituras de nossas aprendizes, impõe-se que os leitores literários façam parte de suas vidas culturais, onde a escola pode muito bem fazer esta ponte entre a escola industrializada e seu universo educativo.

Nesse sentido, cabe à instituição, trabalhar com o aluno propondo condições de desenvolve suas capacidades de observação, reflexão, discriminação, julgamento,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

criação, comunicação e cooperação. As experiências da criança na instituição, portanto devem transcender a mera aquisição de habilidades de leitura.

Como aponta o Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 125, V.3):

> Muito cedo, os bebês emitem sons articulando que lhes dão prazer e que revela seu espaço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido á comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização, e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.

O docente tem o papel relevante no processo de conscientizar o aluno nas suas escolhas da história aproveitando os momentos favoráveis à aprendizagem. Para tanto deve conhecer as aptidões e deficiências de cada alunos e estar atento para aproveitar os momentos favoráveis a aprendizagem. Deve também estimular, motivar, incentivar cada descoberta, proporcionando a participação em experiências enriquecedoras e criativas, que podem ser sistemáticas ou ocasionais, individuais ou coletivas.

Na realidade, a leitura não é mais considerada mera decifração de sinais, letras ou palavras. Como assegura Freire, o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [que] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Como afirma Micheletti (1997, p. 81): “Ler, consiste em se fazer a leitura do mundo. O leitor refaz o texto, agora acrescido das suas experiências, surgindo assim um texto significativo para ele”. A leitura faz com que a criança perceba diferença através, do choro, admirar-se diante de uma história, encantada prazer na leitura que ouvir ou que realiza. Portanto, tendo em vista em tornar a leitura uma fonte de aprendizagem e enriquecimento para a criança.

Para Abramovich, quando a mãe ou a professora lê está propiciando um momento de encanto da criança com o livro, momento esse em que os pequenos são capazes de perceber que os livros contêm palavras que podem ser lidas.

A PRÁTICA DA LEITURA: DIALOGANDO SOBRE SABER E PRAZER DA LEITURA

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Na realidade o gosto e o prazer pela leitura a ser formado ainda no berço, e que a família é a sua primeira incentivadora. Quando a iniciação se realiza efetivamente, a criança ao chegar à escola traz consigo uma bagagem de conhecimentos literário.

É fundamental que as crianças, tenham acesso ao maior número possível de livros. Para isso o docente deve organizar um recanto em sua sala de aula, onde os livros fiquem à disposição para que possam manuseá-los à vontade sempre que o desejarem.

Um professor devidamente preparado, convicto da importância da literatura, valoriza o trabalho com texto literário, conquistando com mais facilidade os seus ouvintes.

Mediante às condições oferecidas pela instituição e da criatividade e disponibilidade do docente em confeccionar seu material de trabalho.

Segundo Abramovich (1997, p. 18)

> Para tentar uma história seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes...Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto de rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte...é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso harmônico da voz.

Segundo Vygotsky (1999, p. 99), o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Ensinar as crianças a gostar de ler, seduzi-las para emoções e as alegrias da leitura de lazer e prazer, talvez seja mais importante da grande função do professor.

A leitura-prazer é um hábito que precisa ser conquistado dia a dia. É muito importante que a criança possa folhear o livro, de forma que ela possa ter mais intimidade e desperta o interesse das crianças. Para isso acontecer é preciso que haja a colaboração não só do docente, mais com a ajuda dos pais, para isso eles precisam ser estimuladores e incentivadores da leitura.

Tornar a leitura uma fonte de prazer talvez a principal meta que o professor quer alcançar para criar em seus alunos o hábito de procurar a leitura pelo desejo e que esse desejo possa ser transformado no prazer, como afirma Lionel Bellengerm, no livro de Ângela Kleiman.

O hábito e o gosto pela leitura é uma construção que ser feita a cada dia, pois nem todas as crianças descobrem esse universo empolgante e cheio de possibilidades. Também depende do aprendizado da leitura da criança.

De acordo com as Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil (VOL. I 1998): "A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que est inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico".

Conforme a psicopedagoga Dhanni Lavide Marconotto - (2006) o gosto e o prazer pelas histórias e pela leitura é um hábito que deve ser cultivado na escola e em casa. Ela explica que quando as crianças são pequenas e ainda não sabem ler, os adultos devem contar histórias, contos de fadas, aventuras, princesas, bruxas, pois elas encantam e amedrontam, fazem rir ou chorar, sendo capazes de levar ainda que em pensamento, a lugares distantes pessoas de qualquer idade, especialmente as crianças.

A leitura deve ser vista como uma atividade prazerosa e não que lhe seja dolorosa. Mas, sabemos que isso é algo complicado, pois muitos pais não possuem o hábito de ler e, na maioria das vezes nem sabem. É preciso descobrir o prazer de ler, é da leitura, estimulando a leitura na criança como uma experiência valiosa e prazerosa. Isso será uma grande fonte de satisfação tanto para as crianças quanto para os adultos que acompanham nesta aventura.

Bettelheim (2008) defende que a criança vive em constante busca por subjetividade, para através desta estrutura e dar sentido aos seus sentimentos e compreender suas experiências essas que podem ser vividas através da Literatura Infantil, de seus contos de fadas, que acabam dimensionando assuntos complicados de entender e também sentimentos.

Conforme o RCNEI (BRASIL, p. 141, V. 3):

> É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadoras pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitores" que podem relacionar a linguagem: livros, gibis, revistas, cartas, jornais etc.

Ainda assim, a leitura é um processo muito mais amplo do que podemos imaginar. Ler não é unicamente interpretar os símbolos gráficos, mas interpretar o mundo em que

vivemos. Quando mais cedo a criança começar a ler o contato com este ler e com o mundo dos livros, mais rápido ele adquire o hábito e o gosto pela leitura.

O APRENDER A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

A criança tem possibilidade entre 2 anos de idade a fala, o mesmo torna-se intelectual, generalizante, como função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, sempre mediado por significados fornecidos pela linguagem. Esse impulso é dado pela inserção da criança no meio cultural, ou seja, na interação com adultos mais capazes de cultura que já dispõe da linguagem estrutura por Vygotsky destaca a importância, por ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural.

O tempo foi passando podendo observar que as crianças começam a frequentar a escola cada vez mais cedo, como nos mostra Referencial curricular Nacional para Educação Infantil (1998), isso acontece devido a necessidade das donas de casa precisam trabalhar e não terem com deixar seus filhos e se conscientizaram quanto á importância da Educação Básica com alicerce para o maior desenvolvimento no ensino aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre o desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um espaço dinâmica entre os problema que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito.

Nesta fase a criança reconhece o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do fato. Por este motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance.

Outro momento marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, porque a criança passa a nomear tudo a sua volta. A partir da percepção dela e do meio onde ela vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe livros, revistas, gibis entre outros. Assim ela poderá manusear, nomear e com a ajuda de adultos poderá relacioná-los propiciando situações simples de leitura.

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento delas. As crianças nascem imersas em mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas em um ‘’sincretismo subjetivo”, por pelo menos três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão as suas ações e movimentos formato e expressão.

A instituição deve oferecer um ambiente que estimule a comunicação verbal, dando oportunidade para trabalhar diariamente com base em diferentes temas contextos e interlocutores.

De acordo com Bambergueerd (2000) a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma ligada à motivação. Desse modo, a fala é fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas, dando subsídios na aprendizagem da criança.

É essa interação que nos remete pensar enquanto sujeito social e parte integrante de um contexto onde se dá sua educação. Assim a educação infantil e nos anos iniciais é importante para a vida do discente, mas acreditamos ser necessário uma articulação entre família e escola com intuito de exercer o bem-estar da criança, e dar condições para se desenvolver facilitando o processo educativo.

Entretanto, cabe ao docente saber escutar, respeitar as ideias para que a aprendizagem da criança, seja um alicerce para o desenvolvimento de sua personalidade, buscando sempre trabalhar com a infância dela:

> [...] garantir os alicerces essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem inicial consistente. Para isto, é fundamental prática de atividades que levem a criança a relacionar-se, ser e tornar-se, pensar, imaginar, compreender, movimentar-se e expressar-se, participando e contribuindo na construção do conhecimento. As crianças aprofundam a sua compreensão, jogando, conversando, planejando, perguntando, experimentando, testando, repetindo e refletindo (MENDONÇA, 2007, p. 67).

A leitura é arte. Arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para de algum modo dar sentido à nossa existência. Se nós na nossa prática cotidiana deixamos um espaço para que essa forma de manifestação artística nos conquiste iremos, com certeza, mais plenos de sentidos, mais enriquecidos e feliz (GRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 81).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc, possam ser de grande valia para desvelar o universo apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades em suas individualidades e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta final dessa pesquisa tinha como objetivo geral fazer com que seja percebida a importância da utilização dos recursos didáticos na aquisição da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais, é possível afirmar que é muito importante para as crianças situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para sua evolução e aprendizagem da leitura, sendo a literatura infantil essencial para isso.

Ressaltou-se ao decorrer desta pesquisa alguns nomes importantes da literatura infantil, visando demonstrar variedade de autores voltados para a criança, onde a instituição possibilita de vários livros incentivando a leitura, oferecendo às crianças, desenvolvendo-se assim o hábito de ler.

Observar-se que o docente tem preparo para desenvolver seu trabalho como profissional da educação. Sendo que é uma possível solução para isso é que todos deveriam ter o preparo como profissional principalmente quando se trata da educação infantil, que é a base da construção do conhecimento da criança.

É preciso que no seu cotidiano escolar o professor desenvolva estratégias de leitura, principalmente envolvendo a educação infantil, pois a mesma que a criança dê sentidos e significados, organize seu pensamento e compreenda várias situações que envolvem o seu cotidiano.

Os resultados obtidos foram muito gratificantes para minha formação acadêmica, porque adquiri conhecimento sobre o quanto a leitura é importante na vida social de cada indivíduo, como também é importante o professor desenvolver o hábito de ler e demonstrar com entusiasmo para os pequenos leitores, o prazer que a leitura proporciona.

Desse modo, acreditamos que desta forma a criança tem um melhor desenvolvimento, ou seja, brincando de ler a criança aprende. Cabe ao docente desde cedo compreender que a leitura dá-se através da interação indivíduo/meio, onde estão presentes

as mais variadas formas de leitura possíveis, buscar estímulo na crianças para o prazer de ler descobrindo novas ideias e criando possibilidades da leitura.

Portanto, comprova-se que a leitura não pode ser vista meramente como um comportamento mecânico, utilizado com um propósito de aprender, utilizada com um propósito de aprender a ler decifrando o código da escrita, sem nenhuma postura que leve a criança a refletir sobre seu próprio ato de ler, e sim, como um elo funcional para sua vida cotidiana, transformando o seu próprio conhecimento intelectual, moral e social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e ação no magistéiro).

ABRAMOVICH, A e Wagkop, **A creche:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

A revista do professor – abril a junho de 1994 – Ano X No 30. Editora CPOEC – Rio Pardo/RS.

A revista do professor – julho a setembro de 2007 – Ano XXIII – No 91. Editora CPOEC – Rio Pardo/RS.

CRAIDY, Carmem; Kaercher, Gládis E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação fundamental. **Referencial curricular Nacional para Educação Infantil.** Introdução Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3, p.125.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1, p. 144 – 145.

BETTELHIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 2008.

BETTELHIM, Bruno. **Psicanálise da alfabetização**, por Bruno Bettelheim e Karem Zelan. Tad. de José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Àtica, 1986.

CORREIA, Maria Emília e GALHARDI, Mauro. **Cartilha "Como é fácil** – Alfabetização, Editora Scipione, 1995 – Edição Reformulada.

FERREIRO, Emilia. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler:** em três artigos que se completem.41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1993.

LIMA, Karla. **Revista Páginas Abertas**. Ano 31. No27. 2006.

LÍGIA, Adriana. NUNES, Sílvia Maria. **Mediadores de leitura** — Macau/RN. Mês outubro/2010.

MICHELLETTI, Guaraciaba. **Teoria e Prática de leitura** in: CHIAPPIN, Ligia (coord.). Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. **Abordagens de projetos na escola da infância**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delegado (org.) Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007. P.67.

Parâmetros da qualidade para a Educação Infantil vol.1 e vol.2 (2008).

POLI, Cris. **Educando na sala de aula**. Livro 2 – São Paulo/SP. Editora Gente/Rideel, 2010.

TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios e letrados. São Paulo: Pontes, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLE, Isabel. **Pátio Revista Pedagógica** No7 – Nov. 1998/jan. 1999 – Educação infantil – ARTMED.

CAPÍTULO VIII

A LINGUAGEM, MÉTODO E SENSO COMUM EM SALA DE AULA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ciro Carlos Antunes[13]; Ana Aparecida Antunes Cordeiro[14];
Sônia Letícia Cordeiro[15]; Terezinha de Jesus Nascimento Guidon Coelho[16].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-08

RESUMO:

Este artigo tem como objeto de investigação a linguagem, método e senso comum em sala de aula e o ensino de língua portuguesa em uso. O sistema de ensino, pautada nas obras do Ciclo Básico Comum (CBC) e Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCNLP) anos finais do Ensino Fundamental, expandidas e usadas, largamente nas organizações pública e privada de ensino do Brasil. Os sistemas de ensino de língua portuguesa não passam por nenhuma inovação por ser sabatinada ao discurso imperativo vigente na Lei n. 9.394, de 1996. É fundamental realizar uma reflexão em afinidade a sua classe. Com esse objetivo, o presente artigo buscou inserir no ensino de língua portuguesa as atividades de produção de gêneros textuais de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental, com base nos critérios estabelecidos pelo Conteúdos Básicos Comuns e PCNLP e nas contribuições teóricas de Antunes (2012, 2014) e Veiga (2015).
PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Método. Senso comum. Língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa em sala de aula ocorre pelo viés da língua nacional de uso corrente escrito, ou língua culta. Nesse sentido, denomina-se língua um sistema linguístico usado por uma determinada comunidade para a comunicação entre seus falantes, por meio oral e escrito. Assim, os membros desta comunidade linguística conhecem as regras e os elementos que formam o sistema anteriormente mencionado, e,

13 Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor de educação superior da Unimontes. E-mail: c.alburquerque@bol.com.br.
14 Graduada em Administração pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Especialização em Docência do Ensino Superior, Gestão Educacional e Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade Paulista São José (FPSJ). E-mail: adm201239@yahoo.com.br.
15 Letróloga, Formou-se em Letras/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Professora da Educação Básica na rede municipal de São João da Ponte. E-mail: letycordeiro@yahoo.com.br
16 Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas- FMU (1981), MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012). E-mail: guidoncoelho@yahoo.com.br

mediante estes recursos finitos que possuem é possível criar uma vasta quantidade de mensagens.

Segundo Gagné (1971, p. 247), "os recursos ou meios para o ensino referem-se aos vários tipos de componentes do ambiente da aprendizagem, que dão origem à estimulação para o aluno". Desse modo, os professores que esboçam as disciplinas devem partir de um diagnóstico dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos, de todas as possibilidades humanas e materiais, que o âmbito escolar possa oferecer, e, ser manipulados no processo de ensino e aprendizagem.

A língua, assim, como o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o autoridade da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social (BRASIL, 1998). Pela linguagem os homens se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Por isso, é ensinada na escola, e, como se percebe, o ensino escolar tem seu discurso nos moldes legislativos que ocasionam, necessariamente, numa regulamentação imperativa. Entretanto, sabe-se que durante o século XX a linguística foi motivo de especulação por muitos estudiosos devido à publicação do *Curso geral de Linguística* organizado pelos discípulos de Saussure (ANTUNES, 2014).

Não obstante, a linguagem é entendida como a expressão do pensamento por meio de sons articulados. Esse proferido quer representado por símbolos, chamam-se palavras. Essa em sua significação chama-se termos (ANTUNES, 2014).

Desse modo, a língua é um aparelho de símbolos específico, autêntico e social, que permite o homem constituir o mundo e a sociedade. Aprendê-la é estudar não apenas termos e saber combiná-las em expressões emaranhadas, mas entender de maneira pragmática seus significados culturais e, com eles, as maneiras pelos quais as pessoas creem e interpretam a realidade e a si (BRASIL, 1998).

Assim, a língua é um fenômeno em constante evolução que é descrita nos aspectos gramaticais, que partem das normas. O português brasileiro estabelece os seus limites de língua a partir da sua literatura ao longo dos séculos que sucedeu o descobrimento. Desse modo, a língua em um espaço e tempo determinado serve para fazer a descrição do português, no Brasil, tal qual se conhece na atualidade por meio da filologia. Outro estudo é que se deve levar em conta a evolução da língua como os seus elementos e regras de

um determinado idioma, pois ele varia com o tempo e espaço, essa variação de critério é nítida nas reformas e acordos ortográficos entre Brasil e Portugal. Aqui, cabe ressaltar que uma determinada língua é um fenômeno em constante mutação, ela evolui, é fluida e palavras hoje existentes ganham carga semântica de sua origem (ANTUNES, 2012).

Cabe uma proposta para o aprofundamento da questão e essa problemática que se acabou de delimitar. O assunto central no âmbito da teoria e da prática pedagógica ao ensino de língua portuguesa por meio das teorias e senso comum é traçar um panorama entre conteúdo e forma, em relação a parcela do saber sistematizado que cabe à escola transmitir e a forma através da qual esse conteúdo é transmitido-assimilado equivale ao método de ensino.

Uma das problemáticas em relação ao ensino de língua portuguesa em sala de aula está na relação dialética entre a indução, senso comum, ou criação de conhecimento e a aquisição de conhecimento dedutivo. Ao entender a Didática como prática de ensino de língua portuguesa, em sala de aula, especificamente, do ensino e das condições que são criadas para que se dê a aquisição do conhecimento, ao apreender que a sua questão fundamental é a questão metodológica. Trata-se de criar os meios através dos quais a ciência, o saber sistematizado, traduz-se em conteúdo de ensino didaticamente assimilável.

Boulos (2015, p. 89) institui que:

> A relação dialética entre produção e aquisição de conhecimento supõe uma forma específica de relação entre os sujeitos, no processo de ensino e aprendizagem, a qual nega a relação em que o conhecimento, considerado em si, é autoritária e mecanicamente posto e assimilado. Nega, também, aquela relação em que o sujeito da aprendizagem é colocado em contato com o objeto no sentido de 'descobri-lo', desconsiderando o conhecimento historicamente sobre ele.

A autora acima assevera que a conexão que preside o procedimento de criação e sistematização da informação e que está subjacente no conjunto cognoscitivo dele resultante, dialética, processo e produto, ou teoria-método-língua, preside o processo de transmissão-aquisição desse mesmo conhecimento, ao condicionar um determinado modo de pensar a realidade.

Segundo Saviani: "o problema das formas, dos processos, dos métodos, não certamente em si, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizarem o domínio de determinados conteúdos". A pedagogia do ensino de língua portuguesa nesse

certame, no seu entender, está ligada ao saber sistematizado, o saber metódico. Cabe à escola organizar as formas e os processos adequados para possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado.

Mediante ao exposto, sabe-se que o discurso quando determinado, mostrar-se linguisticamente através de textos. O resultado da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo expressivo, qualquer que seja seu alcance é o teor, uma sequência verbal composta por um contíguo de analogias que se instituem a partir da harmonia e da lógica. Nesse certame, um texto só é ele porque é abarcado como unidade expressiva completa. Caso adverso, não passa de um aglomerado aleatório de enunciados.

Desse modo, todo texto se funda dentro de determinado estilo em papel das finalidades comunicativas, como elemento das categorias de cultivo das alocuções, as quais originam usos sociais que os determinam. Assim, "os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas, relativamente, estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (BRASIL, 1998, [s.n.]). Esses gêneros, normalmente, se encaixam dentro das sequências textuais ou tipológicos pela sua semelhança.

Os gêneros existem em número quase interminável, ao variar em função da época, por exemplo: epopeia e cartum; das tradições, por exemplo: haikai, cordel; dos propostos sociais, por exemplo: entreter, informar; nesta conformidade, mesmo que a escola atribui a tarefa de tratar de todos, isso não seria plausível. Consequentemente, é conciso privilegiar os gêneros que merecerem uma abordagem mais aprofundada no ensino de Língua Portuguesa.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. Nesse sentido, cabe ao docente ensinar aos seus discentes a produzir textos dentro e fora da escola, explicar com técnica as formas adequadas de composição e produção textual.

No que concerne à prática de produção de texto, aplica-se o mesmo raciocínio: a produção de um artigo de opinião, por exemplo, está colocada em diferentes ciclos, ou em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Sendo assim, pode-se priorizar, tanto aspectos a serem abordados nas

diferentes ocasiões, quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações.

Na verdade, a articulação desses fatores, como: necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa possibilita o estabelecimento de uma sequenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral. À medida que se considere a reapresentação de tópicos, há uma progressão e um nível de aprofundamento com que, tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão durante as aulas em classe.

Assim, cabe à escola e ao professor a tarefa de articular esses fatores não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar. Seja por meio de plano diário, semanal ou quinzenal; ou através de projetos que favoreça o necessário para que o próprio aluno se comprometa com a sua aprendizagem, pois contribuem para o engajamento de si nas tarefas como um todo, no que se refere ao professor.

Segundo o Ciclo Básico Comum de língua portuguesa de Minas Gerais (CBC-MG, 2008, p. 12) o ensino de língua portuguesa:

> Além de levar em consideração a variação linguística nas dimensões dos dialetos (do mais culto ao menos culto) e dos registros (do mais formal ao menos formal), é preciso ainda ter em mente que a língua oral e a língua escrita não são compartimentos estanques, mas que formam um contínuo. Uma interfere na outra, em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias. Daí a necessidade de propiciar ao aluno contato com outras gramáticas, além daquela da língua padrão. E essa tarefa será mais produtiva se o aluno tiver a oportunidade de observar os fatos linguísticos ocorrendo em situações concretas de comunicação: ao compreender e produzir um texto, ao refazer seus próprios textos ou a retextualizar textos orais como textos escritos de determinado gênero.

Essa interlocução entre português informal e formal possibilita meios de ensino da língua nacional tal como as variantes linguísticas desde o menos ao mais culto da língua padrão, institucionalizada por meio de regras e conceitos gramaticais. Assim, o ensino para este método da língua em uso e formal requer competências específicas de leitura e abordagem que prestem para o seu contexto, objetivos específicos de produção e para o pacto de leitura proposto em sala de aula.

Dessa forma, sabe-se que durante o século XX a linguística foi motivo de especulação por muitos estudiosos devido à publicação do *Curso geral de Linguística* organizado pelos discípulos de Saussure. Ferdinand Saussure em seu primeiro curso propôs a diferença entre *langue* e *parole*. Segundo o mestre, a *langue* é o sistema de signos, convencionados socialmente e se define por um conjunto de unidades que são combinadas por regras gramaticais. Enquanto, *parole* é o uso desse sistema pelas pessoas durante a comunicação. Durante o gerativismo, embora há diferença entre competência, conhecimento interiorizado por um falante ideal das regras dos componentes de sua língua que constitui a sua gramática e *performance* a aplicação ordenada das regras da competência para construção da superfície linguística, a língua foi estudada fora de seu uso, pois a gramática da competência é a de um falante ideal e abstrato; logo, tratar da língua fora de seu uso, delimita as descrições e explicações à dimensão da frase.

Na verdade, para Chomsky (1969), é tarefa de um linguista descrever a capacidade do falante. Ele define a capacidade como competência inata que o sujeito tem de lançar, envolver e de distinguir a composição de todas as frases de sua língua. Desse modo, o autor assevera que língua é conjunto ilimitado de frases e que se define não só pelas frases existentes, no entanto, há também aquelas que se podem criar a partir da interiorização das regras da língua, ao tornar os falantes capazes de produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já a atuação, *performance* ou uso é apontado pelo âmbito onde o falante está inserido.

Um dos fatos que pesam nessa formação é o professor ser um pesquisador. Os estudantes do Ensino Fundamental têm contato razoável de professores que estabelecem a relação entre a teoria e prática. Sabe-se que existe o professor que fala sobre a língua portuguesa e o professor que produz a língua e este último, simultaneamente contribui para o ensino e para o enriquecimento da língua portuguesa como ciência.

Verifica-se que a diferença essencial entre o homem e o animal é a linguagem humana, especialmente, a capacidade de o homem formar novas declarações que expressam pensamentos novos, adaptados às novas situações, isso o torna racional.

Não obstante, o ensino de linguagem em língua portuguesa deve ocorrer por meios de sons articulados. Esse quer proferido, quer representado por símbolos, chamam-se palavras. Essa em sua significação chama-se termos (ANTUNES, 2014). Foi à convicção dessa possibilidade, ou antes, dessa necessidade que constituiu uma das contribuições

grandiosas de Saussure ao entender-se por linguagem a existência do pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como falam os linguistas.

O método de ensino de língua portuguesa inicia no processo de alfabetização e letramento. Segundo Veiga (2015, p. 281) o: "método tem um significado mais amplo. No sentido etimológico, a palavra método vem do grego *métodos*, de *meta* (pelo, através) e *hodós* (caminho). É, portanto, o caminho para se chegar a um fim". Nesse sentido, método implica passos, momentos em sequência lógico e temporal. Pode-se explicar que o método é condicionado por suas regras internas e dificilmente consegue superá-las diante das necessidades concretas que permeiam o processo educativo.

Assim, "a concepção de método de ensino congrega um conjunto de disponibilidades pessoais e instrumentais organizado para promover a aprendizagem e desenvolver o ensino" (VEIGA, 2015, p. 281). Nesse sentido, o método de ensino é entendido como o caminho para a formação de ações pedagógicas conscientes organizadas criticamente com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos.

Dessa maneira, para Fernandes (2005, p. 26) os discentes: "constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e as suas abordagens para resolverem problemas. Por outro lado, assume-se que as aprendizagens são processos eminentemente sociais".

Nesse sentido, o método torna-se o meio de dizer, de fazer, de ensinar uma coisa, conforme certos princípios e em determinada ordem pela maneira de agir. Por exemplo: uma obra que reúne de maneira lógica os elementos de uma ciência, de uma arte que é organizada pelos moldes de métodos científicos. Assim, o ensino de língua portuguesa de acordo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) o seu ensino dá-se por meio do uso da língua ativa em sua diversidade de modo de ação em que há participação social, neste caso, o aluno atua sobre o próprio aprendizado a partir do funcionamento e uso da língua com competências, compreensão ativa e não decodificada e o silêncio substitui a noção de erro pela adequação; faz reflexão metalinguística; tomada da palavra; coerência, coesão e adequação; dominar diversos registros; conhecer e respeitar as variedades orais; valorizar a leitura; interpretação organizada; compor textos

interpretativos; leitura crítica; conhecer o significado semântico e cultural (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, o senso comum torna-se o meio de comunicação aplicado as variantes da língua nacional como o meio de dialetos. Assim, o dialeto é uma variedade regional de uma língua. Modo de falar restrito e próprio de uma comunidade linguística menor, pertencente à outra maior, inserida numa mesma língua (HOUAISS, 2015). No âmbito linguístico toda variedade linguística que, embora possua particularidades específicas, não é considerada outra língua: mas um dialeto caipira. Essas concepções de língua em campos sintáticos, morfológicos e semânticos específicos são dos dialetos. Por essa razão, o conhecimento popular acontece sob a análise valorativa, reflexiva, assistemática, verificável, falível, inexata na ordem das coisas e da pesquisa (ANTUNES, 2012, 2015).

De acordo Câmara Jr (1969) sabe-se que as vozes modificadas labiais e, sobretudo as labiais explodidas são as mais fáceis de pronunciar, atenta a simplicidade de movimentos que exigem; são as primeiras pronunciadas pela criança – papá, mamã entre outros; são as com maior facilidade se consegue fazer repetir a certos animais que se encontra, naturalmente, formadas no balido, no mugido.

Assim, um dialeto não é, simplesmente, em uso errado do modo de falar do outro dialeto. São modos diferentes de aprender fora da escola. Portanto, o aprendizado da criança nas instituições de ensino é iniciado com as regras ortográficas e gramaticais. Parte da norma padrão para em alguns momentos ensinar a variedade linguística advindas da língua nacional.

Antes de ensinar a língua portuguesa é ensinar como a língua funciona e quais as variantes linguísticas são ensinadas aos alunos. O ensino de língua portuguesa na alfabetização difere do de outros anos não pelo objetivo de alfabetizar, por si só, mas por letrar o aluno em suas competências e habilidades que é o mesmo para todos os anos, mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem, tanto da escrita, quanto da leitura.

Desse modo, o aprendizado não finaliza no Ensino Fundamental e muito menos na graduação, ele estende-se ao longo de toda vida. Nesse contexto, a linguagem pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres. É usada para marcar pessoas, classes

sociais, reveste as pessoas de poderes e de fraquezas, de estigmas e de preconceitos (ANTUNES, 2014).

O ensino de língua portuguesa deve partir do eu poético. Visto que é esta a linguagem que a criança <<aprende e conhece>> em casa (MATURANA, 2002). Para o autor (1998, p. 18): "O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações". Esse processo se dar ao estar alfabetizado e letrado.

Segundo Marcuschi (1986, p. 14), "a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e, provavelmente, a única da qual nunca abdicamos pela vida afora". Assim, não há como a escola ficar neutra frente às exigências de uso nas práticas sociais das diversas mídias e tecnologias que são importantes, necessárias e adequadas à formação de seu aluno.

Kulcsar (2015, p. 66) reiterou que: "as atividades nas aulas de Prática de Ensino, respeitando as peculiaridades de cada escola. As estratégias utilizadas foram: leitura de jornais e revistas, discussão de textos, principalmente em forma de painel, no qual o aluno posicionar-se, e simulação de uma eleição". Nesse certame, é possível perceber o envolvimento de todos os atores efetivamente em um trabalho sério que proporcionam reflexões sobre o profissional educador.

À medida que o aluno conhece as coisas por nome, sabe-se identificar e nomeá-la é possível conceituar, conhecer alguns antônimos, sinônimos para fazer uso do léxico e gramema da língua materna no processo de aprendizagem de sua própria língua.

Em casa a criança fala as primeiras sílabas, balbuciam as primeiras palavras e nomeiam seus parentes próximos por "papai e mamãe, vovó e vovô", mas nada sabe sobre conceitos e formas. Usa-se a substância sem preocupações se está certo ou errado, pois apreende de maneira natural.

A ordem das palavras na frase ou período utilizado pelas crianças é sempre tecida por um lirismo, as frases que apontam para isto, é aquilo que nomeiam os nomes comuns. Parece ser certos afásicos que a criança não consegue ao mesmo tempo manifestar a ordem contínua de sua identidade e do seu campo semântico em sua denominação de léxico, e de gramema.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A linguagem em um espaço/tempo impõe-lhes formas articuladas de ordens e se serve da ciência natural como organismo vivo que imprime caracteres taxonômicos a serviço da linguagem humana; no entanto, ela perde seu lugar privilegiado indutivo e torna-se uma figura da história coerente com a espessura de seu passado intransponível ao presente à vista da historicidade.

Essa visão de que não é somente a relação aluno-professor que conta, mas algo maior como a relação aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno-aluno e o conhecimento vivido através de relações sociais estabelecidas na família, acima de tudo, no trabalho, na igreja e em outras instituições com as quais os adolescentes e jovens mantêm contato, enfim, é para esse coletivo que o professor e os alunos estão atentos.

Sabe-se que nem sempre a literatura de ensino de língua portuguesa considera esse coletivo dinâmico, que parte da riqueza do indivíduo e das diferenças culturais existentes entre os indivíduos e, num diálogo coletivo, vão produzindo conhecimento, e assim a sua própria existência. Nessa perspectiva, todos se enriquecem com novas discussões, reflexões e aprofundamentos, como se fosse uma banda em que o maestro dá o tom; aponta os momentos em que a tonalidade da música deve se realizar, mas o resultado é a harmonia, fruto do trabalho de todos. Na sala de aula, isso ocorre, mas uns poucos privilegiados percebem os demais produzem a melodia, porém talvez somente consigam percebê-la em momentos diferentes do futuro.

À medida que cogita tal situação, o alunado ou o homem assume o seu turno e pela primeira vez entra no campo do saber epistemológico, descartando-o saber lírico <indutivo>. Vê-se que as coisas apreendidas pela criança em criação são de campo semântico verbal: substituem a simplicidade e comungam depois as duas classes de palavras: (in) variáveis. A ordem de aprendizagem segue, segundo a qual é preciso percorrê-las; da cultura geral maciça para uma particular normativa, gramática ideal intelectualizada (ANTUNES, 2014).

A história da identidade é vista como a do outro, daquilo que, para um aluno é ao mesmo tempo interna e estranho se repetir naquele outro para o professor, torna-se normal ao senso comum, passa a ser, portanto, excluído, encerra-o, porém, a história da ordem do saber; essa seria a história do mesmo, daquilo que fora, foi e é naquele aluno, naquela cultura é ao mesmo tempo disperso e apresentado, é visto, é percebido neste, a ser,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

portanto, distinguido por marcas e recolhido em identidade comum que define uma forma de Álgebra 1º = 1 ou 1 + 1 + 1 + 1 = 1.

Sabe-se que na ciência da transposição e cancelamento a ciência matemática conforme Boher conduz a levar de um lugar para outros termos subtraídos para o outro membro da equação. Porque as ordens dos fatores somam, mas se torna um mesmo ser pelo processo de repetitividade.

Da experiência do outro às formas constituídas da ordem do saber e ao pensamento do mesmo construímos e denotemos a criança, na escola. Neste certame, pela primeira vez esta estranha figura do saber que se chama homem, abre espaço próprio às ciências humanas por meio das ciências naturais.

Certifica-se que na luz desse profundo desnível da linguagem o solo silencioso e, ingenuamente, estático que se rompem suas rupturas, sua instabilidade, suas faltas e é ele que se inquieta, incomoda, novamente, nossa mente, nosso pensar e sob os passos de dar a linguagem uma dimensão nova do saber a partir da escrita.

O professor ao receber um aluno em classe lança um olhar em direção ao modelo: de linguagem do discente, mas um traço de linguagem erudita deverá lhe ser implantado. Ele só dirige os olhos para seus alunos na medida em que se encontra no lugar do seu próprio motivo. Nesse espaço/tempo precisa o que olhar e o que é olhado permutam-se, intensamente.

Neste contexto, o professor fixa, atualmente, um lugar que, de instante a instante, não cessa de mudar de conteúdos, de forma, de rosto, de identidade. O modelo adotado pelo professor com o seu aluno torna-se uma arte visível à comunidade escolar e faz brilhar como “linhas de ouro”, aos olhos do modelo, a moldura da tela enigmática, a onde a sua imagem, transponível vai se achar encerrada.

No fundo da sala, o aluno “caipira” faz brilhar as figuras que o professor “olha” e implanta. Essas figuras por efeito de composição depositado ao alunado compõem à existência nova de todo ator-sujeito escolar em geral. Nesta figura, o pólo de profundidade de reflexão no ângulo de profundidade de discente é a linguagem. Parte deste princípio, o aforismo: “o aluno é a imagem de seu professor”.

Assim, no processo de aprendizagem a criança deixa na memória, permanente as coisas mais claras, no subconsciente à memória de médio prazo as de poucas utilidades e no inconsciente as que estão “enroladas”, não claras para o entendimento.

A linguagem define a língua, está na nação e na identidade do civil. Acredita-se que na cultura da língua não há espaço para desenvolvimento de figura complexa, nos caminhos emaranhados que não seja possível o homem nomear, falar e pensar sobre as coisas (ANTUNES, 2014).

A linguagem aparece no olhar, já, codificado e o conhecimento reflexivo surge conforme as culturas e segundo as épocas, linear e esboçar, de forma contínua e graduadas, fracionárias e descontínua, ligada ao espaço e ao tempo, ao passo que tudo se organizam pelas diferenças taxonômicas.

É verdade que pela analogia do corpo e do destino é assinalado por toda a linguagem o sistema dos espelhos e das atrações que o professor é. São as simpatias do aluno para com o professor e as emulações que assinalam as analogias do docente em sala de aula, ao fazer uso da linguagem enquanto processo de ensino de uma disciplina.

Nesse contexto, a linguagem e o ensino de língua portuguesa se fecham se não houver um sistema de desdobramento dos conteúdos entre as semelhanças teóricas e a vivência social dos alunos.

Portanto, há dois níveis que decorrem a língua e a linguagem: 1ª) vai da coisa muda à própria coisa que faz falar a natureza e a 2ª) vai do grafismo imóvel à clara palavra que restitui vida à linguagem adormecida.

Sob o prisma linguístico, a linguagem deve ser estudada e ensinada como evento da natureza. Pois seus elementos são: os animais, as plantas, os planetas, as estrelas e as suas taxionomias.

Em linguagem as palavras agrupam sílabas e as sílabas, letras porque elas aproximam e as dissociam, atraem e opõem como os elementos da natureza: fogo versus água; ar versus terra.

Nessa disposição, a linguagem a princípio, foram dois discursos: por um lado, o comentário que retorna os signos dados com um novo propósito. Logo abaixo o texto, cujo comentário traz a corroboração da primazia oculta sob as marcas visíveis a tudo. E, por último, a linguagem escrita.

O discurso terá, realmente, por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz (MATURANA, 2002). A ficção e a literatura tornam-se o poder representativo da linguagem e por esse meio as palavras acabam de se fechar na sua natureza de signos, mas não se abre para a semântica.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

O uso da linguagem é apenas um recorte descontínuo do ato de cultivar que se dá acesso ao saber por meio das relações do pensamento com a cultura (GUIMARÃES, 2008).

A ordem que constitui o método e o progresso a reduzir toda medida de ensino determinado pela igualdade segundo a identidade evidente e as diferenças pensadas na ordem das inferências. Essas só ocorrem e se estabelecem por encadeamento do conhecido e tal ato ocorre de forma natural e arbitrária, vista que, a maneira como se considera colocarão num ponto ou modo da ordem. Nesse sentido, as semelhanças e as afinidades em que se entrecruza seu fim: a linguagem e as coisas assumem uma nova configuração.

O conhecimento e o modo de ser daquilo que se presta ao saber em nível arcaico produzem modificação que altera o próprio saber do simples ao complexo, do indutivo para o dedutivo (GARCIA, 1986).

É possível verificar que a língua é substituída por um sistema de símbolos artificiais e de operações de natureza lógica, é o elemento que aproxima todo saber de uma linguagem por meio de códigos linguísticos e matemáticos.

Objetar-se-á que a linguagem não tem outro lugar senão representar o seu valor em que está reduzido em si mesmo, pois nesse imaginário é que ela tem poder de compor segundo a lógica de Port-Royal (2001). Entende-se que a linguagem dá-se por uma série de atos individuais e ocorre num espaço/tempo reacionário onde o homem é o seu intérprete e ceifador.

Os homens transcrevem no espaço não as suas ideias, mas os sons destes extraem os elementos comuns para formar um pequeno número de signos únicos, cuja combinação permitirá formar todas as sílabas e todas as palavras possíveis para o processo de comunicação sociocomunicativa (SAUSSURE, 1969).

A linguagem inicial se apresenta por meio de garatujas em seguida por grafismo por meio da ruptura do tempo a continuidade do espaço e é na medida em que analisa, articula, interpreta e recorta a representação, que ela tem o poder de ligar através do tempo e do espaço o conhecimento das coisas. Com a linguagem, a monotonia confusa do espaço se fragmenta, enquanto se unifica a discursividade do acontecimento.

Neste contexto, a linguagem nomeou todos os seres, coisas e usam-se as partes do discurso e é por ela que o discurso articula o conhecimento. A linguagem aparece num

jogo de diferenças culturais, sociais e religiosas pela existência de uma coesão orgânica das ciências e histórias naturais (GARCIA, 1986). A luz dos seus tempos, seu ser intransponível a atualidade.

Assim, a linguagem cotidiana do aluno sofre na escola a finitude na interrogação de sua origem e passa a reduplicação do empírico no transcendental, no liame das linguagens que precisa do distanciamento e o retorno da origem define-nos ao modo de ser do homem moderno.

É verdade, que nessa análise, pelo modo de ser o uso dos métodos científicos, as incomodações, a reflexão busca assentar, filosoficamente, a possibilidade do saber em monografias, dissertações e teses.

Na soberania do professor ao dizer "eu penso" deve-se requerida na finitude do homem, finitude que é tanto a da consciência quanto a do indivíduo que vive, fala, trabalha, às vezes, escreve e lê a língua portuguesa em seus aspectos cotidiano e formal.

Por fim, a linguagem, método e senso comum em sala de aula: o ensino de língua portuguesa decorre com o ensino de língua portuguesa em gêneros textuais, ora sequência textual. Para o ensino de língua portuguesa faz-se necessário uma revisão dos métodos de ensino que trabalhe a linguagem e o senso comum do aluno sob a perspectiva das variantes linguísticas. Este trabalho não quer concluso, uma vez que, faz algumas reflexões sobre o ensino, método de língua portuguesa. Mas abre expectativa para novas pesquisas sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. C. **Um estudo das regras de uso do hífen, segundo o Acordo Ortográfico de 1990.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Impresso.

_____. **As primeiras manifestações linguísticas da língua portuguesa: políticas de línguas nacionais.** *In.:* SALEM, Khalil (org.). Linguagens em mosaico: da teoria linguística ao prisma literário, 2012, p. 35-44.

ARNAULD, Antoine. LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal.** Tradução Bruno Fregni Bassetto. Henrique Graciano Mucachco. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOULOS, Yara. Didática geral ou especial? Uma contribuição ao debate. *In.:* **A prática de ensino:** e o estágio supervisionado. Org. Stela C. Berrholo Piconez (Coord.). 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1969.

CHOMSKY, Noam. **La linguistique cartésienne: um chapitre de l'histoire de La pensée rationaliste suivi de La nature formelle Du langage.** Traduction de E. Delannoe et D. Sperber. Paris: Éditions Du Seuil, 1969.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens:** desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – **MINIAURÉLIO Séc XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S.A., 1971.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto e discurso:** Confluências. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

KULCSAR, Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora.** In.: A prática de ensino: e o estágio supervisionado. 24º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação brasileira,** em ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação). Ano 5, nº 11, 1986, p. 15-23.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**. Conteúdo Básico Comum** – Português (2008). Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Organização didática da aula:** um projeto colaborativo de ação imediata. *In.:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015.

CAPÍTULO IX

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[17]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[18];
Marcos Vinícius da Silva[19]; Francisca dos Navegantes da Silva Evangelista[20];
Roosevelt Rebouças de Moura[21]; Aldeiza Maria de Morais Fonseca[22];
Jane Cleide Silva[23]; Marta Regina Martins de Sena[24].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-09

RESUMO:

Existem diversos fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Um fator que merece atenção é a metodologia usada pelos professores, que muitas vezes não desperta o interesse dos alunos, ocasionando a falta de atenção, o baixo rendimento escolar, e por conseguinte, o não desenvolvimento de suas habilidades. A música como elemento lúdico, pode ser utilizada para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída para os alunos, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social. A presente pesquisa traz como objetivo geral compreender a importância da música e verificar suas contribuições para o ensino, em particular para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mostrando que a musicalização interfere positivamente no desenvolvimento da criança. O presente artigo trata-se de uma pesquisa que adota como metodologia a revisão bibliográfica, a partir de autores e suas obras sobre o tema, tais como: Abramovich (1985); Gardner (1995), Nogueira (2003); Weiguel (1988); Além de orientações do Ministério de Educação (MEC).
PALAVRAS-CHAVE: Música. Recurso didático. Leitura. Escrita.

17Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
18 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
19 Mestrando em Ciências da Educação (CECAP). Professor da disciplina de Educação Física no município de Parazinho/RN. E-mail: viniciusrn@hotmail.com
20 Graduada em Pedagogia (UFRN). Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: Francyevangel50@gmail.com
21 E-mail: rooseveltreboucas0@gmail.com
22 Especialista em Alfabetização e Letramento (INTELBRAS). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: aldeizamf@outlook.com
23 Especialista em Letramento na Alfabetização (FACEN). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: Janebarreiras52@gmail.com
24 Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Artes (FETREMIS). Professora do Município de Guamaré/RN. E-mail: martarsena@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

INTRODUÇÃO

A música, como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade. Não existem relatos científicos suficientes que comprovem a origem da música, mas é possível afirmar que os homens das cavernas já faziam suas próprias produções musicais. A música foi e ainda é um instrumento usado para expressar os sentimentos de um povo que passa de geração em geração.

A palavra "música", em si, tem origem na expressão grega musiké téchne, que significa a arte das musas. A música é um fator determinante na personalidade de um indivíduo, promove sua expressão social e cultural. Desde muito cedo a música adquire grande relevância na vida de uma criança e com isso um grande poder de interação, despertando sensações diversas e tornando-se uma das formas de linguagem mais apreciada pela educação, por facilitar a aprendizagem e instigar a memória.

Segundo Nogueira (2003) o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros. A música é uma combinação harmoniosa e expressiva de sons. Nesse contexto, a criança ao nascer entra em contato com o universo sonoro que a cerca, que são os sons produzidos pelos seres vivos e objetos. Em todas as civilizações, a mãe costuma acalentar o bebê com cantos e movimentos sejam para acalmá-lo ou para adormecê-lo.

A música trabalhada como recurso didático pode, além de ser uma atividade divertida, ajudar na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional da criança, pois desenvolve a mente, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão.

A música também constitui um importante modo de expressão pessoal. Sendo um dos estímulos externos que mais contribui na formação do ser humano, desempenhando um papel importante nas etapas do desenvolvimento infantil, que mediante sua potencialidade de emocionar e sensibilizar causa motivações internas que estimulam o desenvolvimento da criança.

A MÚSICA E OS SEUS CONCEITOS

Não existe uma definição única sobre o que seja música. Segundo o Dicionário de Termos e Expressões da Música do pesquisador Henrique Autran Dourado (2008, p. 214) música é "a arte de exprimir ideias por meio de sons".

Para o artista e pensador Richard Wagner (1883), a música é "a linguagem do coração humano". Este conceito traduz a ideia de que a música tem grandes influências sentimentais e psicológicas no ser humano.

Em um sentido amplo ou teórico, a música é a organização temporal de sons e silêncios (pausas). No sentido restrito, é a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, através da voz ou de instrumentos musicais.

Currie e Felipe (2014) também confirma a ideia que,

> A música é, sem dúvida, umas das antigas formas de artes, a qual utiliza a voz humana e o corpo como instrumento naturais e meios de auto expressão. É uma arte que vem ao mundo junto conosco. Ante de nascermos, convivermos durante nove meses com as batidas do coração de nossas mães. Vivemos com os ritmos do nosso próprio batimento cardíaco e da nossa respiração e, também, com os ritmos mais sutis da atividade metabólica e das ondas cerebrais. Todos somos inerentemente musicais e podemos desenvolver essa capacidade em nós mesmos e nos outros (CAMPBELL et al., 2000, p. 132 apud CURRIE; FELIPE, 2014, p. 36).

Como vimos, a música é uma linguagem presente no dia a dia do indivíduo, portanto, os educadores precisam refletir sobre o valor do ensino da música nas escolas, já que é uma prática que está inserida em seu cotidiano, nas mais diversas áreas e atividades.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NO DECORRER DOS TEMPOS

A necessidade de comunicação entre os povos tornou a música uma marca de identificação de cada comunidade e de sua cultura. Como já relatado, acredita-se que os homens das cavernas já faziam suas próprias produções musicais, a partir de sons criados por movimentos corporais, vocais e alguns poucos instrumentos rústicos. Sendo considerado esse período o marco inicial da música pela humanidade.

Segundo estudiosos, há 4.000 anos os egípcios já possuíam um nível de expressão musical mais elevado. Usando a música como ferramenta para cerimônias religiosas. Nessa época já existiam alguns instrumentos de percussão, harpas, flautas. Os rituais

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

sagrados misturavam música e cores, entre outros artifícios visuais. E assim a expressão musical humana foi se formando, se solidificando e se tornando cada vez mais forte.

Na Ásia, em 3.000 a.C., as culturas indiana e chinesa desenvolviam suas próprias expressões musicais. Entre os chineses o instrumento mais comum era a cítara, um instrumento de cordas que mais tarde deu origem ao violão e a guitarra.

Das grandes civilizações do mundo antigo, foram encontrados vestígios da existência de instrumentos musicais. Foram os gregos que começaram a aperfeiçoar a música, que estava presente em cantos, danças, peças de tragédia e nos cultos gregos. Assim, eles tiveram papel importante no desenvolvimento musical de alguns gêneros que são ouvidos até hoje como a ópera, a música instrumental e a música erudita.

Durante a Idade Média a Igreja Católica esteve bastante presente na sociedade europeia e ditava a conduta moral, social, política e principalmente artística. Nessa época, a música teve uma presença marcante nos cultos católicos.

No início do século XX, o interesse por novos sons fez os compositores incorporarem uma grande quantidade de instrumentos e objetos sonoros à música. Hoje a música é a forma de arte mais consumida no mundo e é conhecida por sua diversidade, quebra de rótulos e formação cultural. A inserção da tecnologia tem aberto cada vez mais espaço e oportunidade para as criações, contribuindo sempre para o surgimento de novas formas nessa arte.

Atualmente, com a rapidez dos meios de comunicação, a música compartilha com o mundo as características de cada nação, suas culturas, sua identidade social e sua história. Devido à grande diversidade e heterogeneidade cultural vemos, no dia a dia da nossa sociedade, os mais variados e diferentes ritmos e gêneros musicais, apresentando distintos estilos dependendo da região que se vive.

A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

Para Gardner (1995) uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. E a inteligência musical é caracterizada pela habilidade de reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar instrumento musical. Essa inteligência pode estar relacionada também ao interesse por variados tipos de arte, tais como: dança, teatro, pintura, escultura e outros.

A aprendizagem, juntamente com a música, pode ter influência na formação das crianças, despertando habilidades e qualidades como: Autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, e a capacidade de memorização e de concentração. Estas qualidades acompanharão os educandos em qualquer caminho que escolham para a sua vida.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apresenta o eixo música e destaca que a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998). E que o professor precisa desenvolver nos alunos diferentes linguagens:

> A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: (...) utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998).

Assim, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a música é um meio de conhecimento no qual as crianças e os bebês têm livre acesso para se expressarem. A linguagem musical favorece o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento, e ainda contribui como um poderoso meio de interação e integração social.

Weiguel (1988), diz como a música aperfeiçoa habilidades motoras, controla os músculos e exige do corpo movimento maior de desenvoltura. Com isso, a coordenação motora e expressividade rítmica irão se desenvolver mais facilmente. O canto, por sua vez, irá beneficiar a fala, que auxiliará na pronúncia correta das palavras, por tanto a comunicação será bem melhor, além disso, desenvolve a autoestima e a socialização da criança.

Abramovich (1985) relata sobre a importância das cantigas de rodas e de muitas outras que foram transmitidas oralmente, através das gerações. São formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos preparar para a vida adulta. Abordando temas como: amor, disputa, trabalho, tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, mas de forma sútil. As canções podem gerar experiências de vida que nem os brinquedos mais caros ou sofisticados podem proporcionar.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Outro fator que é considerado importante no desenvolvimento infantil dentro do contexto escolar, é que o aluno aprenda a ler e escrever com maior rapidez, para assim poder acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias. A musicalização, por sua natureza, abraça aspectos importantes com propósitos educacionais, e é uma ferramenta que pode assessorar o educador a cumprir o seu papel em sala de aula, visto que educar exige doses de emoção, alegria, compromisso, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre professor e alunos.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

A musicalização, como parte do processo de construção do conhecimento, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, censo rítmico, prazer de ouvir, desperta a imaginação, a memória, a concentração, e a atenção, além do respeito ao próximo, socialização e afetividade dentro do ambiente escolar. Também contribui para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. O som, o ritmo, a música, sem dúvida, fazem parte da Educação Infantil e da vida das crianças.

Um fator relevante para o uso da música na educação é que ela é um recurso de fácil acesso e de interesse de todos. Podendo ser reproduzida de diversas formas (através de som, aparelhos de tv e dvd, computadores, celulares, cantando ao vivo) e até mesmo sem precisar gastar com recursos financeiros.

É preciso entender os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, para poder enxergar a música como um agente facilitador da aprendizagem. Ao se falar em musicalização, um dos recursos mais eficazes para despertar o interesse da criança é o movimento associado à canção.

Pode se desenvolver em sala de aula vários exercícios musicais que explorem, por exemplo, a memória e o raciocínio rápido, usando sequências de movimentos que aumentam gradativamente, sendo necessária uma lembrança imediata do que acabou de ser dito, estimulando o acúmulo de informações e o uso da memória.

A música também pode ser usada para o apoio a produção textual ou para ajudar a desenvolver a leitura, visto que muitos alunos têm dificuldade de produzir textos, principalmente quando o texto a ser produzido não é ou não está sendo compreendidos pelos mesmos, e a música sendo trabalhada com metodologias diferenciadas por parte do

professor, cativa à atenção e compreensão dos alunos facilitando o entendimento a participação do mesmo.

Mello (2015) enfatiza que:

> Além das letras de canções possuírem inúmeros elementos propícios à formação de leitores e produtores de texto mais competentes, podendo ser uma efetiva ponte para esse fim - e muitos educadores vêm se dando conta desse potencial - podem também ser utilizadas na educação para se trabalhar aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos e estilísticos da língua, incluindo argumentação, concatenação de idéias, coesão e fenômenos como assonância, aliteração, personificação, paralelismo, polissemia, homonímia, antonímia semântica e lexical, anáfora, eco, antítese, substantivação, oximoro, ironia, homeoteleuto, modulações de timbre, deslocamentos fonossintáticos, paranomásia, hipérbole, eufemismo, pleonasmo e outros.

A música favorece tanto a expressão oral quanto a escrita, pois está cheia de sentidos conotativos, com variações de linguagem, que ajudam a atribuir a música na leitura, na interpretação e na produção de textos, facilitando o entendimento lexical. E através desse procedimento, a aprendizagem se torna favorável ao aluno, tanto em individual como também em grupos, no espaço escolar.

A música na produção textual pode ter um prazer desafiador para o aluno, trazendo à tona sua capacidade de criar possibilidades e de se expressar de modo relacional e construtivo. “[...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dá alegria sem desenvolver, tampouco é educar” (GAINZA, 1988, p. 85).

A música como forma de linguagem, favorece o rendimento das habilidades de interpretação, leitura e produção de texto, podendo fazer da música um texto cantado. Na música o professor pode encontrar formas diversificadas para uma boa leitura ou interação com a mesma, pois cantando o aluno se expressa com mais facilidade e pode desenvolver a habilidade de ler e produzir através do estímulo causado pela música.

> A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de árias do educando. Essas árias incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio” além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura” (DEL-BEN, 2002, p. 52- 53).

A música transforma-se em recurso didático a medida em que é chamada para responder perguntas adequadas aos objetivos propostos pela educação, um deles mais centralmente é o de propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças.

A música na educação pode envolver também outras áreas de conhecimento, não apenas o português. Na matemática a música também está presente, por exemplo, quando marcamos um ritmo, temos que saber quantidade para tocarmos. Além disso, há várias letras de músicas que facilitam a aprendizagem de números, quantidade, classificação e seriação. "A principal vantagem que temos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado" (FERREIRA, 2010).

Em relação às atividades com música no universo infantil, há muitas possibilidades: exploração do conceito de som e silêncio (brincadeiras de estátua); produção de vários tipos de sons com o corpo (arrastando os pés, batendo as mãos nas diferentes partes do corpo), entre outras.

Usando a música como ferramenta de apoio é estimulante e pode servir como instrumento pedagógico nas disciplinas curriculares de Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes, Educação Física, brincadeiras.

A finalidade da inclusão da música na escola não é transmitir a técnica musical, mas trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura, bem como o desenvolvimento de habilidades que futuramente o ajudarão a se expressar através dela.

CONCLUSÃO

É um desafio cada vez maior da escola e dos professores oferecer uma educação de qualidade e que envolva integralmente os alunos, permitindo o desenvolver de todas as habilidades e potencialidades, e possibilitando um aprendizado significativo. A música pode ser um recurso pedagógico e ao mesmo tempo um instrumento lúdico e diferenciado capaz é de alcançar esse objetivo e permitir ao professor criar diversas alternativas para auxiliá-lo em seu cotidiano escolar.

Como vimos, a música possui um importante papel na educação, agindo como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e como instrumento que tem poder para

tornar a escola um ambiente mais receptivo e alegre em que os alunos desejem estar e assim dediquem-se ainda mais as suas atividades.

Percebe- se, ainda, que é preciso ao docente, desenvolver estratégias de ensino que venha estimular os educandos a criarem diferentes resultados e não se acomodar com a mesmice. Para Ferreira (2010), valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la em sua amplitude.

Espera-se que o presente artigo promova uma repensar entre os docentes da Educação Infantil sobre a importância do uso da música como recurso didático, independente da disciplina ou série em que se leciona, incentivando-os a desenvolverem nas crianças o gosto musical, favorecendo a autoestima e a socialização dos alunos, além de oferecer alguma contribuição sobre o processo da musicalização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 5ª. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil -** Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

CAMPBELL, Linda; et al. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. **Educação musical escolar**: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música, Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, 2002.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música.** São Paulo: Editora 34, 2008.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: contexto, 2010, 7. Ed. 3º impressão.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. [tradução de Beatris A. Cannabrava] 2. Ed. São Paulo: Summus, 1988, vol. 31.

GARDNER, Howard. **Estrutura de mente:** a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

MELLO, Magno. **Letra de Música-gênero textual**. 2015. Disponível em: https://pt.linkedin.com/pulse/letrade-música-gênero-textual-magno-mello.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista OnLine da UFG, Vol. 5, Nº 2, Dez/2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento** – um processo histórico. São Paulo: Papiros, 2000.

WEIGUEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

CAPÍTULO X

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mikarla de Souza Silva do Vale[25]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-10

RESUMO:

Esta pesquisa remete-se sobre a contribuição da música como recurso pedagógico para o ensino da Educação Infantil, considerando assim um forte aliado no desenvolvimento do aluno enquanto criança para os fatores psicológicos, sociais e psicomotores. Assim, este artigo objetiva apresentar evidências que a música pode fomentar o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, conhecer como a música pode estar sendo um recurso pedagógico capaz de ajudar efetivamente, bem como destacar a essencialidade do professor. Para tal propósito, nos asseguramos na metodologia de pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa inseridos no banco de dados da literatura acadêmica para tratar de forma peculiar, onde entre linhas apresentamos concepções teóricas e documentos que fundamenta esta temática. Por fim, a pesquisa possibilitou a enaltecer a temática, como alternativa de aprimorar as práticas pedagógicas que auxiliam o aluno na sua linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Recurso didático. Desenvolvimento do aluno.

INTRODUÇÃO

No intuito de contribuir com novas estratégias para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil na formação do alunado, destacamos que a música está presente em todas as culturas como elemento que contribui como o desenvolvimento humano e principalmente na escola. Diante das diversas estratégias de ensino a música como recurso pedagógico se torna um aliado nas atividades lúdicas e prazerosas, bem como agrega potencialidades de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social.

Abordar esta temática trás a magnitude de meditar a importância da contribuição da música no ensino escolar, assim, são contribuições que facilitam o trabalho pedagógico com a mediação de aprendizado, com isso, o referido artigo norteia atuais concepções dentro de documentos legais e teóricos que defendem a arte da música nas instituições.

25 Graduada em Pedagogia. Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Do Vale Elvira Dayrell. Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Maciço de Baturite – FMB. Pós-Graduação em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas pela Faculdade FETREMIS. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: mikarlavale@yahoo.com.br

No entanto, este possível acesso só é possível através do trabalho do professor, ele sendo o mediador para oferecer a ludicidade e aquisição da linguagem linguística ou musical.

Contudo, entende-se que a música é um tipo de linguagem que está presente em todo o mundo, dentro de todas as culturas e povos, faz parte das diferentes formas de se expressar para o mundo, é através da música que sentimos e agimos, aguça a sensibilidade, os diversos tipos de sentimentos e é através destas possibilidades que instigamos os alunos para um ensino que ele possa perceber e construir em aulas.

Os objetivos propostos para apresentar este artigo se dar pela curiosidade do objetivo geral que é conhecer como a música pode estar sendo um recurso pedagógico capaz de ajudar os alunos da Educação Infantil, bem como os objetivos específicos que é entender as concepções que norteiam e defende esta prática na sala de aula, verificar como pode ajudar no desenvolvimento, uma vez que ao falar em crianças pequenas devemos entender este processo e apresentar contribuições com possíveis atividades que são ditas em exemplos ao longo do texto.

A metodologia adotada para atender melhor os objetivos deste artigo foram à pesquisa de cunho bibliográfico de natureza qualitativa abordando concepções e documentos, onde estes estão inseridos na literatura científica que nos servem de apoio para validar pesquisas.

Contudo, o presente trabalho está distribuído da seguinte forma: abordagens teóricas frente à música e a educação infantil, a música como recurso pedagógico e a música no desenvolvimento da criança; estes são essenciais para esclarecer toda a proposta de forma clara. Entretanto, consideramos que estes resultam em atingir os objetivos e acompanhar os resultados da forte contribuição da música na Educação Infantil.

ABORDAGENS TEÓRICAS FRENTE À MÚSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do cenário evolutivo das criações do homem, a música fez parte destas criações dentro do seu contexto artístico dentro do âmbito cultural. Considerado também como uma forma de expressão linguística bem como ressalta Caetano e Gomes (2012, p. 71) quando diz: “a música é uma forma de linguagem manifestada pelos sentidos. Seu vocábulo vem do grego e quer dizer “a arte das musas” (...) exercendo importante papel na formação do ser humano desde a infância”. Sob isso, observamos que a musicalidade

no contexto escolar desperta o pensar, a linguagem, permite conhecer e adentrar na sua cultura, bem como também expressar seus pensamentos através da corporeidade.

Considerando que a música contribui para a aquisição ou ampliação do repertório linguístico da criança, concordamos com Ferreira *et al*. (2007, p. 4), onde menciona que a música "[...] desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora, espacial e matemática", onde consideramos que essas habilidades sejam essenciais para o desenvolvimento aluno de forma com que ele aprenda com a ajuda da música.

Frente a Educação Infantil, é nesta primeira fase que a criança começa a frequentar a escola, e lá "as atividades musicais [...] devem partir do que as crianças já conhecem, desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor", ONGARO *et al.* (2006, p. 3) deste modo, levamos em consideração que as crianças já chegam a escola tendo algum conhecimento adquirido em contato com outras crianças ou adultos, no entanto; o professor pode oferecer atividades partindo da proposta do que a criança já conhece para melhor aceitação de atividades para poder aprimorar, sendo estas atividades musicalizadas ou não.

Rosa (1990) destaca:

> A importância de o educador proporcionar momentos onde a criança descubra, análise e compreenda os ritmos do mundo, através da observação e do contato com instrumentos musicais, com a dança, com o folclore, etc. Deve estar atento a valorizar todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, pois a mesma comunica-se principalmente através do corpo.

Em conformidade com o pensar acima, Schiller e Rossano (2008, p.171) afirmam que

> Além de servir como apoio curricular, a música proporciona oportunidades de auto expressão. Planejar tempo para as crianças se mexerem livremente ao som de música permite que elas individualizem suas respostas e sejam criativas em seus movimentos físicos.

Assim também é visto como um elemento que amplia os planejamentos e as atividades pedagógicas, é proporcionar condições para que o aluno desencadeasse novas formas de expressão e descubra os movimentos do seu corpo, sejam elas em dança, expressão de sentimentos, atividades físicas e dentre outras potências idealizadas pelo professor.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Segundo Ilari e Broock (2013, p. 20) aponta a importância da musicalidade no ensino da Educação Infantil, dizendo que:

> Desde as primeiras vivências, é fundamental experimentar música em toda a sua riqueza, seu fluxo, suas surpresas e sensações. Diferentes culturas, gostos, épocas e estilos são excelentes fontes de ideias e significados musicais. Cada criança sorverá a escuta a seu modo, conforme seu amadurecimento cognitivo e musical lhe permitem.

A música como recurso pedagógico traz a fundamentação para o aluno experimentar vários elementos; com a forte contribuição da cultura e a oportunidade de trabalhar com a criança uma forma lúdica e, interação na visão de contemplar o ensino com novas técnicas para despertar interesse nos alunos de amadurecimento das suas ações.

Em conformidade ao exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) vem nos assegurar no sentido que a criança ao

> Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 48).

Ao tratar desta forma denota-se que nas aulas os alunos podem executar sons, não se trata apenas de levar a música, mas a oportunidade de elaborar na intenção de aplicar um plano estratégico com atividades sonoras, como nos assegura (GÓES, 2009) a música na instituição infantil é principalmente produzir e pensar música com as crianças, fazer o aluno aprender música é instigar a sua curiosidade e suas potencialidades em criar.

Vale destacar que o RCNEI vem abordar:

> O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se

> associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal (RCNEI. 1998, p. 59).

É por meio do pensamento acima que se destaca o mais uma vez a importante execução das atividades musicais, tendo em visto que se consegue perceber no aluno suas habilidades ou limitações. São atividades como essas, que podemos internalizar a valorização das músicas e cantigas populares do país que habita. É aprimorar os recursos para exigir do indivíduo atenção e interpretação; em conformidade, as atividades devem ter um aspecto que atinja a todos da sala, de forma com que a classe consiga captar as informações dadas pelo professor ou pela música.

Deste modo, a Educação Infantil em seu exercício consegue abranger todas as áreas de conhecimento de forma integral, nesta proposta interdisciplinar a criança pode adquirir conhecimentos conjuntos, onde

> Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados (BRASIL,1998, p. 49).

O trabalho musical em outras áreas de conhecimento também se faz importante, a música mantém um vínculo com toda a linguagem. Sob este viés, a música automaticamente incentiva a criança a falar, a se movimentar e fazer atividades artísticas que lhes são mediadas. É com este desenvolvimento que a música causa efeitos.

Adotar a música não é só um instrumento de alfabetização, a música é um excelente instrumento de cidadania, e projetos que envolvem músicas, integração social e esporte, especialmente com crianças e adolescentes carentes ou de rua, espalham-se pelo país e são cada vez mais populares pela sua eficácia (GÓES, 2009) na perspectiva de doar ao aluno conhecimentos para atuar na sociedade, como missão da escola; transformar o aluno em um ser crítico e independente através do conhecimento.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Primordialmente, o desenvolvimento da criança começa desde cedo, da barriga ao escutar sons e músicas. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor (FERREIRA et al, 2007).

Em relevância, a música tem forte influência no desenvolvimento humano, este recurso de forma geral contribui para o amadurecimento cognitivo, motor e sentimental. Tendo em vista que a música dar condições para tais expressões que favorece a comunicação social.

- **Desenvolvimento cognitivo/linguístico:** a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Nesse sentido, as experiências rítmico musicais que permitem uma participação ativa favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela esta descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

- **Desenvolvimento psicomotor:** as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

- **Desenvolvimento sócio-afetivo:** a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Através do desenvolvimento da auto estima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto realização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005)

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Diante do exposto, podemos denotar que estas funções são fatores contribuintes essências, como por exemplo; o primeiro ponto que destaca sobre o conhecimento intelectual e da linguagem, são nestes aspectos que oportuniza a experimentar a fala, interpretação, expressão... tendo ainda contribuição de outros sentidos. No segundo e importante ponto, a música vai fazer desencadear a psicomotricidade, levando em consideração que seus músculos, tendões, coordenação motora fina e grossa, lateralidade, espaçamento, despertam um exercício físico que age sob a mente por influência do som musical. Já na perspectiva final, o sócio afetivo vai formular, criar, inventar uma nova identidade com a relação comunicativa com o meio. Com este desenvolvimento, a música norteia a capacidade de oferecer a interação, como por exemplo, uma cantiga de roda que necessita dar as mãos para formar um círculo ou amarelinha que se deve respeitar e esperar a sua vez, igualmente a expressão de seus sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este fim, concluímos que a música é um forte aliado no desenvolvimento da criança na fase de Educação Infantil. É nesta importante fase que o aluno começa a descobrir o mundo de forma mais concreta através dos mecanismos e materiais existentes na escola. Vale salientar que a música como recurso pedagógico enriquece as estratégias docentes; assim como também o currículo escolar apontado pelo RCNEI, onde nos embasa para uma atividade eficaz e capaz de transformar o pensar do aluno.

Nesta convicção, durante todo o trabalho conseguimos nortear toda a temática, a fim de atingir nossos objetivos. Dar a real importância à música na Educação Infantil é abraçar as inúmeras contribuições que a música oferece, considerando que a música está presente em nossa cultura ao longo da nossa vida social e acadêmica.

Com a contribuição de documentos e referenciais teóricos analisados, observado e concluímos que a música em sala de aula é um assunto sério, o professor na magnitude da sua função tem condições de mediar o processo de desenvolvimento do aluno não somente social, mas sim psicológico e motricidade desde simples gestos a execução deles.

Nesta face da utilização da música na Educação Infantil é relevante abordar a temática para que chegue ao conhecimento de todos os professores desta fase escolar. Saber como trabalhar, planejar estratégias para todo os alunos sintam-se incluídos,

explorar na prática o que o aluno ainda não sabe e enriquecer a mediação do ensino-aprendizagem.

Por fim, concluímos destacando a essencialidade de trabalhar a música de forma multidisciplinar na Educação Infantil, para deixar o aprendizado mais flexível e prazeroso e que esta pesquisa sirva de inspiração para outros questionamentos e buscas de novas teorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação E Do Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Monica Cristina e GOMES, Roberto Kern. A importância da Música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, Jul.-Dez., 2012.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**. n. 3, 2005.

FERREIRA, D. L A.; GOES, T. A.; PARANGABA, C. O.; SILVA, M. R.; FERRO, O. M. R. A influência da linguagem musical na educação infantil. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. p. 04.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. **Revista do Centro de Educação a Distância** - CEAD/UDESC. v.2, n. 1, 2009.

ILARI, B.; BROOCK, A. **(orgs.).** Música e Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 2013.

ONGARO, Carina de Faveri; SILVA, Cristiane de Souza e RICCI, Sandra Mara. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CTESOP. 2006.

ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. **Ensinar e aprender brincando:** mais de 750 atividades para a educação infantil. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO XI

A MUSICALIDADE COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Marta Regina Martins de Sena [26]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-11

RESUMO:

Este artigo pretende analisar as experiências e práticas vivenciadas pela professora/supervisora, na Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, em Guamaré/RN, na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental durante os preparativos da turma para participar do I Musical de Alfabetização e Letramento – I MUSAL. O trabalho foi desenvolvido, tendo por finalidade auxiliar, acompanhar e intervir junto à professora na preparação da turma na perspectiva do letramento. Para tanto, optamos pelo recurso musical, considerando-o como elemento inovador da prática pedagógica, uma vez que está presente nos mais diversos meios de comunicação e mídias (rádio, cd, internet, dentre outros). Desse modo, percebemos a música como recurso didático com grande potencial pedagógico capaz de estimular o raciocínio, motivar e despertar nos alunos, o desejo de aprender a partir de um momento lúdico, facilitando a assimilação dos conteúdos abordados e ampliando o interesse pelas aulas, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo. Para este fim, estabelecemos como procedimento de investigação formativa, as observações participantes em sala de aula e, por conseguinte, o desenvolvimento de atividades didáticas que resultaram em significativas aprendizagens, tanto aos alunos da escola campo. A experiência demonstrou que a música subverte a lógica, muitas vezes tradicional de alfabetizar e letrar, tornando o aprender mais interessante, lúdico e significativo.
PALAVRAS-CHAVE: Música. Instrumento Pedagógico. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é considerada por muitos estudiosos da área da educação como produção cultural que atua sobre o homem, possibilitando sensação de bem-estar, estimulando o raciocínio e melhorando a concentração. Nesse sentido, a música é compreendida enquanto linguagem universal, uma vez que o homem a utiliza para expressar sua subjetividade, seus pensamentos, sentimentos e sensações (FARIA, 2001).

26 Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Artes (FETREMIS). Professora do Município de Guamaré/RN. E-mail: martarsena@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Observando seu potencial catártico, a música traduz estados interiores, mas também apreciação da realidade objetiva e perceptiva; não é por acaso que ele se faz presente na vida humana, desde os tempos mais remotos. Partindo deste princípio, podemos perceber o quanto este tema é importante, pois além de tratar da realidade subjetiva e objetiva, a música tem em si, por sua própria natureza, um caráter pedagógico. Assim, sua utilização enquanto recurso didático-pedagógico tem importância significativa no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de alfabetização e letramento, pois possibilita uma abordagem lúdica e descontraída na aprendizagem da língua materna e no desenvolvimento da competência comunicativa (FERREIRA, 2001; FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).

Considerando tais pressupostos, o subprojeto "Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental", desenvolvido na Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, Guamaré/RN, propôs às professoras-supervisoras e alunas bolsistas a realização do I Musical de Alfabetização e Letramento – I MUSAL como atividade de encerramento do quarto bimestre, dentro de uma perspectiva inovadora que concebe a música como recurso didático para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nosso trabalho deu- se na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, composta por 28 alunos. A abordagem didático-pedagógica, que teve a intenção de despertar o interesse pela leitura e assim contribuir para o processo de alfabetização e letramento dos alunos, foi desenvolvida a partir das Fábulas de Esopo. Neste presente artigo, daremos destaque a fábula "A lebre e a tartaruga".

A fábula "A lebre e a tartaruga" trata da esperteza da lebre em relação à tartaruga, a qual lançou um desafio a sua oponente subestimando a sua capacidade e se gabando por ser a mais veloz dos animais; a tartaruga, por sua vez, passou na frente da lebre e ganhou a corrida, com isso, a lebre tornou-se alvo de chacotas na floresta e assim, a tartaruga foi considerada o animal mais veloz.

Considerando o fato de que a música ao longo da existência da humanidade é uma manifestação permanente em todas as culturas e que, por isso, tem grande relevância no processo de integração cultural e social do homem, resolvemos realizar com os alunos do 5º ano do ensino Fundamental a leitura das fábulas e, a partir deste trabalho apresentar a fábula "A lebre e a tartaruga" de forma musicalizada. As atividades foram desenvolvidas

com os educandos da Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, escola campo de pesquisa do subprojeto "alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental".

A MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO.

Indubitavelmente, a música está diretamente relacionada às culturas dos povos em todas as épocas históricas. Ela resulta do processo de elaboração humana a partir da relação do homem com o ambiente e com os outros homens, assumindo o papel de elemento cultural na difusão de concepções, percepções, idéias, hábitos e costumes.

Na contemporaneidade, com o desenvolvimento da tecnologia e das mídias, a música vem assumindo um caráter diferenciado e influenciador, pois com o surgimento dos mais diferentes recursos tecnológicos, a música ocupa a maioria dos ambientes, seja pelo uso do celular, MP4, *mini system*, caixas amplificadas de som, entre outros instrumentos sonorizantes capazes de produzir música, som e vibração, situação essa que possibilita a velocidade tecnológica e os processos simultâneos de acesso à informação em escala mundial ou local.

Diante disso, a escola precisa acompanhar a dinâmica da sociedade contemporânea no processo de inserção/preparação/atuação dos alunos no universo das produções culturais, especialmente em relação à música. Deve-se, portanto, realizar um trabalho que aborde a música na sala de aula e seus diversos gêneros, como forma de também despertar nas crianças formas e atitudes comunicativas, além do gosto pela leitura e o interesse pela escrita.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45).

Percebemos que a música se define como uma linguagem universal, tendo participado da história da educação e da humanidade desde as primeiras civilizações, principalmente na Grécia Clássica onde o ensino da música era obrigatório. Há indícios de que já havia orquestras naquela época.

Estudos antropológicos apontam que as primeiras manifestações musicais eram usadas para cerimônias ritualísticas, tais como o nascimento, o casamento, a morte, a recuperação de doenças e fertilidade. Com o avanço social humano, a música passou a ser empregada para a exaltação de líderes governamentais, assim como utilizavam ao conduzir comitivas de reis sumérios e egípcios. (BRASIL, 1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc (BRASIL, 1999, p. 53).

Pensando neste aspecto, devemos buscar compreender a influência da música no processo de ensino-aprendizagem das crianças e os fatores que contribuem para este processo, pois o que vemos na realidade é que a escola utiliza a música de forma estereotipada e mecânica, servindo apenas de suporte para algumas atividades corriqueiras de sala de aula.

Entretanto, a música é vista pelos alunos como atividade lúdica, já que foge do tradicional quadro e giz. Para Platão “não existe instrumento educacional mais potente do que a música”, pois é possível identificarmos a música em diversas situações da vida humana. Desde muito cedo, ela é introduzida na vida da criança, começando pelo ambiente familiar quando a mãe ou o pai usa o recurso musical para acalentar e adormecer a criança, sendo esse conhecido como “cantiga de ninar”; já na escola, a música é logo inserida na Educação Infantil como recurso didático no processo de alfabetização da criança. Por isso, a música de certa forma contribui para a formação integral do indivíduo, seja no ambiente social ou escolar, reverenciando os valores culturais, promovendo a sociabilidade e a expressividade.

Outrossim, a inclusão do ensino da música no currículo escolar não é algo despropositado, pois a música em suas mais diversas extensões e dimensões, vêm sendo

objeto de estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, seu reconhecimento como elemento importante no processo de formação se deu com a sanção da Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que estabelece o ensino de música como obrigatório no currículo da Educação Básica nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a música não deve ter a formalidade típica de disciplina ou matéria como em outros tempos, mas é possível trabalhar a música de forma interdisciplinar envolvendo a linguagem corporal, escrita, leitura, matemática, temas transversais, história e as diversas disciplinas, pois ela é considerada como uma das linguagens da disciplina artes, sendo usada como recurso de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, onde professores e alunos poderão trocar conhecimentos e experiências no intuito de desenvolver suas capacidades mentais não somente relacionada à área musical, mas também como seres humanos, capazes de equilibrar suas próprias emoções.

Assim, os professores precisam apostar mais na música como um recurso mediador de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que ela media também nossa relação com a cultura em toda sua diversidade de manifestações a partir de estilos, gêneros e rituais regionais. Nesta perspectiva, a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor. As experiências rítmicas musicais permitem uma participação ativa favorecendo no desenvolvimento dos sentidos das crianças enquanto o movimento estimula e refina sua motora.

Além de apresentar potencial alfabetizador, a música também é uma prática de letramento, pois tem intrínsecas relações com as práticas sociais e culturais dos alunos. Contudo, é necessário nos indagarmos e responder o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado. Está alfabetizado é ter o domínio da leitura e da escrita, no sentido de codificar e decodificar, por sua vez, ser letrado é usar socialmente a leitura e a escrita, praticá-la para responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (FREIRE, 1983).

O letramento, de acordo com Magda Soares:

> Designa práticas de leitura e escrita, que circulam na sociedade em que vivem: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc. (SOARES, 2003).

Trabalhar com música em sala de aula é algo que necessita ser estudado pelos profissionais da educação de forma a atender as necessidades das pessoas envolvidas

nesse processo de ensino-aprendizagem, buscando sempre maneiras de preparar melhor os alunos para atuarem desde já como cidadãos capazes de construir seu próprio conhecimento na sociedade em que estão inseridos.

Portanto, a musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, imaginação, raciocínio, concentração, atenção, socialização e afetividade, podendo também contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O PROCESSO METODOLÓGICO DESENVOLVIDO COM A FÁBULA E A MÚSICA NA SALA DE AULA

Para desenvolver as atividades de leitura com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, na escola campo Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, lançamos mão das Fábulas de Esopo pela simplicidade, facilidade de compreensão, diversão e pelo conteúdo inerente que possibilita a discussão moral e ética com as crianças.

Nesse caso, diferentes fábulas foram lidas e desenvolvidas atividades tais como leitura compartilha, reescritas das fábulas, podendo o aluno alterar o fim ou moral da história. As fábulas também foram abordadas do ponto de vista gramatical para que eles identificassem substantivos, adjetivos e desvios ortográficos, conteúdos que a professora supervisora do projeto estava trabalhando em sala de aula. Dentre nossos objetivos, destacamos aqueles que visavam a desenvolver a criatividade de cada um e possibilitando diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos. Além de lidas, as fábulas foram também dramatizadas, o que de certa forma influenciou os alunos a optarem pela fábula “A lebre e a tartaruga” e transformar em paródia, no ritmo de Funk da música “Dança Sensual” cantada por “Mc Kuringa”.

A partir deste trabalho, resolvemos criar uma paródia com a fábula e a melodia da música citada anteriormente; não foi tarefa fácil, mas nós pibidianas, com a ajuda da professora-supervisora e juntamente com os alunos, conseguimos fazer essa conexão entre esses recursos. Logo em seguida, confeccionamos máscaras de animais que fazem parte da fábula em destaque (A lebre e a tartaruga) para os alunos usarem na apresentação e, além disso, montamos com os educandos a coreografia a ser dançada no auditório e fizemos vários ensaios até o dia da realização do evento.

Desse modo, decidimos trabalhar um musical por motivos como o da ludicidade, da participação e interação de todos os alunos nas atividades, pela diversão e pelo número de alunos existente entre as turmas. Assim, o 5º ano apresentou como produto final da 1ª etapa do subprojeto "alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental", uma fábula musical que encantou a todos os presentes. Assim, a fábula em destaque foi muito significativa na aprendizagem dos alunos, na leitura, na escrita, na dança, na socialização e no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em sala.

O antropólogo e etnomusicólogo norte-americano Allan Merrian (1964), a partir de alguns estudos por ele realizados, afirma algumas funções que a música tem junto ao ser humano:

> A expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para integração do indivíduo na sociedade (MERRIAN, 1964, p. 83).

Nessa perspectiva, percebemos que a música contribui para a formação integral das pessoas, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, auxilia o sócio/afetivo, cognitivo e linguístico, como também no equilíbrio e no desenvolvimento motor, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem, pois trabalha com a sincronia de movimentos. Para o RCNEI a música é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si justifica sua presença no contexto da educação, (BRASIL, 1998).

CONCLUSÕES

Durante a realização deste artigo na sala de aula do 5º do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva, Guamaré/RN, buscamos aprofundar o estudo acerca da música e sua utilização na sala de aula. À luz dos teóricos, pudemos perceber que através da música as diversas áreas do conhecimento podem ser desenvolvidas no processo de aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, consideramos a música como instrumento capaz de contribuir aprendizagens significativas tanto pela ludicidade, quanto pela parceria com dança despertada pelos ritmos musicais, que envolva os alunos e motive o interesse pela leitura

da composição da música, desenvolvendo a concentração, a atenção e melhorando a disciplina na sala de aula, pois a música acalma e relaxa as crianças.

Para isso, a criança precisa perceber e entender as linguagens sonoras e sentir a sensibilidade dos sons que a cerca, pois essa percepção a ajudará no seu desenvolvimento cerebral e emocional. Isso não quer dizer que a música vai substituir outros métodos utilizados pela escola, mas será um poderoso recurso à disposição do professor e ao desenvolvimento de aulas mais lúdicas, significativas e descontraídas.

O fazer musical envolve postura, domínio, organização, por isto o professor deve estar atento a todo o processo de desenvolvimento da criança, ensinando de forma coerente para que ela saiba diferenciar o que é barulho, som e o silêncio, ensinando que o silêncio também é essencial para a produção da música. É importante no processo de intervenção didático-pedagógica lançar mão de variados tipos de músicas e sons para que a criança possa perceber ouvir e sentir a sensibilidade musical pela imaginação.

Sendo a música uma linguagem universal e o ser humano um ser musical, podemos analisar o quanto é importante o contato com ela. Desde os primeiros anos de vida, percebe-se que esse contato produz um grande desenvolvimento na vida da criança tornando-a mais capacitada para enfrentar as dificuldades do dia a dia, tendo em vista que a música desenvolve o raciocínio, afetividade, concentração e ainda contribui com o desenvolvimento físico, social e psicomotor.

Logo, podemos perceber que a música é de fundamental importância para a formação do indivíduo, pois além de distrair e proporcionar sensações prazerosas pode ser utilizada para transmitir conhecimentos de natureza diversa. Na educação escolar, ela pode ser utilizada como recurso a serviço do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que além de equilibrar as emoções, ativa a memória.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais arte**/ Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1999.

BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da Música.** 1ªed. Porto Alegre, 2009.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis chateaubriand. PR. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-educacional Superior do Oeste Paranaense - CTESOP/CAEDRHS.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
FRANCO, M. M. S. & ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho, v. 10, n. 1, jun/2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. Adapt. De Lúcia Tulchinski. Editora Scipione. São Paulo, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPÍTULO XII

A PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL - CAP/DV-RR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E RECURSOS DISPONÍVEIS NOS ATENDIMENTOS

Rosiane Maria Moura Silva Melo[27]; Rosana Cléia Carvalho Chaves[28];
Maria Cabral dos Santos Moita[29]; Lenir Santos do Nascimento Moura[30];
Ribeiro Marques Fabiana[31].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-12

RESUMO:

Este estudo, traz um recorte de uma dissertação de mestrado, que objetivou evidenciar a percepção dos usuários do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual de Roraima-CAP/DV-RR, a respeito da oferta e o desenvolvimento das atividades e dos recursos disponibilizados nos atendimentos. Para tanto, desenvolveu-se uma investigação não-experimental, descritiva, com cunho interpretativo e a abordagem com enfoque qualitativo. Dessa forma, participaram deste estudo, treze usuários do CAP/DV-RR e a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. A partir dos dados coletados, detectou-se que esta instituição de fato, oferta atividades e recursos adequados para o trabalho com o público que atende. O uso de recursos específicos no trabalho com deficientes visuais, assim como a oferta de atividades adequadas, dá certamente subsídios para o deficiente visual desenvolver-se, possibilitando sua participação ativa na sociedade, sentindo-se capazes, constituindo-se estas atividades, ferramentas indispensáveis no processo de seu desenvolvimento integral. Sendo de grande importância a existência destas instituições na sociedade.
PALAVRAS-CHAVES: Deficiência Visual. Usuários. Atividades. Atendimentos. Recursos.

27MELO, Rosiane Maria Moura Silva Melo, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima. da Tese do Curso de Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: rosimello1@gmail.com
28CHAVES, Rosana Cléia Carvalho, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e na Rede Municipal de Educação de Boa Vista – Roraima. E-mail: rosanacleia@gmail.com
29.MOITA, Maria Cabral dos Santos, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e na Rede Municipal de Educação em Alto Alegre - Roraima E-mail: moitacabral@gmail.com
30MOURA, Lenir Santos do Nascimento, mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY . Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e Professora da Rede Municipal de Educação em Alto Alegre - Roraima. E-mail: lenirsantosnasc@gmail.com
31FABIANA, Ribeiro Marques, Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima. E-mail:ribeiromarques2006@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação especial que vem traçando ao longo dos anos um perfil de luta e por sua vez de conquistas, ganha cada vez mais espaço na sociedade, tais como respeito e reconhecimento destes indivíduos como seres capazes, correspondendo a isso podemos citar como grande conquista a inclusão dos alunos especiais nas escola e ao mesmo tempo no Atendimento Educacional Especializado nas escolas em horário oposto ou em centros especializados.

A participação do deficiente na sociedade é pauta discutida constantemente em debates educacionais de cunho nacional e internacional, e sobre isto há muitos pontos a serem pensados e refletidos com relação às instituições que ofertam atividades aos deficientes. São adequadas? Apresentam resultados positivos para vida destas pessoas? Possuem realmente profissionais comprometidos com o desenvolvimento integral do público com o qual trabalha, de modo a contribuírem significativamente com a participação destas na sociedade? A oferta educacional adequada a estas pessoas, assim como os recursos apropriados a serem usados nas ações realizadas nestas instituições citadas, resultam em resultados positivos ou negativos, isso com certeza depende de como esta oferta se dá.

É sobre as atividades e recursos utilizados no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual de Roraima - CAP/DV-RR que estamos que abordamos nesta pesquisa, pois diante deste contexto, podemos citar um público bem específico do qual trataremos, que são as pessoas com deficiência visual. Para tanto, entende-se que os deficientes visuais apresentam necessidades de manusearem recursos específicos e adequados para que alcancem seu desenvolvimento integral e realizem atividades voltadas para o que é inerente a sua deficiência, de modo a potencializá-los.

RECURSOS E ATIVIDADES ESPECÍFICOS E ADEQUADOS PARA O TRABALHO COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Muito se fala em igualdade de condições a todas as pessoas e de acordo com o Art. 3º Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 nº § 2º:

> A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador

> de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

O acesso a informação a todos é direito instituído por meio de leis e decretos brasileiros, portanto para que tal situação ocorra deve haver meios para que isso seja concretizado, nesta perspectiva o deficiente visual necessita, portanto, de meios específicos para alcançar este acesso.

A pessoa que possui deficiência visual têm algumas particularidades inerentes a sua deficiência, sendo que as mesmas devem ser respeitadas e atendidas pelos educadores e pelas instituições educacionais que trabalham com este público, e não só por estes, mas por todos os envolvidos na efetivação do deficiente como cidadão autônomo. Para tanto deve se conhecer estas dificuldades, de forma a se buscar estratégias pedagógicas e recursos que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade.

Os direitos de acesso à Educação e à Informação estão previstos na Constituição Brasileira no Artigo 5º e no inciso XIV do mesmo é declarado o seguinte: "é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional." (BRASIL, 1988).

Conforme Gil (2000):

> Durante muitos anos, uma pessoa cega que falasse bem, tivesse desempenho acadêmico satisfatório e bom nível de informação e verbalização deslumbrava e maravilhava a todos. Nada mais se esperava dela, em termos de autonomia e de independência. Assim, a educação de uma criança portadora de deficiência visual se voltava basicamente para seus êxitos intelectuais. Essa reação demonstrava a expectativa geral quanto às possibilidades de uma pessoa deficiente visual: o preconceito impedia que ela fosse considerada capaz de executar toda a gama de atividades que faz parte do cotidiano – deslocar-se com independência, cuidar-se e vestir-se com adequação, alimentar-se, interagir socialmente de forma prática e adequada, competir no mercado de trabalho, casar-se, enfim, exercer seu papel de cidadão que conta com o respeito da sociedade e é aceito. Felizmente, as coisas estão mudando. Talvez não com a rapidez que seria desejável, mas muitos serviços de atendimento às crianças portadoras de deficiência visual já incorporam a seus programas um trabalho voltado para as atividades de vida diária e para a orientação e a mobilidade (p. 11).

Nesta perspectiva atividades e recursos específicos para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência visual têm sido desenvolvidos e utilizados, de modo a contribuir com sua participação social e para a conquista de sua autonomia, dos quais

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

estão incluídas ofertas por meio de instituições educacionais, o que cabe a observação do programa de reabilitação proposto por Gil (2000):

> Esse programa, preparado para adultos que perdem parcial ou totalmente a visão, inclui vários tipos de atendimento:
>
> **Orientação e mobilidade**: A pessoa que perdeu a visão precisa aprender a se deslocar e a executar as tarefas do dia-a-dia sem o estímulo visual. Para isso, é fundamental aprimorar os demais sentidos, a capacidade de concentração e a atenção, para conseguir caminhar em ambientes conhecidos e desconhecidos. No Brasil, esse treinamento é feito em duplas (um guia vidente e um deficiente visual), com a bengala longa de alumínio, que pode ser inteiriça ou dobrável. O cão-guia, muito freqüente em outros países, ainda não é comum entre nós, mas os que existem têm sido utilizados com excelentes resultados. Existem pesquisas em andamento para desenvolver auxílios eletrônicos, baseados no sonar dos morcegos, destinados a alertar para obstáculos no caminho.
>
> **Desenvolvimento de habilidades manuais**: É necessário trabalhar o tato e as habilidades manuais (coordenação motora fina), para que a pessoa possa aprender o braille e desempenhar com mais facilidade e eficiência as atividades da vida diária.
>
> **Aprendizado do sistema braille**: A leitura e a escrita em braille dependem da sensibilidade do tato, indispensável para seu exercício. Seu aprendizado abre para o adulto cego uma ampla perspectiva de comunicação.
>
> **Atividades da vida diária**: Esse treinamento tem por objetivo desenvolver (ou devolver) ao deficiente visual a independência nos cuidados pessoais, na administração do lar, em tarefas como alimentação, higiene e vestuário, para que ele possa agir adequadamente em seu cotidiano (p. 65).

Outras estratégias que contribuem com o desenvolvimento da pessoa que possui cegueira congênita ou adquirida é o uso dos recursos tecnológicos, de acordo com (SARTORETTO, 2010, p. 7) “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.”

As tecnologias, de um modo geral, têm exercido um eficaz papel no mundo atual e a educação, por sua vez, também tem se valido dela para obtenção de melhores resultados para a educação de pessoas com deficiência.

Dentre os recursos indispensáveis no trabalho com deficientes visuais aparece uma figura de fundamental importância neste processo que seria o professor, que por sua vez precisa estar preparado para atender esta demanda. Por sua vez configura-se como fatores fundamentais a formação adequada e estar preparado para realizar uma tarefa

sobremodo humana, que seria contribuir para o desenvolvimento do DV, considerando-se para este fim a aquisição por parte deste de qualidade de vida social, ou seja, uma vivência nas instâncias sociais de forma digna.

Toda e qualquer pessoa com deficiência necessita de um incentivo e no caso do deficiente visual é necessário um trabalho de estimulação contínuo e consistente, principalmente para aprimorar as habilidades dessas pessoas quanto à percepção corporal, percepção espacial, discriminação tátil, discriminação auditiva, desenvolvimento de conceitos, motricidades ampla e fina e com Deficiente Visual com baixa visão, deve-se estimular a discriminação visual e a exploração do resíduo visual que os mesmos possuem.

Por isso é fundamental que o professor seja o mais preparado possível, pois se houver recurso, mas se não houver esta preparação, o trabalho poderá render não bons resultados. Este profissional é uma das pessoas que podem levar o deficiente visual a experimentar várias situações de aprendizagem, fazendo com que este se descubra e se identifique como um ser pleno, capaz e que aprenda a explorar, manipular, perceber, reconhecer e finalmente conhecer o universo ao qual pertence, fazendo com que esta pessoa se sinta realmente participante da vida social.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE (OM)

Orientar-se no espaço e mobilizar-se é fundamentalmente importante, pois traz segurança e contribui para o alcance da autonomia. *"*Para alguns autores, a limitação na orientação e na mobilidade pode ser considerada o efeito mais grave da cegueira.*"* (Gil, 2000, p. 12).

Tendo em vista o comprometimento na vida social que pode causar a falta de locomoção, considera-se necessário o aprendizado das técnicas de orientação e mobilidade, Gil (2000) enfatiza:

> O desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade, parte essencial do processo educacional de qualquer criança deficiente visual, precisa começar desde cedo, em casa, com o apoio dos pais. Depois, o treinamento continuará na escola, com o professor especializado.(...) O treinamento da orientação e da mobilidade permite que a pessoa se movimente e se oriente com segurança na escola, em casa, no trânsito, em locais públicos etc., de acordo com sua idade (p. 12).

Aranha (2005), destaca:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> Para que uma pessoa realize um movimento com estabilidade e proporção será necessário que haja uma orientação apropriada para o relacionamento com o espaço de sua ação. Somente quando isto for alcançado é que a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente. Conclui-se que no movimento de uma pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida.
>
> A partir disso, podemos definir "Orientação e Mobilidade" para pessoas com deficiência visual como:
>
> **Orientação -** Habilidade de indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. A orientação do deficiente visual é alcançada pela utilização pela utilização da audição, do aparelho vestibular, do tato, da consciência cinestésica, do olfato e da visão residual, nos casos de pessoa com baixa visão.
>
> **Mobilidade –** Capacidade do indivíduo de se mover, reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada por meio de um processo de ensino e aprendizagem, bem como de um método sistematizado que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia), em vivências contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e de capacidades perceptivo-motoras do indivíduo.(p. 98-99).

Não obstante, quando um deficiente visual alcança o aprendizado das técnicas de orientação e mobilidade, o mundo parece se tornar mais próximo dele e de seu domínio, pois tais técnicas exigem diversos conhecimentos, como noções de espaço, lateralidade e direcionalidade, permite que estes percam o medo e passem a ter maior segurança, além de elevar a autoestima, pois pode torná-los mais independentes.

ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVD'S)

O dia-a-dia exige de cada uma das pessoas, que vive em sociedade, alguns aprendizados para que se possa viver melhor e de forma a contribuir com a organização social, onde cada um faz a sua parte.

Com isso, os deficientes visuais como qualquer outra pessoa precisam aprender o que se designa atividades da vida diária, o que os possibilita um melhor contato com o mundo, consigo e com a sociedade, suprindo assim suas necessidades pessoais. "Atividades da Vida diária - AVD se referem a um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência social do educando com deficiência visual." (ARANHA, 2005, p. 86).

Portanto oportunizar o aprendizado de atividades da vida diária a pessoa com deficiência visual, contribui sem dúvidas para o alcance de sua independência.

RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA INDISPENSÁVEL NA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL

Os avanços tecnológicos representam para sociedade contemporânea grande avanço, principalmente no que se refere a educação de pessoas com deficiência. Diversas publicações enfatizam a evolução tecnológica com o fim de atender as necessidades da humanidade. Tais recursos tecnológicos se agregam entre si para melhorar a qualidade de vida, a comunicação, o acesso a informação, contribuindo em múltiplos processos existentes, tai como: a pesquisa, as atividades profissionais, no ensino, na religião e demais instâncias sociais. Essa evolução tecnológica trouxe consigo as tecnologias assistivas que visam atender cada indivíduo na sua necessidade, possibilitando o acesso ao desenvolvimento.

Estas ferramentas contribuem indubitavelmente para o progresso da pessoa com deficiência visual, pois estes recursos vão de mais simples a recurso mais avançados. O intuito deste é atender as especificidades destas pessoas e antes de citar alguns, é necessário observar alguns conceitos. “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.” (SARTORETTO, 2010, p. 8).

Pereira (2011): Engloba a alta tecnologia e baixa tecnologia assistiva.

> A baixa tecnologia são aqueles equipamentos ou recursos com pouca sofisticação e confeccionados com materiais de baixo custo disponíveis no dia-a-dia. Estes equipamentos são produzidos de maneira mais artesanal e individualizados.
>
> Alta tecnologia assistiva é composta por equipamentos sofisticados que necessitam de controle de computadores ou eletrônico, tais como vocalizadores e sistemas de controle ambiental. Estes dispositivos são produzidos em indústrias, geralmente em série e exigem profissionais especializados para sua confecção (p. 282).

A educação anseia práticas que visem atender as especificidades de todos, de forma a atender a demanda atual e cumprir com o dever legal de oferecer uma educação para todos. “(...) A falta de conhecimento, de estímulos, e de recursos adequados pode

reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. (...)" (SÁ, 2007, p. 21).

Neste contexto as tecnologias assistivas aparecem como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do deficiente em geral e no caso específico de que trata a pesquisa, para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

As tecnologias exercem um papel imperioso na sociedade contemporânea. Integrá-las ao fazer pedagógico no trabalho com deficientes visuais é proporcionar participação social e qualidade de aprendizagem, o que possibilita o atendimento às especificidades destas pessoas das pessoas com deficiência, ajudando-os a eliminar barreiras de participação na sociedade.

O CÓDIGO BRAILLE

Quando um dos sentidos falta em uma pessoa, é necessário procurar uma forma de transmitir-lhes informações por meio de seus sentidos remanescentes, e a partir desta necessidade Loius Braille criou o sistema Braille.

Sá (2007, p. 22) discorre sobre a criação do Sistema Braille informando o seguinte:

> Criado por **Loius Braille**, em 1825, na França, o **sistema Braille** é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille.

Este sistema utiliza como principal instrumento as mãos, mais especificamente os dedos, com os quais se permite a ampliação de informações por meio da leitura e da escrita Braille, oportunizando aos deficientes visuais maior contato com o mundo e o conhecimento deste. A percepção tátil por sua vez torna-se predominante neste processo.

O processo de aquisição da leitura e escrita Braille ocorre como a alfabetização convencional da língua portuguesa por exemplo. Todavia a caneta ou o lápis neste processo é a punção, instrumento pontiagudo manuseado pela pessoa para fazer os furos em um papel de espessura resistente sobreposto em uma prancheta, onde se encaixa uma reglete, que seria uma régua com furos e espaços, que se chama cela Braille.

As evoluções relativas a este sistema de escrita também foram ocorrendo a partir dos avanços tecnológicos. Hoje é possível se contar com impressoras que imprimem em Braille, o que facilita uma maior produção, inclusive de livros, abrindo-se assim mais oportunidade de acesso à leitura por parte de quem se utiliza do sistema Braille.

Segundo Bagno (2004):

> Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das "bombas" e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes deo profissional preparado é aquele que entende que suas intervenções na vida educacional dos deficientes visuais podem contribuir para o fracasso ou sucesso dos mesmos, assim como esse fato também deve ser entendido pelos governantes, pois investir neste profissional é investir em uma educação de qualidade, alcançando o verdadeiro objetivo educacional que é formar para a cidadania.

Desse modo percebe-se que o processo de sistematização do conhecimento, o professor tem função fundamental, pois este se torna o intermediador, desafiador e encorajador do educando. É ele que vai através de estratégias pedagógicas mostrar o caminho no qual o aprendiz deverá alcançar conhecimentos que lhe possibilitem o exercício da cidadania.

Apesar das mudanças que houve na concepção de educação para pessoas com deficiência ao longo dos anos, a presença do professor continua sendo *sinequa non*, portanto, investir no professor é investir em qualidade de educação. Com Isso, "Sabemos que refletir sobre a educação para todos implica pensar nas relações entre os alicerces da educação geral e da especial, com formação geral e especial dos professores." (RODRIGUES, 2006, p. 166).

Em suma, como os deficientes visuais necessitam de recursos específicos para alcançar o seu desenvolvimento, o professor destes necessita de formação específica para trabalhar com este público, pois o professor se constitui um recurso humano e suas atualizações o qualificam para o trabalho. Isso se dá por meio de estudos, formação continuada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP/DV-RR, localizado em Boa Vista - RR, situada

no extremo norte do Brasil. O município possuía no ano em questão, com base no último Censo, 399213 habitantes.

O modelo da investigação utilizado foi o não-experimental, onde não há pretensão de se manipular as variáveis na investigação. Portanto o contexto existente é analisado, pois já existe uma situação. "(...) Na pesquisa não-experimental as variáveis independentes já ocorreram e não é possível manipulá-las; o pesquisador não tem controle direto sobre essas variáveis nem pode incluí-las sobre, porque já aconteceram, assim como seus efeitos" (SAMPIERI et al., 2006, p. 224).

Para isso, aplicou-se uma pesquisa do tipo descritiva. "Os estudos descritivos unicamente pretendem medir ou recolher informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que elas se referem; seu objetivo não é indicar como se relacionam as variáveis medidas" (SAMPIERI et al., 2006, p. 102). Estudos descritivos são favoráveis para indicar de forma precisa os ângulos ou dimensões de um fenômeno, sucesso, comunidade, contexto ou situação.

Diante desta pesquisa buscou-se identificar recursos e atividades disponíveis na oferta dos serviços do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual de Roraima, bem como conhecer a percepção dos usuários a respeito que vem sendo utilizado nesta oferta. Desse modo, a pesquisa foi realizada por meio da técnica de entrevista individual semiestruturada com perguntas abertas e fechadas aplicada a treze usuários dos serviços do CAP/DV-RR.

Neste aspecto, a referida pesquisa apresenta o cunho interpretativo e abordagem com enfoque qualitativo, pois o mesmo permite um grau maior de reflexão, uma vez que a abordagem qualitativa está inserida no momento em que necessita do grau de subjetividade do investigador em descrever os envolvidos nesta perspectiva. De acordo com (GONZALEZ et al., 2010). Este enfoque "serve para compreender um problema de caráter humano ou social, por meio da elaboração de um desenho complexo construído sobre palavras e desenvolvido num contexto social". Para tanto, foi utilizado um paradigma interpretativo com enfoque qualitativo, tendo como fontes de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e que facilitará o entendimento sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que fosse possível identificar recursos e atividades disponíveis na oferta dos serviços do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual de Roraima, bem como conhecer a opinião dos usuários a respeito que vem sendo utilizado nesta oferta. foram elaboradas algumas questões a serem aplicadas em entrevista ao referido público, sendo estes 13(treze) usuários dos serviços da supracitada instituição.

Desta forma na 1ª questão da entrevista, perguntou-se aos usuários do CAP/DV-RR: Que atividades você realiza no CAP/DV-RR? Na tabela abaixo demonstra as respostas a indagação feita na 1ª questão.

Tabela 01 - Resposta da 1ª questão da entrevista aos usuários do CAP/DV.

	1- Que atividades você realiza no CAP/DV-RR?
U1	O Braille e agora eu comecei com o artesanato.
U2	Leitura e escrita Braille, aula de informática Dos-Vox, leitura na máquina e aula de orientação e mobilidade e convivência com os demais usuários.
U3	O Braille, utilizo o braille.
U4	Eu venho aqui pra aprender Braille, escrevendo e lendo, bem como informática pra deficiência visuais, mas não é só dessas duas coisas com que precisamos para viver. Temos outras atividades também, tais como, eu vou dizer uma atividade social, um papo com a professora, um papo com as professoras, atividades sociais, tais como, talvez uma visita a praia ou a algum parque na área em Boa Vista, porque não é só aqui que vou viver. Às vezes um simples passeio a beira do rio, às vezes só batendo papo mesmo.
U5	Orientação e mobilidade, AVD, o Braille e atualmente computação.
U6	Leitura e atividade da vida diária.
U7	Ein, bom dia, as atividades que eu realizo aqui, porque eu também tenho mestrado, então eu trabalho a parte de ensino aprendizagem e trabalho também a parte de artesanato, de dança, dessas as coisas que os alunos gostam e eu também como aluna gosto. E assim a gente vai tentando aprender um com o outro e crescendo. O que eu gostaria de fazer agora era de fazer um doutorado, mas, não dá, eu já tenho 51 ano e não dá, tá bom.
U8	Apoio pedagógico com as professores, o qual eu entrei esse ano.
U9	Eu primeiro faço atividade com o Braille e depois com o computador.
U10	Braille, acessibilidade de caminhar.
U11	As atividades da escola.
U12	Braille, locomoção motora na barra daqui e memorização do que eu estudei fora daqui.
U13	Escrever e ler.

Fonte: Acervo da pesquisadora Principal.

Confirma-se com as respostas apresentadas na tabela acima, uma visível diversidade de atividades que os usuários realizam no CAP/DV-RR, onde percebe-se que

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

a atividade mais praticada pelos usuários é a utilização do Braille, código criado especificamente para pessoas com deficiência visual, o que certamente permite a participação dos mesmos na sociedade, pois saber ler e escrever é indispensável para que qualquer pessoa se integre a sociedade.

Neste sentido Gil (2000) comenta:

> A aprendizagem das técnicas de leitura e escrita depende do desenvolvimento simbólico e conceitual do aluno, de sua maturidade mental, psicomotora e emocional. Esse processo não acontece de forma espontânea: resulta da orientação e do estímulo oferecidos pelo professor, que escolhe um método e um processo de alfabetização, bem como técnicas adequadas para desenvolver seu trabalho (p. 40).

Percebe-se também nas respostas 'atividades de locomoção', 'artesanato', 'uso de informática por meio do programa DOS VOX', que é um programa acessível criado para pessoas com deficiência visual e as 'AVD's', que são as atividades da vida diária que possibilitam a independência nas atividades do dia a dia.

Com o interesse de identificar os recursos utilizados no atendimento aos usuários do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual de Roraima. Inquiriu-se o seguinte questionamento, na 2ª questão da entrevista aos usuários: Que recursos são utilizados durante os atendimentos que você participa? A tabela abaixo representa o resultado da 2ª questão da entrevista realizada aos usuários.

Tabela 02 – Resposta da 2ª questão da entrevista aos usuários.

2. . Que recursos são utilizados durante os atendimentos que você participa?	
U1	A Juliete, a reglete e agora o artesanato, que é o pano e a agulha.
U2	Computador usando o programa chamado Dos Vox, máquina de escrita Braille, tem o CCTV, que é um ampliador de texto através da televisão e tem a ajuda dos professores que fazem a leitura nas apostilas.
U3	Eu, Reglete, punção, tecnologia.
U4	Professores qualificados, leitura em Braille, os computadores, às vezes tem uma gravação de um livro qualquer coisa assim que a gente participa. Também ler as coisas ouvindo uma leitura de um livro, uma coisa assim.
U5	São os computadores, as máquinas, as regletes juntamente com o pulção e a prancheta.
U6	No caso do arroz, que foi dito anteriormente, quando você vai aprender a fazer arroz, é utilizado é colher, panela e outros ingredientes necessários pra que seja desenvolvida essa atividade.

U8	Primeiro, eu tenho apoio pedagógico escolar, depois tenho apoio com instruções de reglete e na área da computação através do DOS VOX.
U9	Aqui tem a atividade do dominó, tem o Braille, computação, tem as palestras das professoras.
U10	A reglete e a bengala.
U11	A reglete, punção, as folhas e o computador.
U12	Braille, locomoção motora, o tato e cela Braille.
U13	Punção, régua e reglete.

Fonte: Acervo da pesquisadora Principal.

Perante as respostas dos usuários, Sartoretto (2010) descreve:

> Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma para o aluno com deficiência [...] p. 8).

Face as resposta verifica-se que existem recursos específicos para a realização de atividades voltadas à pessoas com deficiência visual. É importante lembrar que as tecnologias assistivas são importantes ferramentas para o desenvolvimento desse público, na verdade não só importante como indispensáveis.

Na 3ª questão da entrevista destinada aos usuários do CAP/DV-RR, questionou-se: A quantidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR atende suas necessidades? A tabela abaixo demonstra os resultados obtidos por meio deste questionamento:

Tabela 03 – Resposta da 3ª questão da entrevista aos usuários

03. A quantidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR atende suas necessidades?	
U1	Sim, o recurso que tem é o que eu preciso, que é a juliete e o artesanato.
U2	Sim, porque tem tudo que eu preciso. Assim no meu estudo eu procuro o CAP é qualquer hora que eu precisar. Eles me ajudam quando estão disponíveis, podem me ajudar a fazer uma pesquisa e as demais coisas que eu preciso, entendeu?
U3	Sim, tem todo o material que você necessita.
U4	Não. É uma coisa dessas que você faria com 10 reais na mão. Eu faria uma coisa. Se ficaria satisfeito, fico! Se eu te dou 100 reais atenderia suas necessidades? Você diz: sim. Mas se te dou mil, vai sobrar 900 reais, porque se 100 reais atender suas necessidades por que você precisa de 1000? vai ser 900 reais a mais. Então aí seria egoísmo querer 1000 quando 100 dá. Mas o

	homem, sendo que ele é homem pecaminoso, nunca está satisfeito. Se você dá 10 reais pra ele, vai dar. Se dá 100, num vai dar. Também se dá 1000 também não vai dar. É uma bola de neve. Então eu prefiro dizer que, mesmo respondendo que não, eu fico satisfeito. Mas, não atende minha necessidade porque eu queria mais. Mas, eu não vou ser egoísta e prefiro parar por aqui mesmo nos dez reais.
U5	Sim, porque as necessidades que eu necessito o CAP me oferece.
U6	Não, porque quando você vai desenvolver uma atividade dentro da cozinha, que necessita de ingredientes, a gente tem que tirar do nosso próprio bolso.
U7	Não. Aqui carece de muito material.
U8	Sim. Olha, aqui existe todos os recursos, precários, mas existe. Existe reglete, existe máquina de escrever Braille, existe o DOS VOX, que é implantado no sistema de computação pra cegos. Mas, ainda falta muita coisa, inclusive um maquinário de transcrever pra Braille todo o assunto escolar, tipo uma impressora Braille. O CAP não tem. Tem, mas, não pode ser instalado ainda.
U9	Sim. É porque se eu quero aprender alguma coisa, as professoras me ensinam. Tudo que eu quiser elas me ensinam.
U10	Sim, porque aqui eu tenho tudo que eu preciso.
U11	Sim, porque tem vários.
U12	Sim, aqui tem material pra fazer minhas pesquisas.
U13	Sim, porque tem papel pra mim. Quando eu peço, a professora pega lá pra mim, não falta.

Fonte: Acervo da pesquisadora Principal.

Verifica-se, a partir dos resultados, que (10) dez dos 13 (treze) usuários entrevistados responderam “sim”, enquanto que apenas 3 (três) responderam “não”. Apesar da maioria responder “sim” (o que deixa claro as peculiaridades de cada usuário), pois cada um apresenta uma realidade e uma necessidade. Com isso nem todos concordam que a quantidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR atendem suas necessidades, porém há uma quantidade expressiva que se encontra satisfeito.

Na 3ª questão da entrevista destinada aos usuários do CAP/DV-RR, questionou-se: A qualidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR atende suas necessidades? A tabela abaixo demonstra os resultados obtidos por meio deste questionamento:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Tabela 04 – Resposta da 4ª questão da entrevista aos usuários

04. A qualidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR atende suas necessidades?	
U1	Sim, porque tem professores qualificados para atender a gente.
U2	Sim, porque tá dentro do perfil, entendeu?! Tipo, eles tem vários recursos, como o computador, que ele tem leitor de tela. Tem o NVDA, que lê tudo que tem no computador. Uma pessoa vidente lê, a pessoa que tem deficiência também lê. Esse programa ele auxilia muito.
U3	Não, falta de manutenção.
U4	Sim. É o tal dos 10 reais. Tô com 10 reais, eu fico satisfeito. Se eu quero mais, eu procuro outro lugar melhor que o CAP que eu não tenho condições de fazer. Eu fico satisfeito com o pouco que eu tenho aqui no CAP.
U5	Sim, a qualidade é muito boa. Os professores em geral são umas pessoas competentes e eu me sinto muito bem aqui.
U6	Não, porque nós não temos uma geladeira adequada que venha propiciar a conservação dos alimentos para o desenvolvimento das atividades.
U7	Os que têm, atendem. Porque há falta de muito que a gente precisa, não tem.
U8	Sim. Olha só: porque todas as máquinas são viabilizadas para o deficiente visual tem a reglete, a máquina de escrever Braille e na computação através do DOS VOX.
U9	Sim. É como já falei. Tudo que eu quero fazer, quero aprender, tem como me ensinar aqui. Me ensinam bem.
U10	Sim, porque os materiais são de primeira qualidade. Os professores também tem uma ótima educação.
U11	Sim, porque são ótimos.
U12	Sim, porque tudo que eu preciso aqui tem.
U13	Sim, porque não falta.

Fonte: Acervo da pesquisadora Principal.

Apresenta-se nas respostas ao questionamento exposto na tabela acima, que 11 (onze) dos entrevistados disseram “sim” e apenas dois usuários responderam que a qualidade de recursos disponíveis no CAP/DV-RR não atendem suas necessidades. Um destes últimos acrescenta que falta manutenção e outro explica com a seguinte frase: porque nós não temos uma geladeira adequada que venha propiciar a conservação dos alimentos para o desenvolvimento das atividades.

(...) A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa. (Sá, 2007, p. 26). Qualidade de recurso é fator contribuinte para a eficácia da aprendizagem, acima de tudo, de quem se utiliza deste recurso como ferramenta para acesso a informações. Com isso observa-se que o CAP/DV-RR, necessita de recursos com mais qualidade, de modo a atender as necessidades dos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas realizadas com os usuários do CAP/DV-RR e a análise dos dados obtidos, buscamos evidenciar a interpretação dos mesmos, conforme o objetivo desta pesquisa. Com isso, os resultados evidenciam que os recursos utilizados no CAP/DV-RR, são específicos para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas com deficiência visual, apesar de que demonstrou-se também por meio de respostas aos entrevistados, haver a necessidade de manutenção de equipamentos e a aquisição de mais alguns produtos para o melhor desenvolvimento das atividades ofertadas.

O fato de as atividades serem adequadas e específicas possibilita não só o desenvolvimento desses usuários, como amplia o acesso à informação e ao conhecimento, promovendo socialização, permitindo desta forma que dentro de suas limitações este público desenvolva suas potencialidades, sendo promovida a eliminação de barreiras sociais.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que oportunidades devem continuar sendo dadas aos deficientes, que instituições que atendam às necessidades específicas da pessoa com deficiência, seja elas deficientes visuais ou com qualquer outra limitação, devem continuar a existir, pois potencial os mesmos têm, assim como direitos de receber ofertas educacionais que contemplem atividades que permitam o desenvolvimento de fato. Tais fatos auxiliam a sociedade se posicionar com respeito a essas pessoas, não subestimando-as.

Desse modo, percebeu-se que as atividades ofertadas garantem a estes não só o desenvolvimento de habilidades relacionadas a atividades práticas como ler e escrever, mas a de se sentirem pessoas capazes de executar tarefas do dia a dia como qualquer outra pessoa, sentindo-se independentes e autônomos, apesar de que todos estão inseridos em uma sociedade de desigualdades, pouco acessível e com inadequações que vão desde

estruturas arquitetônicas, a falta de credibilidade que muitas vezes se dá a pessoa que possui deficiência, por vezes vistas como incapazes.

Portanto, uma sociedade só pode ser considerada justa se estiver pautada na oferta de oportunidades sem distinção de raça, cor, classe social, limitação física, intelectual ou sensorial.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org). **Saberes e práticas da inclusão.Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAGNO, Carlos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz.** 18 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Impressa oficial.** 2000.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação**. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

GIL, Marta. **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GONZALEZ, José A. Torres; Fernandez, Antonio Hernández; Aranda, Tomás J. Campoy. .**Manual para elaboração investigação de teses de mestrado e doutorado: o mais completo manual para investigação científica.**IBEC e D.I.E.A – Universidade de Jaén- Espanha, 2011.

PEREIRA, Josefa Lídia Costa. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para uma educação de pessoa com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2011.
PEREIRA, Josefa Lídia Costa. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para uma educação de pessoa com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2011.

RODRIGUES, A. J. **Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R.C.R. (Org.). Educação Especial - do querer ao fazer. São Paulo. Avercamp, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de, et al Izilda Maria de Campos, Myriam Beatriz Campolina Silva, **Deficiência visual** - São Paulo :MEC/SEESP, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; Collado, Carlos Fernandez; Lucio, Pilar Baptista. **Metodologia de La Investigación.** 4 ed, Mexico: McGrawHill, 2006.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortalece: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAPÍTULO XIII

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA GESTÃO: A GESTÃO POPULAR DO ENSINO

Vicente Romualdo da Silva Filho[32]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-13

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da administração escolar com a participação da comunidade. Para tal, está baseada nos marcos legais que asseguram a Gestão Democrática, e preceituam sua implantação: a Constituição Federal (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº 13005/2014), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano Municipal de Educação- PME (Lei 621/2015). Com base nesses documentos jurídicos, analisamos a importância da administração escolar e participação comunitária na gestão.
PALAVRAS-CHAVE: Administração escolar. Gestão Democrática. Gestão participativa.

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil, desde outrora até os dias atuais, é marcada por um conjunto de problemas que começa na família, aí vem a evasão escolar, a falta de profissionais habilitados, a infraestrutura e a falta de materiais. Esses problemas ocorrem, na maior parte das vezes, por conta de uma sociedade capitalista, que visa os lucros acima de tudo como também uma sociedade corrupta que não se interessa pelo bem comum e pessoas que pensam apenas nos seus interesses particulares.

Esses problemas acabam por refletir, direta e indiretamente, nos processos educacionais, no entanto, a deficiência na qualidade do ensino pode estar relacionada a diversos fatores como os precários espaços físicos e mobiliários das escolas, onde as salas de aula não atendem as demandas dos alunos e as carteiras são insuficientes. O não

32 Graduado em Letras (UFRN) e Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Psicopedagogia (FIP); Gestão da Educação Municipal (UFPB); Língua Portuguesa (Faculdade de Educação de São Luís); Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (faculdade do Vale Elvira Dayrell). Professor da rede estadual e municipal de ensino. Técnico na Secretaria De Educação na função de secretário, secretário adjunto, chefe de gabinete e coordenador de inspeção escolar. Atualmente professor aposentado na rede estadual e coordenador de inspeção escolar na rede municipal de Pendências/RN. E-mail: vicentejunior16@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

atendimento com transporte escolar para aqueles alunos que residem em áreas de difícil acesso, os quais passam a depender, exclusivamente do transporte escolar. Outros fatores como o não atendimento dos direitos trabalhistas dos profissionais em educação interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, pois na busca desses direitos os profissionais acabam por realizar greves que prejudicam nas atividades escolares. Essa paralisação é, na maioria das vezes, por tempo indeterminado, podendo durar pouco ou muito tempo. A educação é um dos direitos mais importantes de todos os cidadãos brasileiros. Com isso, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 nos diz que:

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - Garantia de padrão de qualidade.

Baseado no artigo 206 da CF/88, acima descrito, podemos observar que ele assegura uma educação igualitária, de igualdade e de qualidade a toda população brasileira. Infelizmente, não conseguimos ver essa paridade de direito entre todos os lugares no país, haja vista que, em sua maioria, essas condições não são asseguradas e o ensino, em sua maioria, é sem qualidade.

A qualidade da educação pode ser vista por meio de alguns aspectos como é o caso da distorção idade-série que mostra que o aluno está atrasado diante da sua idade na série que se encontra; elevado número de repetentes que pode ser ocasionado por diversos fatores como não conseguir se deslocar até a escola, ter que trabalhar para ajudar a família, repetência escolar por não conseguir atingir os critérios estabelecidos para sua aprovação, como é o caso das notas em cada disciplina. Esse elevado número de repetentes ocasiona outro problema que é a criação e alimentação de uma modalidade de ensino que é resultado da incompetência do Estado.

Essa modalidade é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Modalidade de ensino que tem como objetivo sanar uma deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Em um determinado momento, os alunos ficam em um elevado nível de distorção idade- série

e acabam tendo que migrar para essa modalidade. Em uma análise dentro dos processos educativos no Brasil, é notório encontrar diversos problemas que acabam por desqualificar toda a educação pública do nosso território nacional. Esses dados foram e são obtidos por meio da aplicação de exames que medem o nível de desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental e médio. Os exames são aplicados por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Ministério da Educação (MEC). Com base nesses dados, o MEC elenca novas estratégias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem por áreas e regiões.

Segundo o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, devemos ter um Plano Nacional de Educação para um decênio e que cada estado e município deverão também construir os seus planos de educação, com base no Plano Nacional de Educação – PNE. Em suma, o referido artigo estabelece que:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
>
> I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
>
> VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

É justamente esses planos, compostos por Metas, Diretrizes e Estratégias que podem mudar a realidade educacional do nosso país. Os entes federados devem trabalhar unidos, para juntos modificar essa realidade educacional do país.

ASPECTOS CONCEITUAIS A RESPEITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

A palavra gestão pode ser compreendida como ato ou efeito de gerir, administrar ou até gerenciar algo. No caso da Gestão Escolar é papel do Gestor gerir e administrar a escola, que vai desde o aspecto administrativo, financeiro, até o pedagógico – tripé de uma gestão. Para tal administração, ele deve fazer uso de diversos mecanismos tidos de "controle social" que podem o ajudar na tomada de decisões. Concernente ao conceito de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Gestão Democrática Escolar, podemos compreender que esse tipo de gestão é resultado de grandes mudanças na sociedade, ocorridas nas últimas décadas. Mudanças provocadas também e, sobretudo, pelas lutas dos trabalhadores em educação. Esse tipo de gestão pode ocorrer nas instituições públicas, já que nas instituições privadas, cabe aos seus líderes, definirem quem pode ou não ser gestor escolar.

A Gestão Democrática Escolar é um princípio educativo essencial no âmbito das escolas. O Módulo 8: Gestão e Implantação de Políticas Públicas no Município, do curso de especialização em gestão da educação municipal, enfatiza que: de acordo com o que está posto na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9.394/96, especialmente, nos art. 3º inciso VIII, a gestão democrática se constitui como um princípio educativo que como tal se constitui como um ideal e uma prática educativa obrigatória a todos os sistemas/redes/instituições de ensino público. PRADIME (Mod.8, Unid. 1, item 1.1, p. 4).

Percebe-se que a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público implica democratização da educação e, nesse sentido vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar. Essa afirmação nos remete a pensar, novamente, sobre as dimensões básicas de uma gestão escolar democrática, onde o gestor escolar deve focar às três dimensões que norteiam o bom andamento das atividades, que interferirão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos: financeiro, administrativo e pedagógico.

Para Veiga (1998, p. 15) a autonomia é questão fundamental numa instituição educativa, envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si. Estas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar. São elas: Autonomia Administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos, envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido.

Autonomia Jurídica – diz respeito à possibilidade da escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares como matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, etc. Mesmo estando vinculada a legislação dos órgãos centrais, a instituição escolar deve policiar-se no sentido de não se tornar numa instância burocratizada, descaracterizando seu papel de proporcionar aos educandos, mediante um ensino efetivo,

os instrumentos que lhes permitam melhores condições de participação cultural, profissional e sócio político.

A Autonomia Financeira – refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar a instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia pode ser total ou parcial. Total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo poder público e parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital. A Autonomia Pedagógica- consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto político pedagógico da escola.

Essas dimensões nos fazem compreender a necessidade de integração entre elas, a necessidade de interagirem entre si. Não precisamente existe uma dimensão mais importante do que a outra, mesmo assim, é na dimensão pedagógica que se constrói o fazer e o aprender, cabendo a esta dimensão a elaboração, desenvolvimento do projeto político pedagógico.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA GESTÃO: PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO POPULAR

Inicialmente, podemos compreender a expressão “Gestão Escolar” como sendo pertinente a atuação da administração escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros e assim, promover a articulação entre organizar, mobilizar e articular todos os recursos da escola (materiais e humanos) com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos que nela estão inseridos e nesse contexto, Lück (2000, p. 11), afirma que:

> [...] gestão escolar se constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Assim, a Gestão Escolar acaba se tornando responsável pelo bom andamento das atividades escolares como também das decisões que devem ser tomadas e é nesse sentido que a mesma deve buscar o envolvimento de todas as áreas que compõem a instituição de ensino como os conselhos, a participação da comunidade e a integração dos profissionais que nela trabalham. Com o objetivo de esclarecer e desmistificar o entendimento de administrador escolar, criou-se o termo gestão escolar, justamente para ampliar a atuação do gestor escolar lhe proporcionado mais segurança no sentido de transitar por diversas áreas da escola (administrativo, pedagógico e financeiro). Esse termo foi criado por meio dos movimentos sociais que ocorreram no país em busca da autonomia da escola e a partir deles houve a promoção de novos conceitos com vistas a garantir a autonomia escolar em parceria com a comunidade escolar, dos conselhos que compõem a escola. Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como uma instituição aberta composta por uma identidade própria e única baseada nos contextos históricos locais.

A participação deve ser compreendida como sendo um dos princípios da democracia, pois a mesma não acontece sem que haja a participação do povo. Pois, a democracia está ligada a um conjunto de valores que juntos devem assegurar a democracia de forma direta ou indireta. Diante do exposto, podemos compreender e evidenciar que Administração Popular, trata-se de um modelo novo de gestão sendo assim, contemporâneo que destaca as pessoas, que fazem parte da organização. Nesse sentido, Segundo Maranaldo (1989, p. 60)

> A Administração Participativa é o conjunto harmônico de sistemas, condições organizacionais e comportamentos gerenciais que provocam e incentivam a participação de todos no processo de administrar. Visando através dessa participação, o comprometimento com os resultados (eficiência, eficácia e qualidade) não deixando a organização apresentar desqualificação.

Ao considerarmos esse pensamento, podemos obter a compreensão de que a gestão, quando participativa, caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação ativa e consciente com pessoas que opinam nas decisões que devem ser tomadas pelo colegiado com vistas a uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos docentes, como também, no âmbito administrativo e financeiro que compete a gestão escolar. Trabalhando o sentido da “Gestão Democrática Escolar”, se a mesma for comprometida e séria, ela trará uma maior eficiência nos processos educativos que constam no âmbito escolar. Podemos então, compreender que esse tipo de gestão traz

várias vantagens para todos que compõem esse processo como: comunidade escolar, corpo discente e o próprio gestor, especificados a seguir:

No que concerne à comunidade escolar podemos ter, entre outros, os seguintes pontos: Desenvolver objetivos comuns à escola em consonância com a comunidade escolar; atender melhor às demandas da comunidade; proporcionar amadurecimento pessoal e aumento do senso de cidadania e participação aos envolvidos; dar vez e voz as pessoas que costumam ser excluídas dos processos de decisão, que comumente ocorre com os demais funcionários da escola; formar cidadãos conscientes da importância da democracia para garantir que suas necessidades sejam atendidas. Com a participação da comunidade escolar nos processos de escolhas e decisões, a escola passa a ganhar, formando cidadãos conscientes de suas escolhas e responsabilidades. A escola passa a ter, cada vez mais, a identidade da comunidade.

No que diz respeito ao atendimento do corpo discente, podemos elencar os seguintes pontos: cobrar mais profissionalismo dos professores e gestores; garantir uma grade curricular atualizada e adequada ao contexto socioeconômico da comunidade; estimular o engajamento dos pais, o que melhora o desempenho escolar; demonstrar na prática a importância da democracia. Ao tratarmos de democracia com o corpo discente da escola, iremos proporcionar a eles, a vez e o voto nas decisões no âmbito escolar. Essas decisões poderão refletir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Desse modo, estaremos dando-lhes responsabilidades e consequentemente acabarão sendo cobrados por isso.

Por último, elencaremos alguns pontos que tratam acerca da própria gestão escolar. Esses pontos elencados abaixo conseguem expressar a importância desse tipo de gestão, a gestão democrática e participativa: facilitar o processo de tomada de decisões importantes; dividir a responsabilidade pelos resultados do processo de decisão; aliviar a pressão decorrente do cargo, melhorando a qualidade de vida do gestor; diminuir o isolamento físico, administrativo e profissional dentro da própria equipe. Contudo, a democracia pode ser compreendida como uma forma de governo que conta com a participação direta do povo, que esse povo tem um poder direto de opinar e decidir nas deliberações tidas como importantes para a comunidade no qual está inserido. Assim, nesse processo de democratização, há o empoderamento das vozes nas tomadas de decisões que são de interesses na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos

educandos como também da administração da escola. Para tal concretização deste feito, é fundamental que todas as suas camadas que congregam tenham vez e voz.

INSTRUMENTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E POPULAR

Para a efetivação de uma Gestão Democrática Escolar popular, alguns instrumentos que já fazem parte do meio escolar devem ter real utilidade. Muitas vezes, esses instrumentos já estão no âmbito da escola, porém nas gavetas e armários e nesse sentido é o mesmo que não ter. Em relação à perspectiva da participação, Libâneo (2004, p. 79), nos afirma que:

> A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Nesse sentido, devemos tomar a participação como elemento fundamental que assegura o que chamamos de Gestão Democrática Escolar, pois para que ela seja realmente democrática deve contar com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar. No que concerne ao contexto de gestão educacional, Luck (2011, p. 35-36) aponta que:

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissando com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação como retorno de informações) e transparências (demonstração pública de seus processos e resultados).

Nesse sentido, entende-se Gestão Democrática Escolar como um processo interligado de fatores com base em instrumentos que irão auxiliar o gestor a decidir e deliberar acerca de determinados assuntos. As deliberações participativas focam a autonomia escolar que é resultado de um processo mais amplo da sociedade. Ao discutir acerca das ferramentas que podem ser tidas como auxiliares de uma Gestão Democrática

Escolar, optamos por tratar das seguintes: Os Conselhos que fazem parte do âmbito escolar, o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Além dessas elencadas, muitas outras podem ser utilizadas no contexto escolar com vistas ao aprimoramento da gestão participativa no âmbito escolar. Para dar continuidade às nossas discussões, iremos iniciar com o Conselho Escolar, um instrumento que está presente no âmbito escolar e que se constitui como órgão colegiado, em que há representação das diversas áreas da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e etc.) com o direito de opinar e votar em decisões que devem ser tomadas em grupo, baseando-se em experiências dos que estão inseridos no referido conselho. Como exemplo da participação dos Conselhos Escolares, podemos citar que estes são responsáveis por opinar na organização da aplicação de recursos, que muitas vezes são de transferências diretas do MEC/FNDE, como também, para a organização dos planos, das metas e dos projetos que são desenvolvidos na/pela escola. Se assim ocorrer, estarão garantindo uma gestão democrática do ensino. Os Conselhos Escolares são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seus artigos 14 e 15 asseguram que:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
>
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Desse modo, os artigos 14 e 15 não tratam em si dos Conselhos Escolares, mas da garantia da participação e da comunidade escolar na Gestão Democrática Escolar em que os Conselhos Escolares estão inseridos. Os Conselhos Escolares são responsáveis por atuarem em diversos segmentos da escola, como também possuem as funções de: deliberar, consultar, mobilizar, fiscalizar como também pedagógica. No que diz respeito à função deliberativa, é função do Conselho Escolar decidir sobre as normativas

pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas na esfera escolar.

No que concerne à função consultiva, ele é responsável por emitir pareceres para acabar/diminuir as dúvidas no contexto administrativo, financeiro e pedagógico – que são o tripé de uma boa gestão. É papel da função mobilizadora, a busca de apoio da comunidade escolar e local quanto à melhoria da qualidade do ensino, acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Cabe a função fiscalizadora o acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar. Muitas vezes compreendemos que a função fiscalizadora se restringe ao financeiro só que ela também é responsável por fiscalizar o pedagógico como também a administração de um modo geral. Por fim, a função pedagógica refere-se ao acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas, com o objetivo de identificar problemas e sugerir alternativas para melhoria de desempenho dos alunos. Outro mecanismo de grande importância no contexto escolar é o Projeto Político e Pedagógico-PPP da escola, pois todos eles possuem metas a serem cumpridas, objetivos que almejam alcançar, como também, sonhos que desejam realizar. O conjunto desses fatores como também os caminhos para que os mesmos sejam concretizados é justamente o que chamamos de Projeto Político-Pedagógico– PPP. Para tanto e segundo Veiga (1997, p. 13):

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Ainda com base em Veiga, podemos entender, resumidamente, cada dimensão que compõe o PPP da seguinte maneira: ele é tido como projeto por reunir propostas de ações que devem ser executadas pela escola e seus integrantes em um determinado período letivo. Torna-se político por ter a escola como um ambiente de formação cidadã com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

vistas a proporcionar uma formação escolar de pessoas críticas, responsáveis e conscientes que devem atuar no individual e no coletivo social.

Por fim, é tido como pedagógico por definir e organizar atividades que são necessárias para conseguir o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o político e o pedagógico acabam se interligando, de maneira que devem ser construídos por meio de um processo, pautado em constantes discussões e reflexões dos mais diversos problemas que podem e que são vivenciados pelas unidades escolares. Um passo importante no processo de construção do Projeto Político e Pedagógico da escola é justamente envolver toda a comunidade escolar objetivando a construção de um documento participativo que delega responsabilidade buscando definir os novos rumos da escola. Quando bem feito e construído de forma participativa, torna-se compensativo. Uma instituição escolar dotada de um Projeto Político e Pedagógico bem estruturado acaba por ganhar uma identidade clara, e a equipe, amparo legal na tomada de decisões.

A partir de agora trataremos acerca de uma instrumento disponibilizado pelo MEC que visa orientar os gestores no processo de planejamento e garantia de uma gestão participativa. O referido instrumento é dividido em três etapas: Diagnóstico da Escola; Síntese do Diagnóstico da Escola; e Plano de Ação da Escola. Assim sendo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE–Escola) acaba por ser um programa voltado para o aperfeiçoamento da Gestão Escolar Democrática, participativa e inclusiva. Cada etapa deve ser realizada de forma participativa e que envolva toda a comunidade escolar. Todas as etapas são produzidas no próprio SIMEC, que posteriormente é encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação, que diante de um comitê central, é responsável pela análise e aprovação do plano.

Nesse passo, a Secretaria Municipal de Educação faz uma avaliação do Plano para posterior encaminhamento ao MEC. Se a mesma notar que o Plano deve ser reelaborado em alguma de suas etapas, ela devolve, via SIMEC, para que a escola que deverá realizar as devidas alterações, reencaminhar à Secretaria e posteriormente ser encaminhado ao MEC. Após o plano ser aprovado pela Secretaria, é enviado para validação do MEC. Se não estiver de acordo com as normativas preestabelecidas, o MEC poderá ainda devolver para a escola realizar as devidas alterações. Após essa nova análise, e estando tudo pronto, as ações que são financiáveis, o FNDE realizará a liberação dos devidos recursos, para executá-las.

Após o recebimento dos recursos financeiros, cabe a cada escola executar, monitorar, avaliar e prestar contas. Por fim, o programa busca auxiliar as escolas, do mecanismo Planejamento Estratégico, PDE Escola, disponível via SIMEC, com o objetivo de identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. Inicialmente, ele foi disponibilizado para escolas tidas como prioritárias, mas, a partir de 2012, todas as escolas têm acesso a essa ferramenta de planejamento e gestão. E, sendo ela uma ferramenta autoexplicativa e interativa, não existe a necessidade do oferecimento de uma capacitação específica para ela.

Na verdade, o importante é que todas as etapas sejam realizadas de forma participativa, pois estarão, sempre, remetendo ao contexto escolar. Com base nessas informações iniciais, iremos detalhar cada etapa da metodologia que compõem o PDE/Escola, são elas: Diagnóstico da Escola; Síntese do Diagnóstico da Escola; e Plano de Ação da Escola. O Manual do PDE Interativo (2012, p. 18), acerca do que é o Diagnóstico da ferramenta, ele nos aponta que:

> O Diagnóstico é uma das etapas mais importantes de todo tipo de planejamento, pois representa o momento em que os planejadores se defrontam com a realidade que pretendem alterar. Afinal, um planejamento existe para modificar uma situação. O principal objetivo do diagnóstico é ajudar a escola a fazer o seu "raio X", ou seja, conhecer a situação atual e, a cada momento, tentar identificar os principais problemas e desafios a serem superados. E para que ele reflita bem essa realidade escolar, precisa ser elaborado coletivamente.

Nesse contexto, a etapa que compete ao diagnóstico tem o papel de recolher e analisar dados para avaliar problemas de diversas naturezas, no caso das escolas é de natureza: pedagógica, administrativa, financeira e etc. no caso do PDE.

Escola é a primeira etapa, como também, é uma das etapas cruciais de todas as demais, haja vista que representa o momento em que a comunidade escolar se reúne para debater a realidade que pretende alterar, pois todo e qualquer planejamento existe para modificar uma realidade ou situação preexistente e que não seja boa aos olhos da sociedade. Ainda baseado no Manual do PDE Interativo (2012, p. 18), “neste sentido, o PDE Interativo dividiu o diagnóstico em 3 eixos e, em cada eixo, são incluídas duas dimensões. As dimensões, por sua vez, subdividem- se em temas.

Após passar a fase primeira, que é o Diagnóstico, chega à vez da Síntese do Diagnóstico. Nessa fase, podemos ter uma visão ampla do que foi realizado no

Diagnóstico, pois conforme nos mostra o Manual do PDE Interativo (2012, p. 57), a Síntese do Diagnóstico consiste em:

> A Síntese do Diagnóstico expõe a conclusão das análises feitas nas seis dimensões que compõem o diagnóstico, relacionando assim, os problemas críticos selecionados em cada dimensão aos projetos que a escola realiza e aos programas de que participa ou gostaria de participar.

Com base nessa Síntese, a escola poderá se organizar, enquanto instituição democrática, um plano com ações voltadas para sanar ou diminuir os principais problemas elencados pelo grupo de trabalho. Por fim, chegamos ao Plano Geral que será construído conforme as informações descritas no Diagnóstico, como os problemas presentes na escola. Ele basear-se-á nas comparações de situações existentes na escola e a situação que almeja para a escola. Consiste, na verdade, em um roteiro que se inicia na vontade de mudar uma realidade tida como imprópria para uma realidade mais adequada enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao PDE Interativo, existe uma estrutura lógica construída por uma sequência que contém: objetivos, metas, estratégias e ações. Assim, o Manual do PDE Interativo (2012, p. 59) descreve cada elemento que compõem essa sequência: Os Objetivos são as situações que a escola deseja alcançar num dado espaço de tempo (dois anos, neste caso), devem refletir os compromissos essenciais da escola e onde ela concentra os seus esforços.

Deve responder à questão "O que desejamos?"; As Metas definem os resultados quantitativos que devem ser atingidos naquele período (dois anos) para que os Objetivos sejam alcançados. Para tanto, é importante conhecer o público que será afetado pela meta e responder à questão "Qual o patamar/ nível/ indicador desejado?" e, sempre que possível, ser expresso em números; As Estratégias são criadas a partir dos Objetivos e definem os caminhos para a escola alcançá-los. Deve responder, de forma ampla, à pergunta "Como fazer para alcançar este Objetivo?"; As Ações refletem o que a escola fará, efetivamente, para alcançar as metas e objetivos, os projetos elaborados e os bens e serviços necessários. Elas podem ser feitas com ou sem recursos financeiros, mas precisam estar bem descritas para que a equipe envolvida na execução do plano possa cumpri-lo de forma satisfatória.

CONCLUSÃO

Um dos principais papéis de um gestor escolar é exercer a liderança dentro do grupo. Esse papel de líder é fundamental para que as ações planejadas pela escola possam ser exitosas. Quanto mais liderança exercer o gestor escolar, maior a probabilidade de obter sucesso dentro e fora da escola. A habilidade de líder, quando não se tem, pode ser adquirida, desenvolvida e melhorada no dia-a-dia.

Sendo a Gestão Democrática Escolar um ato de gerir por meio da abertura de espaços para contribuição da comunidade escolar, por meio de seus Conselhos, no que se refere ao planejamento e execução de planos, projetos e ações que irão contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos; para que a gestão democrática seja realmente participativa é necessário o diálogo entre os atores que constituem a escola por meio da exposição e troca de opiniões com vistas nas melhorias dos processos de aprendizagem.

O processo de organização escolar envolve seres pensantes, devendo estar presente o envolvimento social, dos conselhos da instituição, a comunidade escolar e demais organizações que façam parte do ambiente escolar. Cabe à escola ouvi-los nas tomadas de decisões para que juntos possam criar possibilidades e com isso garantir a participação de todos que compõem a escola de forma direta e indireta.

Baseando-se na conceituação de democratização, e com base ainda na Gestão Escolar Democrática, caberá ao gestor escolar, a tarefa de distribuir e compartilhar as responsabilidades inerentes ao processo de legitimação da educação pública participativa. Assim, todos os sujeitos, direta e indiretamente, envolvidos no processo, deverão contribuir de maneira efetiva nas decisões que competem ao coletivo escolar visando sempre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. É papel do diretor por em prática as decisões tomadas pelo coletivo, com vistas na melhoria e consolidação de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, conclui-se que a Gestão Democrática Escolar é extremamente importância, também percebe-se que existem vários instrumentos que podem auxiliar o trabalho do Gestor Escolar, basta que ele deixe todos os seguimentos da escolar participarem das tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996**.** Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.**1988. São Paulo.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015

_____. **Manual do PDE Interativo.** 2012. Brasília.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004**.**

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; Ginling, Rob; KEITH, Sherry**. A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4 ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2000.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARANALDO, D. **Estratégia para a competitividade**. São Paulo: Produtivismo, 1989.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PENDÊNCIAS, **Lei nº 621/2015,** de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Pendências, 2015. Edição Diário Oficial do Município.

PRADIME-**Gestão e Implementação de Políticas Educacionais** Módulo 8 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso (http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/my/). Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016.

VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político- pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro**. Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

VALLIN, Celso. **Poder e Democracia na Escola.** Artigo Publicado no Curso Gestão Escolar e Tecnologias (2004).

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XIV

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria do Socorro Lima da Silva[33]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-14

RESUMO:

O referido texto tem como objetivo apresentar intervenção do professor no processo de alfabetização. Trata-se de uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos como Ferreiro (1999), Teberosky (1999) e Cagliari (1998) entre outros. Através desse estudo pode-se compreender que o docente que se propõe a alfabetizar precisa ter em sua profissão clareza dos objetivos educativos, dos propósitos em relação à formação intelectual e moral dos discentes, interessando-se pela preparação cultural e para a vida adulta, a fim de incutir neles o senso de responsabilidade terá conseguido progressos satisfatórios quanto ao aproveitamento escolar das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Produção Textual. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Para a compreensão desta temática se faz necessário elencarmos alguns pontos na história da educação, pois neste pequeno resgate histórico termos elementos importantes que contribuirá nas reflexões atuais sobre o tema em discussão este estudo.

> Durante a colonização do Brasil, o ensino escolar era comandado pelos jesuítas e outras ordens religiosas. Era um trabalho fundamentado nos objetivos da companhia de Jesus, a mesma foi autorizada pelo papa III em 1540. Segundo Pedro Maria o objetivo era "formar bons soldados da igreja de Roma, capazes de combater na Europa a heresia e os rebeldes e, no resto do mundo, converter os pagãos" (CAGLIARI, 1998, p. 12).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que os acusou de fazer política própria, trair o Reino e formar pessimamente a elite da época. Naquele

33 Graduada em Pedagogia-licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduação Lato Censu, Especialização em Psicopedagoga Institucional e Clínica pelo ISEP - Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Pós-Graduação em nível de especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Professora auxiliar de educação especial no município de Guamaré/RN. E-mail: mariaslima526@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

momento os inacianos estavam na contramão da história e não tinham clima político para continuar com a educação humanista.

> Na primeira metade do século XIX, o liberalismo econômico continuou a influenciar o pensamento da elite brasileira. A moda era ter os partidos políticos ingleses: Liberal e Conservador. Tudo vinha de fora, era impossível competir com os ingleses, mais baratos e pagando menos impostos em determinada época (FILHO, p. 160).

Atualmente, o Ensino Fundamental está organizado em 9 anos. Fundamentado nas necessidades sociais e educacionais, foram feitas mudanças na proposta curricular para se chegar há um melhor resultado no ensino brasileiro, visando promover a formação crítica-reflexiva do indivíduo.

O ensino fundamental de nove anos, já havia sido idealizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996, e pela Lei nº 10172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, onde prevê a ampliação do ensino fundamental para incorporar as crianças de 6 anos, assim que se universalizar o ensino entre as faixas de 7 a 14 anos.

Para legalizar essa ampliação, foi instituída a Lei nº 11274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei 9394/96. Através desses artigos, tornou- se obrigatório a ampliação e matrícula do ensino fundamental às crianças de 6 anos.

No artigo 5º, estabelece-se prazo para sua implantação obrigatoriamente até 2010. Este foi um passo muito importante, pois aumentou mais um ano para o ingresso da criança no Ensino Fundamental, a criança que chega mais cedo traz algumas peculiaridades e preocupações, que deve ser muito bem planejado na proposta educativa da escola.

Partindo desse documento legal, tem que ser estudado e fixar normas para definir o currículo dessa nova matriz estudantil, como a resolução CNE/CEB nº 3/2005 que define as nomenclaturas dos ciclos a partir do ensino de nove anos.

O parecer CNE/CEB nº 18/2005, que prevê há necessidade de um período de transição onde devem coexistir ambas as formas de organização, a seriada e os ciclos, visando à adequação do aluno.

Além dos pareceres e resoluções da CNE/CEB, outros documentos regulamentam o currículo do ensino fundamental dos nove anos tais como: A Constituição Federal; As orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos; Publicação pelo ministério da educação e cultura; Os projetos políticos pedagógicos; Os parâmetros curriculares; As diretrizes curriculares nacionais.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A implantação de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Não se trata de transmitir para as crianças de seis anos, os conteúdos da primeira série, mas de construir uma nova proposta curricular, que considere as singularidades deste aluno.

Sendo este um dos pontos relevantes nesta discussão também elencamos os processos a evolução dos processos de escrita, pois a produção textual nas concepções atuais deve levar em conta estes processos.

A ESCRITA: SEUS PROCESSOS E EVOLUÇÕES

Ao desenvolver um trabalho de pesquisa juntamente ao de alfabetização, o professor não estará apenas ampliando o repertório dos alunos, mas estará introduzindo os conceitos que se agregaram em torno da escrita através dos séculos, transmitindo aos alunos a ideia de que a escrita é um processo fascinante que a humanidade levou anos para criar.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, em um tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã. Todos os demais sistemas de escrita foram inventados por pessoas que tiveram, de uma maneira ou de outra, contato com algum sistema de escrita.

Para os antigos egípcios, uma das primeiras civilizações a adotar a escrita como disciplina escolar, o aprendizado da escritura estava impregnado de magia. Thot, o deus da sabedoria na mitologia egípcia, havia criado o sistema de língua escrita e presenteado os homens com esse novo saber. Naquela época, aprender a ler e a escrever equivalia de certo modo a descobrir uma arte encantatória exercida por poucos eleitos e que atribuía ao seu aprendiz poderes supremos.

Os escribas, detentores desse conhecimento e responsáveis por ensiná-los aos jovens, formavam a casta mais poderosa da sociedade e exerciam grande influência sobre os faraós e a sociedade como um todo. Graças ao seu rigor que os antigos egípcios

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

puderam registrar sua história, sua medicina, gastronomia, astrologia, mitologia e literatura.

Os egípcios foram, também, os inventores do papel em sua forma mais arcaica, o papiro. Como o trabalho no papiro exigia muita minúcia, criou-se a escrita cursiva, mais fácil de ser aplicada sobre esse suporte e que contribuiu para a popularização da escrita que se expandiu para além do meio seleto controlado pelos escribas.

O caminho da alfabetização para uma criança egípcia era um tanto árduo – o melhor ouvido da criança são suas costas, rezava um provérbio da época, justificando a prática de bater com varas nas costas das crianças que por ventura dessem um pequeno sinal de distração durante as aulas.

Ingressando na escola aos dez anos de idade, as crianças levavam alguns anos para alfabetizar-se. Os alunos que tinham mais facilidade de aprender eram escolhidos pelos escribas para prosseguirem com os estudos até a vida adulta.

Os métodos utilizados pelos egípcios consistiam em exercícios de memorização, leitura, cópias e ditados. Como percebemos, essas estratégias ainda são bem frequentes em muitas salas contemporâneas. A antiga escrita cuneiforme, os hieróglifos ou os caracteres chineses têm em comum o processo de transição de palavras ou sílabas. Saber ler e escrever, dentro desses sistemas significa conhecer um grande número de signos ou caracteres.

O funcionamento do alfabeto se distingue desses sistemas, pois permite escrever tudo que se deseja com apenas trinta signos. Naturalmente isso não é exatamente simples, pois as vinte e seis letras do alfabeto não traduzem todos os sons da língua, e daí as dificuldades que a aprendizagem de ortografia coloca.

Concordando com Cagliari (1998), se pensarmos que o aluno chinês deveria estudar mil caracteres e que o pequeno estudante egípcio aprendia algumas centenas de caracteres, e, na antiguidade o aluno da mesopotâmia ao estudar a escrita cuneiforme deveria aprender seiscentos caracteres, bem, temos com que nos consolar. É por isso que o aparecimento do alfabeto é considerado o início do processo de democratização do saber.

Da época das pranchas de ardósia até os nossos atuais cadernos e lápis e até os mais modernos computadores em sala de aula muita coisa passou, mas algumas práticas parecem permanecer. A necessidade de reescrever, apagar os erros, parece forjar o

material didático desde o início dos tempos. Mas como se saber, o erro faz parte de um processo e, que, aparentemente, na sociedade grega era encarado como uma possibilidade que ao contrário da sociedade egípcia, na qual já dissemos, errar poderia equivaler levar em classe uma surra ou ser condenado a prisão.

Nos dias atuais, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança quando ingressa na escola, já tem certa familiaridade com o lápis e a caneta. A escrita pode- se dizer que é utilizada de forma democrática, pois não é privilégio de uma elite tão manipuladora quanto a dos antigos escribas. Na maioria das vezes, a criança anseia pela chegada da hora de "aprender a ler e a escrever", nem desconfia que os alunos egípcios passavam por um sofrimento quando iam para a escola, mas sabe que não será punido com crueldade caso fracasse; mesmo assim, os professores se veem diante de um momento bastante delicado.

O indivíduo que quando pequeno interagir com lápis e papel em sua casa consegue registrar tentativas claras de escrever, diferentes das de desenhar desde a época das primeiras garatujas. As primeiras iniciativas para a escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuo semelhantes a uma série de nomes em cursiva, ou uma sequência de pequenos círculos ou linhas verticais.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a partir dos 2 ou 3 anos de idade já existem indícios de escrita na criança. Apesar de ao escrever tentar imitar o traçado do adulto, nesta faixa etária aparecem dois tipos básicos de escrita: traços ondulados contínuo escritos em letra cursiva os círculos e riscos verticais descontínuos com a escrita de imprensa.

Ao iniciar a interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar os desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome. Trabalhando sobre o modelo da escrita de imprensa ela poderá utilizar grafias semelhantes juntas ou tomadas separadamente, mas de forma que em todas diz seu nome. A hipótese de que ou o que escrevem são os nomes logo se generaliza gradativamente aos nomes dos objetos.

Escrever ainda é um assunto que nos traz muita preocupação em nossos dias, pois no momento em que o indivíduo define escrever é algo fundamental para sua vivência. Pressupõe-se que o mesmo tem algum conhecimento sobre o ato de produção. No entanto, essa pré-suposição é utopia, pois o que estamos cansados de ver, são pessoas que tem uma certa habilidade para falar e dificuldades para escrever. Partindo deste ponto,

faremos alguns esclarecimentos referentes à linguagem escrita. A compreensão e valorização das funções sociais da escrita é uma aprendizagem ligada ao plano conceitual (o conceito da escrita), procedimental (a maneira como se procede) e atitudinal (a atitude de quem escreve); que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola, devendo continuar até o final de sua formação estudantil.

Trata-se do conhecimento da utilidade da escrita na vida individual e coletiva e da apropriação de seus usos, isto é; acontece de maneira gradativa, sempre com possibilidade de ampliação e atualização.

Neste sentido, Cagliari (1999, p. 117) afirma que: "É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética."

É devido a essa complexidade da escrita que muitas crianças sentem dificuldades na hora de escrever, pois querem justamente escrever de maneira que falam. E isso, se deve à maneira pela qual são ensinadas na fase de alfabetização.

Segundo Terra:

> [...] muitos professores, de maneira errônea, ensinam a linguagem escrita para as crianças achando que alfabetizar é ensinar um novo código. Onde tanto os elementos como as relações entre eles já estão pré-determinadas. Assim, se ensinam as letras do alfabeto e as combinações entre elas, achando que estão alfabetizando. Ensinam a linguagem escrita achando que ela é apenas uma transcrição da linguagem oral. Quando, na realidade, a linguagem escrita é um sistema de representação e, como cada forma de comunicação tem sua particularidade. (TERRA, 1999, p. 39).

Diante dessa contextualização, torna-se necessário observar que estamos inseridos em uma sociedade de níveis diferenciados onde cada indivíduo tem o seu tempo e ritmo de aprendizagem, cabendo a escola incentivá-los ao ato de escrever, pois Cagliari (1999, p.102) diz: "Ninguém escreve ou lê sem motivação".

Para que possam incentivá-los ao ato de escrever, compreender os vários aspectos da escrita, mostrando que ela é uma forma de expressão artística e que este indivíduo não é obrigado a escrever tão somente o que a escola exige, mas vai, além disso, escrever é transformar, modificar e tornar um pensamento que é abstrato, puramente cognitivo.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

No presente capítulo pretendemos tratar a respeito da Intervenção do professor no processo de alfabetização, utilização de uma metodologia adequada, criação de um ambiente alfabetizador. E também dos aspectos integrantes deste processo, como a percepção, o pensamento, o real, o imaginário, o afeto, a mente, o outro, o eu, a autonomia os quais estão interligados a partir da primeira idade e ao longo do tempo irão direcionando-se de maneira que cada um exercerá sua função no desenvolvimento do ser humano.

A cada etapa do desenvolvimento diferentes características, comportamentos e ações emergem tanto no aspecto físico quanto nos intelectuais, emocionais e sociais. Assim como evoluem o modo de pensar, os julgamentos morais e o relacionamento com o outro.

Vygotsky (1988) apud Iglesias (2009, p. 3), cuja psicologia encontra-se fundamentada na teoria Sociointeracionista explica que o processo de aprendizagem acontece no conjunto das relações interacionais entre o eu, o outro e o mundo onde todos têm responsabilidades e contribuições. Para este teórico, as relações entre o indivíduo e o mundo exterior desenvolvem-se num processo histórico em que o contato homem-mundo é mediado por sistemas simbólicos.

Freud (1991 apud BOCK 1999, p. 70) em sua psicanálise defende que o autoconhecimento gera mecanismos de superação diante das dificuldades e dos conflitos, os quais conduzem o sujeito a efetuar de forma mais autônoma as atividades que lhe são propostas.

Portanto, para ter eficácia no processo de alfabetização o educador precisa considerar os aspectos cognitivos, cognoscitivos da criança e, sobretudo conhecer as características referentes às fases do seu desenvolvimento psicológico, seus interesses, necessidades, motivações e possibilidades.

Libâneo (1994, p. 105) ressalta que:

> O trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno. O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes, aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais seja nas tarefas escolares, seja na vida prática através dos estudos da matéria de ensino.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Com isso, entendemos que o desempenho escolar depende em parte da afinidade entre professor e o aluno, a maneira como o trabalho da criança é visto por ele implicará na construção do fracasso e do sucesso no processo ensino- aprendizagem. Na maioria das vezes os docentes justificam as dificuldades dos discentes na alfabetização pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, ausência dos pais.

Realmente essas questões existem, mas com adoção de métodos adequados que possam incentivar, despertar o interesse, oferecer meios que mobilizem o estudante para a consolidação de um estudo ativo o professor aprenderá a lidar com as dificuldades que poderão surgir durante o 1º ano do Ensino Fundamental em que ocorre a alfabetização.

Ele deve procurar em sua atividade pedagógica efetuar um trabalho cujo pano de fundo seja assegurar ao educando o domínio seguro e duradouro dos conhecimentos científicos; a criação de condição e os meios para que desenvolvam capacidades e habilidades mentais de maneira que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando à autonomia em relação à aprendizagem e independência de pensamento, a direção das tarefas de ensino como objetivo de ajudá-lo a escolher um caminho a seguir, a terem atitudes e convicções que orientem suas opções ante as situações-problemas tanto na escola como na vida real.

A alfabetização tem como compromisso fundamental a ampliação do campo de ação da criança, o que, naturalmente facilitará o seu processo de aprendizagem. Para Jean Piaget há quatro etapas nas relações entre significantes e significados: os índices, os sinais os símbolos e os signos. Apesar de permanecerem por toda a nossa vida os índices e os sinais são os principais instrumentos de significações utilizados no período sensório motor. As interações cognitivas entre zero e dez anos são bem mais amplas se comparadas à aquisição do código da escrita.

A alfabetização transpassa a barreira do mundo didático, ou seja, é precário pensar que a educação contida nos livros seria suficiente para transformar o homem. Esse pensamento agride e violenta toda e qualquer interação social na busca do aprendizado. O processo transmissão/assimilação de informações e habilidades deve estar voltado para o desenvolvimento das aptidões mentais de maneira que os alunos possam apreender ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados. Tal processo centraliza-se na interação entre o ensino e aprendizagem a fim de confrontá-los ativamente com a matéria sob a intervenção do professor.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Para se ter êxito durante a construção da alfabetização precisamos criar um espaço onde as crianças de modo livre e seguro, exercitem a criatividade, desenvolvam hipóteses e realizem experiências com a escrita, que troquem compartilhem e construam coletivamente novas ideias sem medo de errar. Pois este é necessário para a aproximação da verdade, uma vez que para elaborar e construir novos conhecimentos a criança precisa errar.

De acordo com a teoria Sociointeracionista o erro deve ser tratado como uma resposta para qual não se conseguiu as habilidades suficientes. Já na concepção piagetiana é incorreto ensinar conhecimentos abstratos, teorias complicadas para uma criança que ainda está no período das operações concretas. E se uma pessoa tem estruturas em formação, logo o professor trabalhará com a idéia de que o erro é construtivo passando assim a realizar a mediação, ajudando o aluno a superar as dificuldades. Ou quando o sujeito possui estruturas e não assimila os conteúdos, os procedimentos podem estar errados. Neste caso haverá intervenção para que ele tome consciência do erro.

A criação de um ambiente alfabetizador onde a palavra transforma-se em elemento de expressão é de fundamental importância para estimular a criança a relacionar-se com o código escrito, escrever o que pensa como também ter a capacidade de compreender o que os outros escrevem e se fazer entender por meio da linguagem escrita. Ao produzir suas escritas ela vai progressivamente, por meio da interação com os colegas e com educador, construindo seu saber fazer.

As práticas alfabetizadoras geralmente confundem a compreensão desta linguagem com a aprendizagem da gramática e da ortografia. Por conseguinte, a alfabetização baseia-se em procedimentos didáticos, os quais configuram os passos e as etapas a serem superadas pela aprendizagem. Ainda que se inicie formalmente na escola consolidando-se nas quatro primeiras séries este processo de fato começa a partir do momento em que o indivíduo inicia o contato com meio onde vive, quer dizer, a escrita está inserida desde o seu nascimento onde a aprendizagem acontece através da observação e repetição dos procedimentos demonstrados pelo adulto.

De uma forma geral o trabalho de organização das informações se processa sem necessidade de cópias, treinos ou repetições mecânicas e abstratas, mas pela expressão e comunicação. A escrita é concebida pela criança como simbólica portadora de significado

e de sentido. A significação surge da experiência concreta com o universo e o sentido se produz no diálogo entre ela e o objeto de conhecimento com o qual interage.

O processo de consecução da escrita implica uma concepção de linguagem como mediadora da relação ação/interação do indivíduo na vida social. Logo, ao escrever suas histórias, registrar as experiências o sujeito irá gradativamente incorporando a escrita no seu cotidiano.

A aprendizagem, deste código numa perspectiva dialética pode ser entendida como veículo de emancipação quando a partir de seu uso funcional a expressão da criança auxilia o desenvolvimento de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e esta por sua vez a ajuda na demonstração de seus sentimentos, pensamentos e experiência sobre e com o mundo. Assim, as atividades da escrita devem estar integradas às demais tarefas realizadas no dia-a-dia da sala de aula e relacionadas com a vida real ou o imaginário dos alunos.

Entretanto, em uma pesquisa sobre a "Alfabetização das crianças de classes populares, um desafio à competência da Escola", feita pela professora Anne Marie Milon Oliveira observou-se que os métodos de ensino adotados na maior parte das escolas ainda é o tradicional pautado numa visão tradicional fragmentária, mas com um nova roupagem. Porém, permanece enfatizando a transmissão de conceitos e imitação dos modelos decorados, nesta abordagem subestima-se a capacidade intelectual do ser humano em favor da memorização, levando-o assim a apresentar respostas certas, obter notas altas repetindo sempre o que o professor transmitir.

O livro didático é o único instrumento usado para ministrar as aulas nas quais os conteúdos transmitidos são descontextualizados, quer dizer, o professor passa a matéria sem preocupar-se com a vivência extraescolar desconsiderando totalmente o fato de que o ensino busca atingir resultados para a vida prática, dessa forma, o trabalho dele restringir-se apenas a sala de aula.

Segundo Libâneo (1994, p. 79): "o trabalho do docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante". Diante disso devemos entender o processo de ensino como uma junção de tarefas sistematizadas dele e dos alunos, com o objetivo de obter o domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas.

CONCLUSÃO

Pudemos compreender que o docente que se propõe a alfabetizar precisa ter em sua profissão clareza dos objetivos educativos, dos propósitos em relação à formação intelectual e moral dos discentes, interessando-se pela preparação cultural e para a vida adulta, a fim de incutir neles o senso de responsabilidade terá conseguido progressos satisfatórios quanto ao aproveitamento escolar das crianças.

Porquanto, ao elaborar o plano de aula é de fundamental importância que educador tenha como foco central a criação de condições e meios necessários para que o educando assimile ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolva suas capacidades cognoscitivas. No entanto, para alcançar estes objetivos deve-se trabalhar a interdisciplinaridade por meio de técnicas inovadoras buscando a vida cooperativa e a aprendizagem. Como também considerar a criança como um ser completo, onde o afetivo, o cognitivo e simbólico estão integrados, levando-a a sentir, pensar, agir e representar, inteirando o meio físico ao humano.

As atividades produzidas em sala de aula têm que permitir ao aluno realizar múltiplas relações com o exterior e afirma-se vivenciando a experiência positiva do confronto com os outros. E, independentemente das escolhas dos adultos, decidir e responsabilizar-se pela opção feita, planejar suas ações, assumir responsabilidades, ser agentes de seus aprendizados, produzindo algo com sentido. Dessa forma, ele vai construindo sua formação enquanto sujeito da aprendizagem, sendo capaz de ter uma percepção global, organizar-se, estar aberto a outras propostas, ser autônomo e exigente, ter confiança em si mesmo e saber auto avaliar-se.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M.B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da psicologia**.** São Paulo: Saraiva, 1999.

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma M.R. de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez. 1991.

EVANS. R.I. **Jean Piaget:** o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense- Universitária. 1980.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**; tradução Diana Myriam Lichtenstein, liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização** / Emilia Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (et AL.), 24. ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época); v. 14).

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª Ed. 2ª reimpr. São Paulo: Atlas 2002.

GONÇALVES, Renata. **Piaget e Vygostky:** Diferenças e semelhanças. Disponível em:mhtml:file:// E:/ Piaget e Vygotsky – Diferenças e semelhanças. Acesso em: 23 JAN 2012.

IGLESIAS, J.E. **Sociointeracionismo.** Disponível em file:// D:/ Vygotsky. Htm. Acesso em: 24 set 2009.

KESSELRING, Thomas. **Os quatro níveis de conhecimentos em Jean Piaget:** Educação erealidade. Disponível em: http: http//orion. ufrgs.brfaced/Edu rea.htm. Acesso em: 24 set 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**/José Carlos Libâneo. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Serie formação do professor).

MASETTO, Marcos Tarciso, **Didática:** aula como centro/ Marcos Tarciso Mastto.4ª. Ed. – São Paulo: FTD. 1997.

QUEIROZ, Tânia Dias; JORDANO, Ivo. **Atividades práticas de grupos e sensibilizações:** educação infantil e ensino fundamental/Tânia Dias Queiroz, Ivo Jordano. – 1. ed. – São Paulo: Rideel, 2004. – (Coleção pedagogia lúdica).

Secretaria da Educação, da Cultura e do Desporto. **Educação Especial:** Resolução n. 01/2003-CEE RN, caderno n. 9/ Governo do ESTADO DO Rio Grande do Norte. Natal (RN): SESD, 2004.

VENTURA. Deisy. **Monografia jurídica.** Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em: 15 ago.2009.

ZANESCO, Tatyana C. Cardoso. **Pedagogia e amor:** Os níveis de escrita – Contribuição de Emília Ferreiro. Disponível em**:** http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 23 JAN 2012.

CAPÍTULO XV

AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FREIRE DE LEMOS

Maria Gorete Hermenegildo Ferreira[34]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-15

RESUMO:

O presente Trabalho de Intervenção Socioescolar objetiva analisar quais os fatores que provocam a evasão na EJA. Definimos como metodologia um trabalho de caráter qualitativo com o propósito de investigar qual a relação existente entre essas questões. A partir de um trabalho em equipe é que se consegue definir que algumas causas da evasão podem ser atacadas na raiz, como também, contribuindo no sentido de explorar uma ação numa perspectiva de mudança. Esta proposta desenvolveu-se em uma escola pública localizada na cidade de Macau/RN. Para tal, utilizamos um segmento teórico baseado em autores, como: Freire, Arroyo, Haddad e outros. Apresentamos a Proposta de Intervenção e com isso sugerimos grupos de estudos com os professores que venham buscar soluções através de metas e ações discutidas e respeitadas do programa de formação da EJA como um caminho para evitar a evasão.
PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Educação de Jovens e Adultos. Intervenção.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de Intervenção Socioescolar é uma exigência da Universidade Estadual Vale do Acaraú para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia, intitulada "As causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos".

A escolha do tema se deu através da motivação de conhecer alguns fatores que contribuem para a evasão da EJA. Diante disso, aprofundar esse tema como expectativa pode promover mudanças na escola onde será realizada a nossa intervenção, Escola Municipal Manoel Freire de Lemos.

Na EJA, estão, também, os educandos com necessidades educacionais especiais; os alunos de assentamentos que buscam um a escolarização formal, contudo, sem perder de vista os conhecimentos e a sua cultura historicamente construída, superando a visão

34 Graduada em Pedagogia pela Instituição da Universidade Estadual Vale do Acaraú - Uva. Professora no município de Pendências/RN e Guamaré/RN. E-mail: hermenegildo-ferreira@bol.com.br

de que o meio rural é um local de atraso, de que as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precária e aligeirada. Diante disso, desse universo educacional tão diversificado e heterogêneo, é comum muitos professores, por estarem inseridos nesse cotidiano escolar, retratam uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Quais as causas da evasão na Escola Municipal Manoel Freire de Lemos? O que contribui à evasão escolar? Nesse sentido, definimos como objetivo da pesquisa analisar as causas da evasão, bem como traçar um recorte histórico da EJA no Brasil, além de conceituar a evasão e suas causas e investigar as causas da evasão escolar da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos.

A metodologia é de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e observação direta, além de conversas com professores, alunos e coordenadores envolvidos nas práticas pedagógicas vivenciadas no processo de ensino- aprendizagem dos jovens e adultos da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos.

O PROCESSO DE EVASÃO NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visualiza garantias aos sujeitos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa a ter oportunidade de continuar os estudos.

Para Brandão (2009), no contexto da EJA, é preciso que os educadores adquiram seus saberes na Educação de Jovens e Adultos das suas diferentes histórias, como visualizar também as trajetórias desses jovens especiais incluídos na turma da EJA. Esses sujeitos, no nosso país, são configurados com aspecto da miséria social, tendo como consequência precárias condições de vida abrangentes à maioria da população, que tem acesso ao sistema escolar, para classe média trabalhadora, marcados pela exclusão. Segundo a autora:

> A debilidade Política da clientela da EJA – composta por população marginalizada das políticas e descriminada – é uma das justificativas para a situação de marginalidade das políticas públicas nessa área. Devido a sua relação com a pobreza, a EJA converteu-se em um projeto voltado aos “deserdados social” (BRANDÃO, 2009, p. 25).

De acordo com alguns desses autores, estes marcos são reais. Há muitos anos, a política pública vem contribuindo pelo que foi criado através das Leis. Mas vale salientar

que não é visto como dever de que o processo de evasão é constante na Educação de Jovens e Adultos. A maioria desses vem da classe popular, onde cada sujeito traça trajetórias de vida precárias, ainda não aceitas nessa modalidade de ensino.

Ferreiro (2006) diz que a exclusão educacional é abrangente com diversidade não só para alunos com situações precárias de trabalhos, mas no racismo, marginalizados e outros. No geral, são também para pessoas com necessidades educacionais especiais que necessitam de uma escolarização igualitária, sem a exclusão.

Alguns dos critérios a ser destacado na visão de Morais (2006), que enfatiza outros aspectos, na ótica da EJA, constitui um espaço ocupado pela discriminação da sociedade brasileira nos anos 40, ou início do século XXI. Diz que a EJA está devidamente no ambiente preenchido pela descriminação diante da sociedade brasileira, ou em outra época ou agora na atualidade do século XXI a EJA sempre na área específica lidou com a exclusão de poucos alunos, em sala de aula que este marcos estar presente ate hoje.

> [...] O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de suas experiências de vida de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma Autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelos(a) professores(a) de Jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos (BRASIL, 2008, p. 19).

Diante disto, afirmamos que na Educação de Jovens e Adultos tem que estar presente o reconhecimento por parte do educador, voltado de saberes especiais de práticas, para serem compartilhados com esses alunos, que têm por direito a necessidade de serem vistos.

Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1997, p. 12) afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nesta frase freiriana é abordado que é preciso o professor estar buscando conhecimentos para melhor aprender no cotidiano da jornada pedagógica, transmitindo os saberes no ensino dos seus alunos.

Para Beisiegel (2003, p. 123), a alfabetização da escolarização daqueles que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, de acordo com o que o autor relata neste quadro, são fatores preocupantes que visam em alunos da EJA, na qual se encontra a diversidades de indivíduos fora de faixa.

No relato de Paiva e Oliveira (2009, p. 97), "A Educação de Jovens Adultos tem sido, no Brasil, um tema polêmico". As autoras relatam que a história da Educação de Jovens e Adultos antes já carregava um marco negativo no Brasil, e ainda é visto até hoje com pontos irregulares no seu ensino, com um novo olhar de aprendizagem, trazendo fatores que diminuam alguns processos que causam a evasão desses alunos, como, por exemplo: o educador precisa ter sensibilidade para atuar nas trajetórias de vidas da realidade cotidiana desses alunos.

INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR BREVE CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR

A Escola Municipal Manoel Freire de Lemos está situada na Rua Domingos Praxedes s/n, Centro da cidade de Pendências–RN, CEP: 59.504.-000, sua rede de ensino é pelo município, oferecendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, nos horários matutino e vespertino; no noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos.

O número de funcionário são 25. A escola é de porte médio, com cinco salas em piso de cerâmica; uma cozinha; dois banheiros; uma secretaria; uma pequena área de recreação na parte interna; e na parte externa, um espaço bem maior para a recreação dos alunos.

O Projeto Político Pedagógico tem por objetivo explicitar a Política educacional da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos. A necessidade de mudanças é o motivo propulsor, tendo como base as novas metodologias educacionais. O qual se constitui como referência para as ações a serem desenvolvidas, formuladas numa proposta atual, coerente com as novas filosofias educacionais que viabilizem uma prática que culmine em educação de qualidade. Tendo em vista o sistema de ensino de acordo com a Lei 9.394/96, que reconhece a escola como um espaço educativo, importante, e que os profissionais da educação têm competência e política que os habilitam a participarem do mesmo.

A escola tem como critério o PPP, que é trabalhado nas disciplinas de acordo com o mesmo. É com essa necessidade de mudanças que se propõe essa nova proposta de integração de toda a comunidade escolar, estimulando e despertando o envolvimento de todos.

Ressaltamos ainda que estratégias e metas foram discutidas e reelaboradas pelos funcionários e comunidades dessa instituição ora citada, visando uma prática pedagógica

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

verdadeira, mais coerente com a realidade da comunidade e do contexto global ao qual ela faz parte.

O PPP está sendo trabalhado neste último bimestre o tema atual que foi desenvolvido é "Pluralidade Cultural: Aceitação da Diversidade". Nesse sentido, definimos os objetivos da pesquisa da intervenção socioescolar que retrata as causas da evasão escolar.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAL: Investigar fatores que causam a evasão no 1º ao 3º período na EJA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Estimular os jovens e adultos através da leitura e escrita motivando a aprendizagem; Promover práticas emotivas através da dinâmica; Propor momentos dialógicos com os alunos e a professora.

PRÁTICA DA INTERVENÇÃO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho estrutura-se baseado no método de pesquisa qualitativa, apreensão de conhecimento abstraída de referências bibliográficas e observação direta, além de conversa formal e informal com coordenadores, professoras e alunos a partir de diálogos com questões para docente e discentes, com perguntas e respostas envolvidas nas práticas pedagógicas vivenciadas no processo de ensino- aprendizagem dos Jovens e Adultos da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos Pendências–RN.

A Intervenção foi durante o período de 31 de agosto a 11 de setembro, a partir das 19h00min de entrada, saída às 21h:00min, no horário noturno. O plano de aula foi semanal, durante quatorze dias, três de observações e nove de intervenção. Os objetivos trabalhados foram de acordo com os conteúdos, os dias das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, com leitura e escrita, produção textual, cálculos, atividades xerografadas da região Nordeste, através do mapa, dinâmicas e outros.

Portanto, este trabalho que teve como desenvolvimento, a pesquisa-ação, com a proposta de trazer um entendimento mais simples do tema escolhido nesta ação de conclusão de curso que a pesquisa possa visualizar mais próximo o que será observado na intervenção, durante a rotina escolar. Consideramos o possível enfrentamento da teoria

com o diálogo em sala de aula neste curso pedagógico, referendado pelos teóricos que asseguram este trabalho, na prática de vivência dos alunos da EJA e sua professora.

Segundo Tripp (2005, p. 447) "A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto na pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto de prática rotineira quanto de pesquisa científica".

De acordo com Tripp, o docente põe em prática seus métodos, buscando seu conhecimento pedagógico, transmitindo esses conhecimentos para seus alunos. A pesquisa-ação adquirida de prática será de grande valor para o professor e os alunos.

A Intervenção foi realizada em uma turma da EJA, do 1º ao 3º "período", horário noturno, da professora M. S. C, com 13 a 10 alunos frequentando.

Foram aplicados questionários com perguntas e respostas para a professora e alunos. De acordo com as observações, tivemos a disponibilização de dados e documentos de informações coletadas.

1º MOMENTO: OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E SALA DE AULA

No primeiro dia, pudemos observar a aula ministrada pela professora titular na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, a quantidade de alunos que permanece são doze frequentes, sempre faltam dois, com seis mulheres e quatro homens. No entanto, ao todos, foram matriculados vinte e cinco alunos, com os mesmo são de diversidade de vida, aprendizagem, ano e comportamentos diferenciados. Alguns são comportados, outros mais jovens, são de comportamento razoável. As aulas são iniciadas com a acolhida todos os dias, com boas-vindas, músicas de paródias, dinâmica ou cordel, escritas pela professora.

Em seguida, a atividade com leitura deleite de acordo com o plano feito e o objetivo proposto do dia, atividade interdisciplinar, conforme o dia das disciplinas Ciências e Língua portuguesa. Em outras aulas desenvolvidas, os métodos de leitura coletiva, atividade individual, construção textual, os recursos de recorte e colagem de imagem do sistema respiratório. Havia um *datashow*, mas no momento não foi possível o uso desse recurso tecnológico por motivo de defeito. Estas observações foram coletadas no dia 31/08/15.

2º MOMENTO: OBSERVAÇÃO DA ESCOLA PARTE INTERNA E EXTERNA

No segundo dia, deu-se a continuação das observações e do dia 31, realizamos coletas de dados do PPP, do histórico escolar, da caracterização da escola, tivemos a oportunidade de ajudar a professora na sala de aula. Observamos a maneira como ela ensina e transmite conhecimentos de aprendizagem através da música, da leitura e escrita dos mesmos. Na disciplina foi Ciências, ela desenvolveu um cartaz de imagem do sistema respiratório, atividade trabalhada no coletivo. Foi uma aula expositiva com cartaz.

Diante das informações dos gestores que fazem a escola, alguns relataram que trabalham todos no coletivo e os recursos para os alunos são suficientes. Nos dias letivos todos comparecem para elaborar o plano de aula do bimestre de acordo com o tema do PPP. No momento do estágio que passamos na escola não vivenciamos muito pontos negativos. Diante da observação e perguntas à gestão, alguns gestores não falaram muito que a escola apresenta critérios irregulares.

3º MOMENTO: VIVENCIANDO A PRÁTICA NA SALA DE AULA E QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORA E ALUNOS

A partir desse período da docência, tivemos a oportunidade de intervir na prática na turma referida, na Escola Municipal Manoel Freire de Lemos.

Dando início ao diálogo com a Professora M. S. C., discutimos as causas da evasão na EJA, como fazer para melhorar este quadro de alunos evadidos, perguntamos o que a escola e ela, como docente, oferecem de contribuição para a aprendizagem dos alunos. Ela relatou que todos idealizam métodos, não só os recursos que ela tem para trabalhar na sala de aula, como também na coerência que a escola oferece para os alunos que permanece nesta instituição. A docente M. S. C é psicopedagoga, está atuando na sala de aula há trinta e seis anos; no Ensino Fundamental do 1ª ao 6º ano; nos anos iniciais já atuou seis anos; três anos na creche e dois anos no pré-escolar.

Os conteúdos foram organizados pela professora M. S. C., transmitindo o planejamento da mesma. As aulas foram desenvolvidas e aplicadas com a metodologia de acordo com a vivência dos alunos. O que a professor repassou, as formas de como trabalhar com o alunado.

Na terça-feira, nossa primeira aula se iniciou com boas-vindas, com uma dinâmica de uma música cantada. Em seguida, oferecemos a atividade proposta, xerografada, um cronograma de caça-palavras, onde os alunos desenvolveram através dos números, procurando e circulando os números para formar palavras com formação de palavras encontradas no cronograma.

Fig. 1 – Interação das atividades no coletivo no caça-palavra Fonte Acervo da autora (2015)

Depois das atividades respondidas, demos uma explicação do que foi realizado e correção com a interação dos mesmos para observar quem adquiriu aprendizagem, quem tem mais dificuldades e não conseguiu realizar sua tarefa. Mais adiante, realizamos uma interação dada à importância de trabalhar no coletivo.

Fig. 2 – Momento da correção e diálogo do que foi construído Fonte: Acervo da Autora (2015)

As atividades feitas em sala de aula foram trabalhadas de acordo com a vivência dos alunos, enfocando sua história de vida, cujo trabalho foi elaborado pelo plano com coerência fazendo um esboço simples de acordo com o modo de vida dos mesmos.

Dando continuidade às aulas, no decorrer da semana, fomos elaborando o plano semanal dos conteúdos de acordo com a tabela das disciplinas. Tivemos como desenvolvimento os seguintes assuntos: região Sudeste, exposição do mapa, atividade escrita no caderno; o nosso dinheiro, atividade escrita como escrever as cédulas e moedas

em números e por extenso no sistema monetário, tendo uso de livro didático; Bingo Numérico, atividade xerografada, uma tabela para marcar os números, fazendo descobertas dos números ímpares e pares.

Em Língua Portuguesa, com uma carta pessoal xerografada, formamos uma mesa redonda de leitura sobre a carta. Na continuidade da aula anterior, atividade leitura e escrita no caderno, os mesmos construindo a carta pessoal de acordo com a explicação dada. Os alunos idealizaram uma palavra e colocaram no quadro branco para formar a carta. Ao final, receberam um envelope e aprenderam como preencher. Aqui, o objetivo foi proporcionar a leitura e escrita, porque os mesmos não sabiam o que era remetente e destinatário. De forma simples e coerente, este foi o plano elaborado com metodologias, objetivos, recursos e avaliação.

Em outro momento, uma importante dinâmica com o nome - quebra-cabeça de nomes, esta atividade foi realizada de acordo com as observações anteriores nas quais pudemos perceber que muitos dos alunos ainda não aprenderam a fazer o nome deles completo. A dinâmica foi da seguinte forma: foram entregues os primeiros nomes dos alunos em um quadrado com um espaço ao lado para que eles descobrissem no quebra-cabeça todas as letras e montassem de forma correta todos os nomes. Ganhariam um brinde aqueles que montassem corretamente, sem nenhum erro, eram dois brindes. Esta dinâmica também foi trabalhada com formação de palavras nas aulas anteriores e foi realizada no último dia, da confraternização. Após as aulas vivenciadas na docência, elaboramos algumas questões para a professora e alunos.

De acordo com a pergunta que fiz à professora “Quais os fatores que causam a evasão na modalidade de ensino destes alunos da EJA?”, ela respondeu que seria a falta de uma política voltada para a modalidade já citada, ao trabalho braçal, ao meio em que estão inseridos.

Diante da resposta, podemos perceber que no relato da professora essa concepção vem de muito tempo para que veja resultado é possível que a política pública tenha responsabilidade de intervir nesse quadro, afinal, é dever das políticas públicas. Como diz Arroyo (apud SOARES et al, 2006, p. 27.) “Porque a EJA não foi reconhecida nem pela sociedade nem pelo o Estado como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública”.

Na segunda pergunta, indagamos: "Como que a escola pode contribuir para a permanência dos alunos da EJA?", tendo a professora M. S. C. dito que seria através do bom acolhimento, incentivo através de jogos, dinâmicas, momentos literários e palestras.

Neste sentido, a escola oferece esses critérios, de professores capacitados e preparados para assumirem uma sala de aula, onde se encontram alunos da EJA, com diversidade de vida e dificuldades de aprendizagem, com ajuda do estado e os gestores escolares é possível oferecer uma boa educação para a sociedade.

Assim relata Freire (1997, p. 24), na pedagogia da autonomia, do professor que realmente ensina, "O mediador tem que ser competente, conhecedor de conhecimentos para que possa interagir na sua sala de aula, por em prática os contextos abordados com clareza e eficiência."

Na última pergunta, questionamos: "Quais as estratégias que você utiliza na prática para diminuir a evasão em sala de aula?" Ela respondeu: paródias, leituras de cordéis, textos reflexivos, dinâmicas, roda de conversa, leitura compartilhada, leitura coletiva produção de textos e atividades xerografadas, a partir de aulas inovadoras que chamem a atenção dos alunos, interessando-os pelas atividades.

Nas observações que pudemos ver durante a prática, esta pergunta não está totalmente configurada no que M. S. C. falou, mesmo ela utilizando estes recursos e métodos em sua sala de aula, este são fatores que ainda persistem, de alunos da EJA desistentes antes de terminar o ano.

Portanto, Arroyo (apud SOARES et al, 2006, p. 24) faz a seguinte citação:

> Na EJA, Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetória escolares. Vê-los Jovens e Adultos, em sua trajetória perversa de inclusão social, vivenciam trajetória de negação dos direitos mais básicos á vida ao afeto à alimentação a moradia ao trabalho a sobrevivência.

Diante disso, percebemos a importância dos métodos recursos e outros para sala de aula dos alunos da EJA, mesmo com esta pendência da evasão. O fazer da educadora contribui na aprendizagem dos alunos. Isso ajuda na aprendizagem de acordo com sua metodologia aplicada trais interesse dos mesmos participar das aulas e permanecerem até o fim do bimestre.

Este foi o encerramento do diálogo relatado pelo questionário que tivemos o prazer de perguntar e adquirir as respostas para melhor entender e conhecer mais sobre quem são os alunos da EJA.

Durante das observações anteriores, na conversa com a mesma, perguntamos se ela tem preferência de algum teórico que se encaixa nas práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

A mesma disse que seria o Mestre Freire, porque ele foi um dos únicos defensor dos Jovens e Adultos, usando seus métodos de aprendizagem alfabetizando de várias maneiras. Ele foi um dos teóricos que criou a pedagogia da autonomia, dos oprimidos, da esperança e outras, o livro que a mesma trabalha é o livro didático interdisciplinar Alfabetização Educação de Jovens, volume Único, dos autores Grenilza Maria, Marilia Marques e Eliane Kloster.

Para os alunos, foi elaborado um questionário com perguntas através do diálogo, tendo conhecimento através das respostas.

O aluno D.P. tem 16 anos, trabalha na agricultura, onde pudemos fazer a seguinte pergunta: "Há quanto tempo estuda na EJA?". Ele respondeu que estuda há dois anos, por não ter ingressado no ensino regular, foi preciso estudar na EJA.

Essa visão ainda demonstra que até hoje o aluno ainda carrega um marco de trajetória de vida precária, seja nas causas do trabalho ou outros fatores que esses jovens e adolescentes estão ingressados na EJA, fora da faixa do ensino regular. O Parecer CNE/CEB (2010, p 25), define que Jovens e Adultos em questões dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guaridas nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA.

A segunda pergunta foi a seguinte: "Qual sua trajetória no trabalho? E o que impede de faltar às aulas?" D. P. respondeu fazendo um diálogo da seguinte resposta: "Que a sua trajetória é o trabalho na agricultura, empregado informal, sua rotina do dia a dia, pela manhã saí de casa às 5h00min e chega às 6h30min da noite, ou mais tarde, quando é preciso fazer hora extra. Um dos motivos de faltar às aulas constantemente é através do cansaço, por não chegar no horário certo à escola devido ao atraso por conta do trabalho.

No balanço da EJA, Arroyo (apud SOARES et al, 2006, p. 12):

> Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas do trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situação informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer.

De acordo com a citação, Arroyo retrata a vivência de vida no trabalho do aluno D.P. O que foi perguntado na questão e o que ele respondeu sobre sua rotina de trabalho, e no estudo que o tempo do trabalho faz com que ele não determine hora de entrar e nem hora de sair.

A terceira pergunta foi para o aluno I.P. O educando tem 15 anos, não trabalha. Perguntamos para ele: "O que o levou a estudar na EJA?" I. P. respondeu "porque com 15 anos de idade não podia mais estar no ensino regular" e porque ele não tinha desenvolvido a leitura e escrita, estava fora de faixa, por isso foi transferido e permanece na Educação de Jovens e Adultos.

No nosso entendimento, com a resposta do mesmo, pudemos vivenciar e visualizar que este educando tem uma marca conhecida sobre este caso, a maneira como ele dialogou, que carrega uma marca de exclusão não só por estar fora de faixa, mas também considerando que com 15 anos ainda não domina a escrita e leitura corretamente, por isto ainda é considerado indisciplinado diante dessa deficiência.

Na última pergunta, perguntamos a I. P.: "O que você adquiriu de aprendizagens durante esse tempo que estuda na Educação e Jovens e Adultos?" O mesmo disse que aprendeu um pouco a ler e escrever, o que não aprendeu é porque não participa de todas as aulas.

Sobre isso, Paiva e Oliveira (2009, p. 85) dizem "Sabia escrevê-las, tortas, mas escrevia, a apropriação de prática de língua escrita em contextos cotidianos".

Neste sentido, percebemos a importância do docente junto com a gestão buscarem estratégias para empenhar segurança, fazendo com que o aluno como I.P sinta-se capaz de construir sua aprendizagem e que é possível conquistar esta fonte, como diz na frase "mesmo escrevendo linhas tortas", e lendo pouco diante das práticas escolares, evidentemente, é possível alcançar sua meta de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A avaliação da intervenção socioescolar foi de uma experiência única como educador, no sentido de adquirir novas teorias e práticas conhecimentos, aprendizagem com a professora titular e os alunos da EJA. Durante o Estágio IV, na intervenção da Escola Municipal Manoel Freire de Lemos, na EJA.

Tyler (1982, p. 50) define o ato de avaliar como: "Avaliar consiste em obter evidências sobre as mudanças de comportamento ocorrido nos alunos, em decorrência da aprendizagem todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados para conseguir esses dados".

Tyler defende uma avaliação voltada para a escola em que os alunos estejam inseridos em vários critérios. A avaliação não só precisa estar presente na apropriação dos objetivos como em outros casos. De acordo com o autor, a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Por isso, ela não pode ser explorada nem improvisada, mas ao inverso, deve ser devidamente planejada.

Nesta perspectiva, a avaliação é parte de um sistema mais plano, o processo de ensino a aprendizagem, integra. Como ela deve ser elaborada para ocorrer na normalidade quando for necessário nos retorno dos alunos. Segundo os autores, a avaliação está inserida como uma medição em todos os sentidos na escola, é de grande necessidade ser avaliado em tudo e todos, não só o educando, mas também o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com uma realidade de educandos com diferentes culturas, situações econômicas, saberes, valores e expectativas, permite que o educador estabeleça um diálogo, onde com a participação de todos se construa um saber apoiado no respeito às diferenças, na cooperação e na solidariedade.

Temos a certeza de que não foram esgotadas todas as discussões necessárias a uma prática pedagógica transformadora na Educação de Jovens e Adultos, pois existe um longo caminho a se percorrer. Portanto, fica um convite para que cada professor continue a refletir, pesquisar e analisar suas práticas pedagógicas, sempre buscando uma resposta a "por que ensinamos" e "como se aprende", visando o respeito e a valorização desses educando em suas particularidades.

A elaboração desta pesquisa que culminou com o Relatório do Estágio IV, foi muito gratificante diante do aprendizado que obtivemos. Possibilitar aos jovens que saibam se posicionar através da comunicação linguística formal, além da troca de conhecimentos foi de grande contribuição para ampliação dos nossos conhecimentos, os quais foram construídos na interação vivenciada na prática educativa.

Os resultados apontam a necessidade de uma formação docente que leve em consideração os saberes específicos da EJA, bem como aqueles saberes que são transversais aos conteúdos ministrados. É preciso que a gestão esteja em sintonia com o professor para oferecer estratégias que alfabetizam os jovens e adultos articulados com sua realidade.

Concluímos dizendo que ficamos satisfeitos com o resultado desta pesquisa, conscientes de que a cada instante temos que buscar nos aprofundar mais em leituras e formação continuada, de novos conhecimentos, ou seja, de competências para resolver os desafios que surgem todos os dias e ter consciência que afetividade e cognição são instrumentos indispensáveis na formação dos cidadãos, especialmente ao lidarmos com o público da EJA.

O mais importante foi que entendemos que é necessária a busca por novas competências educacionais, desenvolver novos técnicas e criatividade para aulas prazerosas e estimulantes, para com isso desenvolver ferramentas adequadas para garantir o processo de ensino-aprendizagem que possa atender a educação do século XXI, na qual todos nós estamos inseridos.

Diante disso, só temos a agradecer a oportunidade e as condições dadas para o nosso crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, W. M. **A didática da educação básica de jovens e adultos**: uma construção a partir da prática do professor. 1991. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

BARRETO, V. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, L.J.G. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica Parecer CNE/CEB nº 6/2010: Institui **diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília/DF: CNE/CEB, 2010.

BEISIEGEL, C. **A Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BRANDÃO, D. M. L. **Algumas considerações sobre o aluno do EJA.** 2009.

CARVALHO, M. V. C de. **Identidade:** questões contextuais e teórico- metodológica. Curitiba, 2011.

CAVALCANTI, R. de A. Andragogia: a Aprendizagem nos Adultos, **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, nº 6, de 4 de julho de 1999.

DEMO, P. **Professor do futuro e Reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia:** saberes necessários á pratica educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, março/2005.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. In: **ProPosições,** v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2006.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de (Ogs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, JR: DP ET Alli, 2009.

SOARES, L. et al. **Dialogo na Educação de Jovens e Adulto.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

TYLER, R. W. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLBERG, MAA & SOUZA, C. P. orgs. **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, conirovérsias e desafios. São Paulo, EPU, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Manual de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso**. 3. ed. Natal, 2015.

CAPÍTULO XVI

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Adriano Baracho de Oliveira[35]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-16

RESUMO:

Ao longo da trajetória histórica da educacional mundial e nacional e após estudos desenvolvidos por grandes estudiosos e pensadores, foi possível constatar e até mesmo compreender a importância que as atividades lúdicas têm para o processo ensino aprendizagem de crianças, jovens e adultos, ou seja, foi possível identificar os principais benefícios que a ludicidade promove para a educação integral de todos os indivíduos. A realização de jogos e brincadeiras como estratégias metodológicas no contexto das salas da aula de Educação de Jovens e Adultos, ajudam na formação de conhecimentos mais sólidos e significativos para aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento no tempo hábil. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo principal analisar a realidade de uma turma dessa modalidade de ensino, no sentido de identificar as principais estratégias metodológicas utilizadas pelos professores regentes da sala. O trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, como também, a pesquisa de campo o que, certamente, contribuirá para um melhor desenvolvimento, embasamento e credibilidade dos fatos verificados e constatados. A pesquisa contará com as contribuições teóricas de pensadores como: Silva (2004), Freire (2005), Gadotti (2003), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: Atividades Lúdicas. Aprendizagem. Jogos. Brincadeiras. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

No início, época da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes era pra privilégio das classes média e alta, nessas famílias os filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos,

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) a educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir

35 Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP. Professor da Educação Básica. E-mail: barachooliveira@gmail.com

da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) Soares (2002, p. 8) cita que:

> No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Com o passar do tempo chega na presidência do brasil Getúlio Vargas mostrando-se um ditador do golpe militar e assim criou um novo regime por nome de "Estado novo" então forma uma nova constituição escrita por Francisco campos.

Em 1937 a constituição fez o estado mão da responsabilidade com a educação pública nesse ano foi substituído o ordenamento democrático de 1934 por um texto que desobriga o estado manter e expandir o ensino público A constituição de teve como objetivo favorecer o estado já que o mesmo não queria ter essa responsabilidade tornando a sociedade mais suscetível a aceitar tudo que lhe e imposto essa constituição não havia interesse em passar conhecimento crítico buscando aumentar o ensino profissionalizante por que naquele momento era melhor capacitar jovens e adultos para o trabalho na indústria.

A Partir do decreto 7031 foi criado cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas nesse tempo só os homens podia se matricular. A Partir da década de 1990 que a educação de jovens e adultos começou a se constituir como política educacional na constituição federal no art. 208, tem a garantia de ensino público fundamental abrindo oportunidade para todos que não tiveram idade correta. O ano de 1990 foi de grande importância para educação de jovens e adultos, foi o ano internacional da alfabetização.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) o movimento para alfabetizar jovens e adultos teve seu surgimento na época do regime militar em 1964,o seu principal objetivo era erradicar o analfabetismo e tinha como foco o ato de ler e escrever promovendo a alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 anos ou mais.

O trabalho desenvolvido pelo MOBRAL era definido a partir de estudos das necessidades humanas básicas, por uma equipe definida pelo governo. Mas o MOBRAL

só foi efetivamente implementado a partir de 1971. Onde durante mais de décadas jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRAL. A respeito do MOBRAL; Bello (1993) cita que:

> O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

A metodologia utilizada pelo programa de alfabetização funcional baseia-se em vários objetivos, como: desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem, um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos, desenvolver o raciocínio, visando a facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade, formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho, a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis, que por sinal cabe a qualquer curso ou idade dos estudantes.

A PROPOSTA DO MEC PARA O ENSINO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é uma modalidade de ensino que apresenta características bem peculiares, ou seja, deve apresentar metodologias de ensino bem específicas que visem o atendimento direto das necessidades básicas de jovens e adultos que estejam cursando o Ensino Fundamental, como também, o Ensino Médio.

Por vários motivos esses jovens, adultos e até idosos não tiveram a oportunidade de concluir o ensino básico no tempo e regular e, sendo assim, visando atender essas necessidades o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou uma proposta pedagógica com estratégias metodológicas diferenciadas e conteúdos práticos para o atendimento dos educandos dessa modalidade de ensino tão diferenciada.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional Lei 9.394/96 em seu artigo quinto, parágrafo primeiro, define as competências e responsabilidades que os estados e municípios têm para com a implantação e manutenção da referida modalidade de ensino em todas as escolas públicas do país.

Segundo o que está explicitado na LDB, Lei 9394/96 em seu artigo 32, as exigências do ensino da EJA, no ensino fundamental deverá ter como objetivos a formação básica do cidadão, mediante:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> I o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática (BRASIL, 1996, p. 23).

De modo geral a educação é uma necessidade fundamental para homem, uma vez que surgem a cada dia, avanços em todas as áreas e, principalmente, na área da tecnologia e nos avanços econômicos que a sociedade contemporânea vem atingindo, sendo assim, a formação de um cidadão mais capacitado para atender essas necessidades deve ser algo priorizado pelos estabelecimentos de ensino que atende tanto pessoas que se encontram no ensino regular, quanto aqueles que se encontram em modalidades de ensino diferenciadas, que estão correndo atrás daquilo que não foi conquistado anteriormente.

De acordo com a resolução número 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE), que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

> [...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:
>
> I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
>
> II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

> III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

A legislação educacional brasileira ressalta, os grandes esforços que os educadores que se preocupam com essa modalidade de ensino sentem ao longo do tempo, ou melhor. Demonstra o compromisso com a educação e formação integral de cidadãos em qualquer idade. Apesar da qualidade do ensino ser algo que se distancia, em partes, do que se encontra nas leis, é imprescindível enfatizar que a criação dessas leis foi fruto de grandes esforços.

A qualidade do ensino é uma questão que depende de vários fatores de um sistema: professores com formação inicial e continuada específicos para o atendimento do público alvo em questão, escolas com estrutura física adequada, materiais didático pedagógicos apropriados para o enriquecimento das aulas, professores motivados e com remuneração digna de sua importância, famílias estruturadas, entre outros fatores que podem contribuir para o avanço na qualidade do ensino oferecido nas escola de EJA de todo o país.

Para Paulo Freire, a educação deve ter o objetivo da formação plena do homem, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

EXPERIÊNCIAS LÚDICAS EM SALA DE AULA DA EJA

Ao longo da história da educação brasileira pouco se fez em favor de um ensino de qualidade voltado para os jovens, adultos e idosos do país. Foi somente a partir de 1940 que no Brasil começa-se a pensar em uma educação direcionada, especificamente, a este público, a estas camadas populares.

Segundo estudiosos e pensadores da área a ludicidade é considerada algo fundamental e primordial para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e conhecimentos cognitivos do homem. Os jogos e brincadeiras contemplam não só a criança, mas a jovens, adultos e idosos, e contribuem, significativamente, para compreensão da dimensão humana, é o que está enfatizado em vários estudos científicos (VIANNA, 2009).

Ensinar por meio de atividades prazerosas, dinâmicas e de descontração favorece, indiscutivelmente, para uma aprendizagem mais significativa e consistente. Por meio da ludicidade crianças, jovens, adultos e idosos conseguem externar elementos internos do seu eu, do seu modo de ser, pensar e agir. Neste sentido, as atividades lúdicas fazem parte do processo de aprendizagem. A ludicidade, certamente, promove grandes benefícios no processo de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem, na medida em que melhora e promove a participação, a atenção, o interesse, a concentração, a socialização e, sobretudo, a autoestima dos educandos da modalidade de ensino EJA (MELLO, 2004).

Desenvolver a aprendizagem através do processo reflexão-ação, é um dos desafios da educação, sendo assim, os jogos e brincadeiras tem importante papel nesse processo, pois, consegue oferecer um ensino integral e global para os educandos de todas as modalidades de ensino.

> A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

De acordo com o pensamento do autor os jogos e as brincadeiras são poderosas ferramentas no desenvolvimento integral dos sujeitos. Elas permitem desafiar e incentivar os alunos da Educação de Jovens e Adultos, na busca por conhecimentos, competências e habilidades que os fazem ser pessoas críticas e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Seguindo estes princípios, a espontaneidade e as atividades culturais, podem contribuir para a construção do conhecimento de jovens e adultos, que 23 devem ser estimulados a serem criativos e participativos. (CASTILHO; TONUS, 2008).

Outro ponto de fundamental importância para aplicação de atividades lúdicas no contexto de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, é ter um educador que realmente esteja comprometido com a formação global dos seus alunos, portanto, deve ter coragem de buscar o novo e ousar na mudança de sua ação pedagógica, realizando um trabalho interdisciplinar, onde a ludicidade possibilite realizar atividades recreativas e de lazer.

A busca pela qualidade de ensino e, consequentemente, da educação como um todo, é um dos principais objetivos a serem alcançados por um país que deseja se desenvolver, socialmente, culturalmente, economicamente, dessa forma, é imprescindível

que a ludicidade esteja presente no âmbito das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois, elas contribuirão para que os educandos que não concluíram seus estudos básicos no tempo hábil, consigam, sem maiores prejuízos, alcançar a tão desejada aprendizagem almejada.

O lúdico, que corresponde, na prática, a jogos, brincadeiras, dinâmicas individuais e em grupos, entre outras atividades que despertem o prazer e a alegria, tanto de ensinar, quanto de aprender, podem e devem ser trabalhadas de diversas formas em diversas faixas etárias, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, pois podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e para a melhoria da educação como um todo (CASTILHO; TONUS, 2008).

É preciso compreender a educação como um processo prazeroso, dinâmico e criativo e para que isso aconteça é necessário inserir as atividades lúdicas nas salas de aula, ou melhor, é preciso que professores, coordenadores e toda a equipe gestora das escolas, compreendam que aprender com prazer é uma necessidade essencial humana e que desperta mecanismos internos que favorecem ao pleno desenvolvimento.

O LÚDICO NA EJA: CAMINHOS PARA QUALIDADE DO ENSINO

O desenvolvimento de brincadeiras, jogos e atividades recreativas é algo imprescindível na vida dos seres humanos e, principalmente na infância, fase em que os estímulos externos são fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades. Mesmo já tendo passado da fase infantil o adulto também necessita de atividades lúdicas em seu desenvolvimento e, principalmente no processo educacional.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS E CRUZ, 1997, p. 12).

Portanto, as atividades lúdicas devem estar presentes não apenas no processo de ensino e aprendizagem com crianças, mesmo na EJA a ludicidade é de extrema importância. Proporcionando uma forma significativa de troca entre professor e aluno. Conclui-se a importância do manejo do profissional da educação ao trabalhar, propondo

atividades que facilitem ao adulto o processo de ensino e aprendizagem, considerando que o educador deve observar o que cada aluno trás para dentro da sala de aula. Assim sendo, ao trabalhar com a ludicidade, o professor deve envolver a sensibilidade e a descoberta de um novo sentido de ensino, vislumbrando o desenvolvimento pleno da capacidade dos alunos da EJA.

O lúdico promove nos jovens e adultos a possibilidade de construção de um novo olhar, no qual esses alunos que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria e retornaram à escola na tentativa de superar o tempo perdido, possam encontrar na escola um ambiente prazeroso, descontraído e de satisfação pessoal. É neste contexto que a escola de jovens e adultos pode tornar-se para os educandos um espaço privilegiado de formação com metodologias divertidas e dinamizadas, desfrutando de momentos prazerosos ao mesmo tempo construindo um conhecimento escolar agradável.

Numa tendência lúdica, a linguagem oral e escrita deve ser considerada como forma de interação para externar pensamentos ou para apropriação de conhecimentos. Desse modo, poderemos através de jogos, brincadeiras, montagens e produções dos alunos criar um ambiente alfabetizador, dinâmico, participativo, criativo, significativo e concreto. Além disso, a descrição de objetos práticos pode ajudar o aluno no desenvolvimento de variadas dimensões.

Na sala de aula da EJA é fundamental que haja um redimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados, uma mudança na postura, atitudes e comportamento do professor para que aconteça a mediação de conhecimentos de maneira prazerosa.

Ainda em relação a realidade da EJA no Brasil, é ´interessante verificar que a educação de hoje precisa acompanhar as inovações e transformações e utilizar a ludicidade como ferramenta em benefício de todos, garantindo assim, a inserção dos indivíduos na sociedade como agentes mais críticos, ativos e criativos.

Nesse contexto, é preciso abandonar práticas tradicionais de ensino que exclui e deixa a margem da sociedade os jovens e adultos considerados incapacitados e despreparados. Esses sujeitos necessitam ser reconhecidos e valorizados como indivíduos com cultura e personalidade própria.

Entretanto, ao refletir sobre a utilização do lúdico na EJA é necessário considerar que esta modalidade possui suas especificidades as quais devem ser respeitadas. Não podemos mais ver a EJA como uma extensão do ensino regular ou com atividades

meramente recreativas que não são usadas para implementar novas práticas e sobretudo criar um ambiente de integração entre professores e aluno.

As atividades que envolvem a ludicidade não podem e nem devem ser usadas com o único objetivo de para passar o tempo, como se não tivesse nenhum valor pedagógico. Ao contrário essas atividades devem envolver os alunos para o trabalho coletivo, é através das atividades lúdicas como jogo e brincadeiras que o adulto poderá indagar transformar e expressar suas vontades.

Partindo dessa concepção, Haidt (2003, p. 176) enfatiza que além dessas questões "o jogo tem um valor formativo porque contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência as regras, senso de responsabilidade iniciativa, pessoal e grupal".

Uma outra questão a considerar é a concepção de formação humana contínua, segundo a qual todos, educadores e educandos, são eternos aprendizes, trocando e inovando suas experiências e aumentando a perspectiva de permanência desses alunos na escola. Assim a escola deve constituir se em um espaço de troca de experiências, onde a ludicidade auxilia o professor na sua prática.

DOCENTE DA EJA TRABALHANDO O LÚDICO

O professor da EJA tem uma importante função, isto é, deve motivar os seus alunos na busca pela aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, o papel do professor na aplicação de atividades lúdicas deve ser o de provocador da participação coletiva e desafiador do aluno na busca da resolução de problemas (CASTILHO; TONUS, 2008).

Cabe aos profissionais da educação assumir a responsabilidade e o compromisso de garantir a educação formal de qualidade aos seus educandos. Os educadores fazem parte da história de vida do aluno e o aluno faz parte da história de vida do educador. É por esta razão que os professores devem construir meios para romper o que já vem pré estabelecido a muito tempo, possibilitando caminhos para transformar e construir uma nova sociedade, garantindo desta forma maior participação possível. Existem diversificadas formas de transformação e libertação dos indivíduos, entre estas tantas destaca-se a Educação Lúdica (ALMEIDA, 2003).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Educar de maneira lúdica permite aos aprendentes construir significados muito profundos e estarão presentes em todas as fases da vida. Se bem aplicada e, sobretudo, compreendida, a ação lúdica pode contribuir concretamente para a melhoria do ensino, no que se refere à qualificação e formação crítica do educando, na permanência do mesmo na escola, para redefinir valores e melhorar o relacionamento e ajustamento para a sociedade, garantindo a cidadania.

Para a aplicação de atividades lúdicas, o educador deve primeiramente ter preparo e conhecimento. Dentre os aspectos básicos, é importante: conhecer a 24 natureza do lúdico; conhecer as causas e efeitos das atividades para encaminhamentos posteriores; deve também conhecer as formas de implementação, considerando a adaptação na escola, o planejamento a execução e a avaliação. Também o educador, antes de colocar em prática as atividades lúdicas, necessita ter organização e planejamento, tendo objetivos já traçados (ALMEIDA, 2003).

Cabe ao professor da EJA planejar aulas lúdicas e elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas brincar com estes alunos de maneira descontextualizada e sem fundamentação, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula.

As brincadeiras e jogos em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que se estuda nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros.

Segundo Piaget (WADSWORTH, 1977, p. 14-31), a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é o desequilíbrio. Este momento de conflito cognitivo, que ocorre entre as predições e o instante do aprendizado, é importante para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor consegue, através de uma aula lúdica, desestabilizar um aprendente, estará oportunizando a ele a chance de buscar o equilíbrio. E o equilíbrio é uma condição pela qual lutamos sempre.

Muitos são os benefícios que as atividades lúdicas promovem para o desenvolvimento da pessoa humana, no entanto, as instituições de ensino ainda pouco têm explorado essa metodologia, principalmente, quando se trata da realidade de aluno

da EJA. O que todo profissional de educação deve saber é que os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a prática pedagógica, também apontam a formação de um novo profissional:

> A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 66).

Desenvolver estratégias metodológicas voltadas para a ludicidade, extrai do aluno o nele há de melhor, além de promover uma aprendizagem sólida e significativa. “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana” (Carlos Drummond de Andrade).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EJA ou Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que apresenta algumas características que lhes são peculiares, uma vez que sua clientela é formada por pessoas que estão cumprindo uma etapa de ensino com certo atraso fisiológico, ou seja, com certo atraso na idade.

Trabalhar com esse público requer dos professores e de toda a equipe pedagógica da escola planejamento diferenciado e empenho no cumprimento desse planejamento, pois, é necessário fazer com que esses alunos consigam superar seu déficit e alcançar o espaço desejado no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Para realização das atividades práticas da pesquisa foram desenvolvidas observações em uma sala de aula de alfabetização da referida modalidade, isto é, durante duas semanas consecutivas de aula foram realizadas observações da prática docente de um professor alfabetizador, para verificar suas estratégias metodológicas e se havia ou não a presença de atividades lúdicas no âmbito da sala de aula.

Durante as observações, foi possível averiguar que a turma era formada por vinte e três alunos, sendo que quinze era do sexo feminino e oito do masculino. Grande parte

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

desses alunos ainda não tinham assimilado o processo de aquisição da leitura e da escrita, portanto, estavam em processo de alfabetização e letramento.

Ao analisar a realidade constatou-se que grande parte das aulas eram expositivas, ou seja, a professora fazia uma explicação oral sobre um determinado assunto e, em seguida, executa uma atividade registrada no quadro ou em folha xerocopiada a respeito do conteúdo explanado.

No decorrer da análise, observou-se apenas duas atividades voltadas para a ludicidade. Na primeira, a professora levou um bingo de letras para ser realizado com os alunos. Na ocasião foi possível perceber por meio da euforia que os alunos fizeram, a enorme satisfação e prazer com que os mesmos desenvolveram a atividade proposta, ou melhor, todos se empenharam em descobrir qual a letra chamada pela professora para marcar em suas respectivas cartelas e ainda ajudavam os colegas que não identificavam as letras pelos nomes.

A segunda atividade lúdica desenvolvida durante as duas semanas de observações, se refere a uma aula com uma cantiga de roda. A letra da música foi apresentada em slides e logo em seguida, foi solicitado que os alunos cantassem no grande grupo, já que era uma cantiga muito conhecida por todos.

Ao concluir a etapa onde os alunos tinham que cantar a música, a professora retirou algumas palavras contidas no gênero textual trabalhado para desenvolver a leitura e a identificação das letras. Essa atividade também foi desempenhada com grande empenho e satisfação pelos educandos, por meio das expressões faciais e do empenho com que realizavam possível detectar essa realidade.

Outro ponto observado foi que a educadora, apesar de não apresentar muito dinamismo e ludicidade em suas aulas, sempre tinha suas aulas planejadas e organizadas em seu caderno, o que demonstrou certo compromisso com seu trabalho.

De modo geral, foi observado que as atividades lúdicas ainda não estão presentes no contexto das salas de aula da EJA, como deveriam estar, no entanto, é fundamental ressaltar que a presença desse tipo de atividade enriquece e dinamiza o processo ensino aprendizagem e deveria receber maior credibilidade por parte de todos que formam a escola, principalmente, por parte da professora, que é considerada o principal elemento desse processo.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função das instituições de ensino e, especificamente, da figura do professor é de fundamental importância na busca de um processo ensino aprendizagem dinâmico, prazeroso, criativo e, sobretudo, libertador. Estratégias metodológicas bem planejadas fazem toda a diferença quando se trata do estímulo pela busca de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Diante de tal afirmação e de tudo o que foi observado durante a realização da pesquisa prática, é possível afirmar que existe uma grande necessidade no que diz respeito a uma participação e envolvimento mais efetivos de todo o corpo docente da escola no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Já que durante o período de observação, somente duas atividades lúdicas foram realizadas, o que demonstrou falta de preparação da professora regente, portanto a realidade analisada foge do que está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores.

A quantidade reduzida desses procedimentos metodológicos em sala, mostram que a equipe pedagógica da escola não valoriza as ideias defendidas por Santos (1997), que considera a ludicidade como algo essencial ao desenvolvimento do homem independente de sua idade cronológica ou psicológica.

Ao observar os educandos durante as atividades realizadas foi perceptível as ideias enfatizadas por Mello (2004), ou seja, ao analisar as atitudes e procedimentos dos educandos foi possível perceber o nível de concentração, interesse, socialização e participação que as atividades lúdicas promovem.

Após a realização dos procedimentos metodológicos planejados para pesquisa chegou-se à conclusão que as atividades lúdicas não estão presentes no contexto analisado como deveriam estar, ou seja, a quantidade de jogos, brincadeiras e dinâmicas não são suficientes para que as aulas da professora fossem consideradas prazerosas e criativas.

Sendo assim, é imprescindível ressaltar que os alunos da realidade analisada estão, de certa forma, longe de alcançar aulas dinâmicas e envolventes que despertem a motivação e o interesse pela aprendizagem dos conhecimentos formais de responsabilidade da escola oferecer.

Apesar das dificuldades e falhas encontradas, também foram detectados muitos pontos positivos, como o empenho em envolver os alunos em atividades mais dinâmicas e direcionadas, sobretudo para o processo ensino aprendizagem dos educandos que formam a realidade da sala de aula campo de pesquisa.

Os resultados alcançados com a pesquisa certamente contribuíram para uma análise da prática da professora, que poderá modificá-la e aprimorá-la na tentativa de oferecer um trabalho com maior envolvimento da ludicidade. Servirá também para que futuros pesquisadores possam embasar seus trabalhos e pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.**

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília:MEC/SEF, 1988. p.66.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 30 de junho de 2017

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988.pdf>40 Acesso em: 29 de junho de 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CASTILHO, M.A.; TONUS, L. H. **O lúdico e sua importância na formação de jovens e adultos.** Synergismus Scyentyfica. Revista da UTFPR. vol. 3. n. 23. Pato Branco: UTFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. Ed. rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender**: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**: O uso de jogos (cap.9). 7 ed. São Paulo: Ática, 2003. SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MELLO, F. E. C. **Alfabetização na educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre a importância da ludicidade. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br. Acesso em: 07 de julho de 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educado**r. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, R. L. **Lazer e gênero: suas relações com o lúdico**. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri: Manole Ltda., 2004.

VIANNA, J. R**. Envelhecimento, memória e aprendizagem na EJA.** 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação-UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.

CAPÍTULO XVII

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ANÁLISE DA ROTINA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO CARU – MA

Protagullas Oliveira da Silva[36]; Antonia Dantas Oliveira da Silva[37].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-17

RESUMO:

O presente estudo pretende relatar as práticas pedagógicas utilizadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro Educacional Aldenor Leôndidas Siqueira no município de São João do Caru – Maranhão. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que para a obtenção de dados se utilizou de um questionário com perguntas abertas, direcionado a docente do AEE. Posteriormente foi realizado um estudo bibliográfico para dar sustentação teórica a este trabalho, contando com contribuições de alguns estudiosos tais como, Freire (2001), Mantoan (2003), Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), dentre outros. Este se fundamenta diante da necessidade de se conhecer a rotina (prática) do AEE uma vez que a maioria dos docentes desconhecem a verdadeira função e contribuições deste atendimento para a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Portanto concluiu-se que a participação familiar, a formação continuada dos profissionais da educação e a colaboração mútua entre os professores do ensino regular e do AEE são imprescindíveis para que ocorra o processo de inclusão.
PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Inclusão Escolar, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE está amparado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

36 Servidor Público Municipal na área da educação atuando no ensino fundamental maior (6° ao 9° Ano), atuando na educação desde 2015. Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Maranhão – Uniceuma e Licenciatura em Química pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. E-mail: protsilva@gmail.com
37 Servidor Público Municipal na área da educação atuando no ensino fundamental menor desde 1998, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, possui Especialização em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. E-mail: antoniadantas1967@gmail.com

cidadania e sua qualificação para o trabalho" e no Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1988).

Portanto pode-se definir o atendimento educacional especializado como "apoio, complementação e suplementação, determinado como suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência". (KASSAR; REBELO, 2011).

Devido a essa política de inclusão do Brasil, as pessoas com deficiência passaram a ter o direito não apenas de se matricular, mas também de frequentar escolas comuns juntamente com alunos sem deficiência. O importante que se discuta daqui por diante é se o Estado está cumprindo a legislação de garantir condições básicas de acessibilidade para estes alunos.

A educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> Passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008. p. 15).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei de nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira da pessoa com deficiência) em seu artigo 27 indica que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal conhecer como é realizado o apoio ao aluno com deficiência no contexto de uma sala de recursos de uma escola teoricamente inclusiva no município de São João do Caru/MA. Dessa maneira, apresentaremos as práticas pedagógicas que têm sido efetivadas, pela professora do Atendimento Educacional Especializado.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O movimento que culminou no ingresso de Alunos com deficiência nas escolas, ocorreram posteriormente à luta para tornar a educação obrigatória e direito de todo cidadão, portanto a Educação Especial no Brasil é bastante recente. Em 1822, ou seja, poucos anos depois da independência do Brasil, apenas homens brancos e ricos gozavam do direito ao voto, porém as mulheres só passaram a ter esse mesmo direito em 1946, isso demonstra o quanto evoluímos em termos de conquistas sociais até os dias atuais (SALOMÃO, 2013).

Com a promulgação da Constituição Imperial Brasileira de 1824, a educação passou a ser reconhecida como direito no Brasil. No entanto não passou apenas de um mero reconhecimento. A Constituição de 1934 em seu art. 149, estabelecia que "a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]" (BRASIL, 1934). Esse direito continuou sendo reconhecido por lei, mas o entendimento era que a principal responsável pela educação seria a família.

> O movimento em defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita tomou força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, porém o direito do acesso universal ao ensino básico somente foi considerado gratuito e obrigatório através da promulgação da Constituição Federal de 1988. É exatamente nesse período, pós Constituição, que se iniciam os movimentos pela construção de um sistema de educação inclusiva (SALOMÃO, 2013).

Para o Ministério da Educação, o marco inicial para o atendimento à pessoa com deficiência se deu com a criação de duas instituições na época do Império, a primeira foi o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (BRASIL, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, dispõe sobre o atendimento à pessoa com deficiência apontando o seu direito à educação, preferencialmente nos sistemas de ensino regular (BRASIL, 2007). A partir da reformulação da LDB na década de 70, houve uma expansão da educação especial no Brasil pois ela passou a recomendar que os alunos com deficiência deveriam ter tratamento especial. (DECHICHI et al., 2009). "Nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência." (BRASIL, 2007, p. 12).

A integração escolar, empregada a partir da década de 1980, compreende um processo histórico importante que deu passagem para o movimento de inclusão escolar (SALOMÃO, 2013).

> Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora, como preferem alguns) e o projeto da educação inclusiva. Entendo haver, antes, uma evolução conceitual derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse coerentemente as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular. Pode-se pensar antes, numa linha histórica contínua em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva (BEYER, 2007, p. 85).

A última década do século XX foi uma das mais importantes para evolução da Educação Especial principalmente no Brasil, uma vez que neste período aconteceram dois encontros mundiais que são conhecidos como marcos da educação, e contribuíram significativamente para a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) brasileira, culminando também na atual LDB. A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o primeiro marco, aconteceu em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, cujo objetivo era afirmar que o acesso à educação é primordial para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, não se trata apenas de um direito. A Conferência Mundial de Educação Especial é o segundo marco e foi realizada em Salamanca, na Espanha em 1994 (SALOMÃO, 2013).

Após esses dois importantes eventos, muitos países, dentre eles o Brasil, intensificaram as discussões sobre este tema e promoveram várias mudanças para atender à demanda da educação especial, bem como a formulação de uma nova legislação, que incluíram leis, decretos, portarias, resoluções e documentos internacionais.

Uma das maiores contribuições da Declaração de Salamanca para a Educação Especial foi ressaltar que o alto custo na manutenção de instituições de atendimento educacional especializado acaba dificultando o atendimento à pessoa com deficiência, além disso, essas instituições atendiam apenas uma minoria de alunos que no geral seriam da zona urbana. Surge então um outro paradigma, uma vez que, os países signatários dessa Declaração deveriam adequar as escolas comuns para atenderem todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 6),

> Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de nº 9394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, recomendando que as escolas brasileiras passassem por adequações a fim de atender todas as crianças sem distinção alguma de forma satisfatória.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovada em 2001, contemplava a constituição de escolas inclusivas públicas, porém indicava que nas escolas particulares também deveriam ocorrer a educação inclusiva. Em 2003, o Ministério da Educação criou o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", destinado a formação dos docentes, para transformar unidades educativas em unidades inclusivas (SILVA et al., 2016). Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares com orientação para educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate as atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Todo aluno no Brasil, desde a Educação Infantil até a educação superior, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). Esse atendimento deve ocorrer no contra turno escolar e irá beneficiar tanto o aluno quanto o professor da sala de aula comum.

O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

A lei diz que a oferta de Educação Especial (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma

sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (BRASIL, 2011).

Segundo Mantoan (2003, p. 23)

> o 'preferencialmente' refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Conforme o art. 12 da Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial. O professor de AEE é o responsável por realizar o atendimento ao aluno com deficiência que, dependendo do caso, tem função complementar ou suplementar, considerando sempre as necessidades específicas desses alunos. Para obter melhor compreensão desse cenário será importante conhecer as atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE, explicitadas no art. 13 da mesma Resolução:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

O desafio é enorme. O AEE tem muitas responsabilidades, como o ensino de Libras, Braille, de tecnologias assistivas e comunicação alternativa. Na verdade, o maior desafio da Educação Inclusiva está no Atendimento Educacional Especializado.

Se todo aluno com deficiência tiver acesso a um atendimento educacional especializado de sucesso irá inegavelmente progredir em seu aprendizado.

O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem. Este atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Segundo informação veiculada no portal do MEC, em 2010:

> A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total.

Essa informação coloca em evidência uma ação institucional e mostra uma diretriz política para os serviços especializados. Entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho. Os sentidos dessa ênfase podem ser identificados quando analisamos as políticas de Educação Especial no Brasil ao longo da última década, mas, no momento, quero colocar em confronto essa 'notícia' veiculada no portal do Ministério da Educação com um texto que anunciava as metas para a Educação Especial e para os serviços especializados, em 1993, momento em que estava em discussão a Política Nacional de Educação Especial de 1994. Embora já fossem discutidas, no contexto brasileiro, as vantagens e a importância da inclusão escolar, designada como integração, em 1993 os serviços de atendimento exclusivo - classes

especiais e escolas especiais - eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico nessa área (CARVALHO, 1993).

Ao longo dos últimos 18 anos, identifica-se uma significativa mudança quanto às diretrizes, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 seguida de dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, os quais reafirmam o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais. Em momento posterior, retomarei esses dispositivos orientadores ou normativos para identificação dos possíveis efeitos quanto à configuração dos serviços especializados. Em função dessas diretrizes, a sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características. Para buscar a compreensão acerca de como se institui esse protagonismo na política educacional brasileira relativa à Educação Especial e à inclusão escolar, será importante dirigirmos nossa atenção para iniciativas e deslocamentos que envolveram os sujeitos partícipes, com particular atenção voltada para os gestores em diferentes instâncias (BAPTISTA, 2011).

A maior parte das adaptações curriculares pode ser realizada pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto de sala de aula, porém as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola, ou seja, professor de referência da turma, coordenador pedagógico, direção e professor da sala de recursos, para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o regente e o aluno. Cabe, então, ao professor de sala de recursos dinamizar um trabalho guiado por um modelo colaborativo.

Neste modelo, o professor de educação comum e o especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas para favorecer a aprendizagem dos alunos e atingir os objetivos da escolarização. O, AEE tem como finalidade favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal (MARIN; BRAUN, 2011).

No processo avaliativo também é necessário utilizar estratégias diferenciadas, com a modificação de objetivos, analisando as condições do aluno dentro do seu ano

escolar, às vezes ponderando que o aluno possa alcançar os objetivos comuns ao seu grupo escolar, porém necessitando de um período de tempo mais longo.

O trabalho na sala de recursos multifuncionais vai sendo reavaliado e vai se modificando, sempre buscando novas estratégias e recursos para atender individualmente às necessidades de todos os alunos matriculados. Tudo isso, envolve dedicação, estudo e coerência aos princípios de equidade. A vantagem em atender os alunos da própria escola está no fato de poder ter o contato direto e contínuo com o professor regente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo foi realizado no Centro Educacional Aldenor Leôndidas Siqueira no município de São João do Caru – Maranhão, esta é a única escola da região que conta com o AEE, sendo ela a responsável por atender todo o município, no ano deste estudo (2018), a escola atendia 21 alunos com deficiência, sendo 8 deles da própria escola e 13 vindos de outras escolas municipais, o atendimento a esses alunos é realizado no contraturno conforme é estabelecido por lei.

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, que segundo Knechtel (2014), "[...] busca entender fenômenos humanos, buscando deles obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais". O questionário continha 7 perguntas abertas que visavam a coleta de dados a respeito da prática pedagógica em uma sala de recursos multifuncionais.

A professora que participou do estudo, faz parte do quadro permanente da escola, é graduada em Letras, possui especialização em Educação Especial, apresenta uma vasta experiência de sala de aula no ensino regular (20 anos) e atuou como responsável pela sala de recursos multifuncionais da referida escola no período de 2010 a 2018 (8 anos).

Quando questionada sobre a forma de encaminhamento do aluno a sala de recurso multifuncional e quem era responsável pelo mesmo, a docente respondeu: *Diante da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, na escola comum, é logo ofertado a Atendimento Educacional Especializado, sendo o diretor da escola o responsável por esse encaminhamento.* Segundo Brasil (2011), o público-alvo do AEE é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

O laudo médico não é condição exclusiva para o atendimento ao aluno com deficiência, pois esta avaliação inicial poderá ser realizada por um profissional especialista em educação inclusiva em conjunto com os professores do ensino regular, observando que o AEE se difere do reforço escolar, assim sendo o atendimento não se faz necessário a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.

> A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

A segunda questão perguntava quais os tipos de demanda (deficiência) mais atendidas e quais as atividades desenvolvidas com os alunos da sala de recurso multifuncional, segundo a professora a maioria dos casos são:

> Alunos com deficientes – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. As atividades desenvolvidas, tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem.

No que diz respeito a demanda, pode-se observar em diversos estudos já realizados que é muito variável dependendo da região, estado, cidade e até mesmo de escola para escola. De acordo com Bandeira e Marin (2014), a diferenciação pedagógica na sala de recursos, busca oferecer ao aluno condições de caminhar sozinho. Dependendo da necessidade individual de cada aluno, o AEE deverá supri-las, a fim de cumprir com as finalidades da educação. O Projeto Político Pedagógico é parte fundamental nesse processo pois nele devem estar previstas e respaldadas as respostas para cada necessidade.

Com o uso de recursos adaptados (estratégia pedagógica diferenciada), o professor além de reestruturar as atividades, estará disponibilizando ao aluno condições que favorecem o processo de aprendizagem. Ao adaptar o currículo regular quando necessário e torná-lo apropriado às especificidades de cada aluno com deficiência, o professor estará atuando na constituição das adaptações curriculares. Na perspectiva de atendimento a

todos os alunos, não se faz necessário um currículo novo, mas sim tornar o já existente mais flexível, alterável e passível de ampliação (BANDEIRA; MARIN, 2014).

A Educação Inclusiva e a formação do professor são aspectos que estão interligados. Tratar da formação do professor se faz importante na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino que será ofertada aos alunos com deficiência ou sem deficiência. No que se refere a formação continuada do professor para atuar na educação especial a docente revelou que geralmente essas formações são em outros municípios e que a prefeitura não dispõe de recursos financeiros para ajuda de custos: *Só se o próprio professor disponibilizar de recursos financeiros. Eles apenas informam sobre a capacitação, mas quem tem que pagar as despesas é o próprio professor*.

Portanto a formação continuada é muito relevante pois possibilita o professor de aliar a teoria à prática de acordo com sua realidade, objetivando assim o desenvolvimento de todos os alunos sem distinção. A algum tempo atrás, acreditava-se que apenas a formação inicial do professor o preparava para atuar pela vida toda (SOUZA; RODRIGUES, 2015). Segundo Freire (2001), a formação continuada é um processo permanente, mesmo a realidade sendo diferente para todos que atuam na escola, o docente deve se conscientizar de sua real importância.

> Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar. e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS, 2002, p. 161-162).

A pedagogia do AEE traz algumas diferenças, uma dela é o trabalho conjunto com os professores do ensino regular, e consequentemente as adaptações que devem ser realizadas nos conteúdos e atividades desenvolvidas na sala de aula. Referente ao trabalho conjunto do professor do AEE com os do ensino regular a professora relatou que: *Há sim essa colaboração, pois os professores das salas regulares às vezes precisam de ajuda para melhorar o trabalho com essas crianças, referente ao ensino aprendizagem dos mesmos.*

Portanto o professor da sala de recursos, é o responsável por dinamizar um trabalho colaborativo entre o AEE e a sala regular. “Neste modelo, o professor de educação comum e o especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e

perspectivas para favorecer a aprendizagem dos alunos e atingir os objetivos da escolarização" (BANDEIRA; MARIN, 2014, p. 05).

Ainda nesse contexto a professora foi questionada sobre as diferenças entre o trabalho desenvolvido pelo AEE e o desenvolvido pelo professor de sala de aula comum, segundo ela: *O AEE norteia os sistemas de ensino para a efetivação dos direitos ao Atendimento Complementar e suplementar, considerando o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico.* Segundo Oliveira et al. (2017) o professor do AEE é um facilitador do processo pedagógico do aluno, enquanto o professor da sala de aula comum é um facilitador do processo de inclusão.

> O papel do educador de salas de AEE é ser facilitador no processo pedagógico do aluno PAEE incluso em uma instituição de ensino regular. Suas funções são: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação das barreiras que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e fora dela; articular parcerias com outros profissionais de áreas afins; elaborar o plano de ação de AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento; orientar professores do ensino regular e familiares do PAEE na utilização de novos materiais e recursos que o auxiliem em seu desenvolvimento (SOUZA et. al., 2017, p. 1051).
>
> O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com o aluno com deficiência, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão (SOUZA et. al., 2017, p. 1052).

No processo de inclusão, a família exerce um papel muito importante, uma vez que ela é a principal responsável pelo desenvolvimento da criança. No que se refere a participação da família na escola e mais especificamente no trabalho da sala de AEE a professora respondeu: *Sim participa, atuando nos momentos de reuniões, festas escolares e outros*.

O início da vida é um dos períodos mais importantes para o futuro das crianças com deficiência, pois "É nesse momento que receberão ajuda para formar atitudes básicas em relação à sua ótica futura – otimismo/pessimismo, amor/ódio, crescimento/apatia, segurança/frustração, alegria/desespero – e ao aprendizado em geral" (BUSCAGLIA,1993, p. 36). "A principal importância da influência da família reside no fato de o lar e a vida familiar proporcionarem, através de seu ambiente físico e social, as

condições necessárias ao desenvolvimento da criança" (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 6).

Cambruzzi (1998, p. 80), afirma que:

> [...] é importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois, as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem à respeito do deficiente.

Um dos fatores essenciais no processo de inclusão educacional é a acessibilidade, uma vez que o espaço e o ambiente escolar possuem a capacidade de proporcionar e aproximar a comunicação e convivência entre as pessoas. Quanto a esse tema, a professora relatou que a escola possui acessibilidade tais como banheiros adaptados, rampas dentre outros. A resposta da professora foi: *Sim temos banheiros adaptados e rampas de acesso*.

Geralmente quando se pergunta se determinado local é acessível, quase sempre a resposta é positiva baseada na existência de uma rampa, independente se está adequada ou não. A rampa se tornou um símbolo de acessibilidade física, assim como o banheiro adaptado. No entanto, a adequação dos espaços não se resume apenas a estes dois elementos. Pode-se definir acessibilidade como um conjunto de condições e possibilidades de alcance a todas as pessoas, para a utilização com segurança e autonomia de espaços e edificações, sejam eles públicos ou privados. O mobiliário e os equipamentos devem proporcionar a maior autonomia, conforto e independência possível a todos e dar a pessoa com deficiência, o direito de ir e vir a todos os locais da escola, de se comunicar livremente e participar de todas as atividades com o máximo de independência possível. Além da acessibilidade arquitetônica, é necessário prover a acessibilidade na sinalização e comunicação, e estimular acessibilidade atitudinal como forma de desenvolver uma cultura de valores inclusivos na escola (BAHLS; SILVA; REZENDE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só se torna possível conhecer de fato a realidade escolar, após ultrapassarmos as barreiras físicas da sala de aula, assim passamos a vivenciar juntamente com a comunidade escolar os mais diversos desafios que existem no campo da educação em

especial, a inclusiva. Embora os avanços tenham sido significativos, é notório que existem ainda muito a se fazer, para que todas as instituições escolares possam tornar a educação acessível a todos os indivíduos sem distinção.

Pode-se apontar que, há uma carência de cursos e formações tanto para o professor especialista da sala de recursos multifuncionais, quanto para os professores das salas comuns, devido a isso, ficou evidenciado na resposta da professora do AEE que não há uma colaboração entre ambos conforme é defendido por diversos estudiosos. Não adiantará nada inserir o aluno com deficiência no ambiente escolar se este não tiver profissionais capacitados e condições adequadas para promover a inclusão. Além disso a escola não dispõe de profissionais para auxiliar/acompanhar os alunos com deficiência na sala regular e nem na sala de recurso, o que acaba acarretando uma sobrecarga do profissional do AEE.

O ideal seria se a instituições de ensino pudesse dispor de uma junta profissional composta por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo dentre outros, pois a atuação conjunta destes profissionais com o corpo docente da escola tornaria o processo de inclusão uma prática constante no modelo pedagógico da escola. Ficou evidente que apesar dos poucos recursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, a profissional do AEE demonstrou buscar alternativas viáveis tais como a adaptação de recursos para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Mesmo com muitos obstáculos a serem superados, se faz importante enfatizar que as ações de diferenciação são os objetos de trabalho da sala de recurso multifuncional, como Atendimento Educacional Especializado, visto que ante as necessidades individuais dos alunos, se torna fundamental a busca pedagógica por recursos e estratégias que possam garantir o acesso ao currículo, embora que por caminhos diferentes daqueles usados com a maioria dos estudantes. Dessa forma, garante-se o acesso ao atendimento educacional especializado de qualidade que é um direito resguardado pela Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

BAHLS, T. M.; SILVA, A. J. B.; REZENDE, C. C. **Escola Para Todos: A inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência visual.** XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2013. Disponível em: <

http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9567_5751.pdf>. Acesso em: 05 de abr de 2019.

BANDEIRA, M. C.; MARIN, M.; **Sala de Recursos Multifuncional: espaço de diferenciação pedagógica.** In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.59-76. ISSN 1413-6538. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006.

BEYER, Hugo O. **Educação inclusiva ou integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas.** Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 85- 88.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: senado, 1988.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 2008.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União.** Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção1, p.17 21.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 06 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 05 abr 2019.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 abr 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva** – Apresentação. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Portal do MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 05 abr 2019.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez.** Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998. p. 86-90

CARVALHO, R. E. A Política de Educação Especial no Brasil. ***Em Aberto***, Brasília, v.13, n.60, p.93- 102, 1993.

DECHICHI, C. et al. **Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência.** Apresentação - Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2009. Cap. 1, p. 6-16. Disponível em: <http://www.ead.ufu.br/file.php>. Acesso em: 05 abr 2019.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista Educação do Ideau,** Erechim, v. 9, n. 19, p. 01-12, jan./jun. 2014.

KASSAR, M. C. M.; RABELO, A. S. **O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, Nova Almeida, 2011. Anais...

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (coleção cotidiano escolar).

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.In: PLETSCH, Márcia Denise& DAMASCENO, Alan (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

OLIVEIRA, Valéria de et al. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1048-1062, nov. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SALOMÃO, B. R. L. O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: A Sistematização do Atendimento e o Uso do Computador como Apoio Pedagógico – um estudo de caso. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2013

SILVA, C. O.; ALENCAR, D. N. F.; OLIVEIRA, V. O. C. C; ARAÚJO, R. C. S. S.; CASTRO, P. A. **A EVOLUÇÃO DA ESDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:** Pontos e Passos. III Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Editora Realize. Paraíba, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf>. Acesso em 05 de abr de 2019.

SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. **Educação Inclusiva e Formação Docente Continuada.** XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf>. Acesso em: 05 de abr de 2019.

SOUZA, H. K. R. NTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p. 1048-1062, nov. 2017.

CAPÍTULO XVIII

BEHAVIORISMO: A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Lidiane Guilhermino da Silva[38]; Manuella da Silveira Nascimento[39];
Maria Alzeneide Fernandes[40]; Maria do Perpétuo Socorro Palhares[41].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-18

RESUMO:

A presente pesquisa se propõe realizar uma reflexão sobre a contribuição da Teoria Behaviorista no processo de ensino-aprendizagem. O referido trabalho possui como aparato teórico as ideias de Davis (2008), Smith (2010), Moreira (1999), entre outros estudiosos que produziram conhecimento sobre a teoria comportamental. É possível se afirmar que esta teoria não é uma corrente homogênea e sim que possui linhas de pensamentos distintos. A esse pretexto, neste trabalho trata-se apenas do Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical e de sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem. Tenta-se também, sob a ótica de seus fundamentadores, estabelecer conexões entre as orientações constante dessa teoria e parte das práticas docentes atuais. Na extensão dessas rotinas, por consequência, é possível se perceber que o planejamento das condições ambientais para aprendizagem, guardado as devidas proporções e circunstâncias, continuam focando no comportamento. O comportamento continua sendo validado e/ou modificado a partir das experiências práticas nos contextos de ensino (familiar e escolar). No fechamento desse ciclo, o processo de ensino-aprendizagem contínua se desenvolvendo seguindo o modelo de estímulo e resposta mediado e sob a batuta de um reforçador.
PALAVRAS-CHAVE: Behaviorismo. Estímulo. Resposta. Ensino-aprendizagem.

A TEORIA BEHAVIORISTA OU COMPORTAMENTAL

O behaviorismo foi iniciado por John B. Watson (1878-1958) e inclui nomes importantes como o de Guthrie, Hull e Skinner. O behaviorismo, também designado de comportamentalismo é um ramo do estudo do comportamento que se baseia em

38 Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. E-mail: lidianeguilhermino@hotmail.com
39 Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. E-mail: manuzinha_gmr@hotmail.com
40 Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. E-mail: zumbafernandes@hotmail.com
41 Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP.

experimentos de laboratório com animais. Trata-se de um conjunto de teorias psicológicas que procuram postular o comportamento como o objeto mais adequado da psicologia, uma vez que, é visível e, portanto, possível de observação por uma ciência positivista. A palavra "behaviorismo" em si origina-se de "behavior" que em inglês significa condutor. De forma resumida é uma ciência que possui como principal finalidade a previsão e o controle do comportamento.

O behaviorismo nasceu de uma reação ao metabolismo, ao introspeccionismo e à psicanálise que lidava com o lado interior e não o observável da mente, sendo inicialmente utilizada em 1913, em um artigo escrito por John B. Watson. A abordagem behaviorista é definida por meio das unidades analíticas **S** que correspondem ao estímulo produzido pelo meio e **R** de resposta ou comportamental, dada sua associação com o adestramento de animais, porém, ela aborda diversos conceitos relacionados ao mundo cooperativo que o administrador moderno deve conhecer.

Reconhecido como o pai do behaviorismo clássico, J. B. Watson foi o principal porta-voz desse movimento bem como seu precursor ao escrever em 1913 o artigo "psychology of the behaviorist views it[42]" que representava uma contraposição à tendência, como um ramo objetivo e experimental que deveria largar os estudos dos processos mentais e análises psicológicos da mente. Para ele a psicologia deveria focar em prever e controlar o comportamento de todo e qualquer indivíduo.

O behaviorismo clássico partia do princípio de que o comportamento era modelado pelo paradigma Pavloviano de estímulo e resposta. Conceito desenvolvido por Ivan Pavlov, que propôs o modelo de reflexo condicionado e que inspirou Watson em seus estudos sobre o comportamento é uma resposta a um estímulo específico.

Os behavioristas foram os principais da ciência do comportamento a se aproximar de propostas explicativas dos termos psicológicos observando os critérios da objetividade.

Esses critérios foram importantes para que a psicologia alcance o status de ciência, rompendo definitivamente com a sua tradição filosófica. Watson também defendia uma perspectiva funcionalista para a psicologia, isto é, o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio, nos quais se estimulava o organismo a dar

42 "A Psicologia como o Behaviorista a vê". Artigo originalmente publicado em Psychohgical Review (1913), 20(2), 158 -177. Artigo em domínio público (Universidade Johns Hopkins - EUA).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

determinadas respostas e isso ocorre porque os organismos ajustam aos seus ouvintes por meio de equipamentos hereditários e pela forma de hábitos.

Watson buscava a construção de uma psicologia livre de conceitos e de métodos subjetivos, atendendo, dessa maneira, às características de ciência de prevenção e controle. Apesar de colocar o "comportamento" como objeto da psicologia, o behaviorismo foi desde Watson, modificando o sentido do termo. Hoje, não se entende comportamento como uma ação isolada de um sujeito, mas como o sujeito faz o ambiente onde o seu "fazer" está inserido.

Portanto, o behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (respostas) e o ambiente (estimulações). Os psicólogos desta abordagem chegaram aos termos de "respostas" e "estímulos" para se referirem àquilo que o organismo faz e às variáveis ambientais que interagem com o sujeito. Para explicar a adoção desses termos, duas razões podem ser apontadas: rumo metodológico e outra histórica.

As razões metodológicas devem-se ao fato de que os analistas experimentais do comportamento humano como modo preferencial de investimento o método experimental e analítico. Com isso, os experimentadores sentiram a necessidade de dividir o objetivo de estudo para efeito de investigação, chegando às unidades de análise. A razão histórica refere-se aos termos econômicos e popularizados, que foram mantidos posteriormente por outros estudiosos do comportamento devido ao seu uso generalizado.

Comportamento, entendido como interação entre indivíduo e ambiente é a unidade básica da descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. O ser humano começa a ser estudado a partir da sua interação com o meio ambiente sendo tomado como produto e produtos dessa interação.

AS PRINCIPAIS CORRENTES DE PENSAMENTO DA TEORIA BEHAVIORISTA E SEUS EXPOENTES

A teoria Behaviorista não advém de perspectivas hegemônicas, no seu bojo, possui linhas de pensamentos distintos. A pretexto dessa constatação, nesse trabalho trataremos apenas do Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical.

O behaviorismo metodológico ou clássico possui como principal expoente o psicólogo norte-americano John B. Watson (1878-1958), já citado neste trabalho, também

conhecido como pai desta teoria. Watson acreditava que seria possível prever e controlar toda a conduta humana, com base no estudo do meio em que o indivíduo vive e nas teorias do fisiologista e médico russo Ivan Pavlov (1849-1936) sobre o condicionamento. Segundo o behaviorismo metodológico, qualquer modificação orgânica resultante de um estímulo do meio-ambiente pode provocar as manifestações do comportamento.

Moore (2017) em seu trabalho a respeito do behaviorismo metodológico afirma que esta teoria surgiu no início do século XX, no entanto "foi interpretada de, pelo menos, duas maneiras diferentes nos últimos 100 anos" (MOORE, 2017, p. 95).

A primeira e original interpretação do behaviorismo metodológico segundo Moore (2017).

> [...] foi que as teorias e explicações psicológicas deveriam apenas descrever relações entre estímulos e respostas publicamente observáveis, por exemplo, em um modelo S-R, e deveriam permanecer em silêncio sobre todo o resto. Psicólogos poderiam até supor que existiam causas mentais. No entanto, tais causas não deveriam ser incluídas diretamente nas teorias e explicações psicológicas (MOORE, 2017, p. 95).

Em 1950 uma segunda interpretação substituiu amplamente esta primeira.

> [...] os psicólogos podem sim incluir eventos inobserváveis em suas teorias e explicações, mas somente se estes eventos inobserváveis são designados como construtos teóricos e operacionalmente definidos. [...] Os eventos inobserváveis são incluídos apenas indiretamente, não diretamente (MOORE, 2017, p. 95).

Esta segunda interpretação também altera o modelo S-R adotado pela primeira. Nesta segunda é inferida uma variável "**O**", conhecida como "organísmica" dentro do organismo como um construto teórico, tendo por função mediar **S** e **R**. Um nome genérico para esta abordagem é o neocomportamentalismo **S-O-R**. Moore (2017) afirma que uma "abordagem mediacional com construtos teóricos operacionalmente definidos é atualmente a mais popular, porque permite que pesquisadores e teóricos mantenham suas causas mentais no sistema" (MOORE, 2017, p. 95).

Sendo assim, podemos concluir que os principais fatores da proposta inicial de Watson eram: o estudo do comportamento; oposição ao mentalismo, ignorando os estados, a consciência e os sentimentos; a adesão ao evolucionismo biológico, comparando os comportamentos humanos a dos animais; adoção do determinismo materialístico; uso de procedimentos objetivos na coleta de dados; realização de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

experimentação controlada; observação consensual, e a utilização dos conhecimentos fisiológicos (OGASAWARA, 2009, p. 14).

Na década de 40, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), inspirados em Pavlov, Thorndike e Watson, criou o behaviorismo radical como uma proposta filosófica sobre o comportamento do homem, acrescentado novos níveis de diferenciação, generalização e integração a teoria comportamentalista.

A partir da explicação da escolha do termo radical já se pode tirar as principais conclusões propostas por Skinner para essa nova teoria. Segundo Ogasawara (2009) o termo radical foi empregado em dois sentidos:

> [...] por negar radicalmente a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo (como a mente, a consciência e a cognição); e por radicalmente aceitar todos os fenômenos comportamentais (OGASAWARA, 2009, p. 15).

Como podemos perceber a concepção proposta por Skinner atribui um imenso poder ao ambiente no desenvolvimento humano. O homem é considerado um ser completamente moldável, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Esta concepção foi gerada da corrente filosófica denominada *empirismo*, a qual enfatiza a experiência sensorial como fonte do conhecimento.

Sendo assim, a teoria proposta por Skinner preocupa-se em explicar "os comportamentos observáveis do sujeito, [...] partindo de uma concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos de modo a explicar o objeto da explicação" (DAVIS, 2008, p. 31).

Neste contexto de testes, aparece *A Caixa de Skinner*, um dispositivo controlado pelo experimentador, que representava todos os contextos, o conjunto de estímulos a que se submetia o organismo. No método experimental, a caixa e o rato branco, sob controle do psicólogo experimental, podiam constituir uma base de dados e, daí uma perspectiva teórica.

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA BEHAVIORISTA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Por fundamento, importa reconhecer que a teoria behaviorista assenta-se na ciência da psicologia. Isto posto, próximo do final do século XIX, surgiram várias escolas da psicologia que buscavam entender os processos mentais por meios científicos.

Via de regra, historicamente e filosoficamente, toda teoria nasce dum processo natural de negação. A escola Behaviorista se opunha em parte a visão, considerada estéril, das escolas Introspectivas (que tinha com uns dos principais representantes Willian James, filósofo, fisiólogo e psicólogo), não cabendo aqui declarar esses objetos de divergência[43].

A título de consolidação dos princípios comportamentista ora enunciados, uma das principais ideias do pensamento Behaviorista reside na proposta de que a psicologia deveria identificar os elementos mais simples da atividade humana, intentando como consequência, especificar as regras pelas quais esses elementos se articulam para entregar resultados importantes, essências, ou seja, de forma direta, produzir análises de comportamentos observáveis e dos estímulos que os controlam[44].

Assim, podemos entender que:

Estímulos = São condições que levam ao comportamento. Agem sobre o objeto.

Resposta = São comportamentos decorrentes do objeto. De entregas declaradas ou subjacentes.

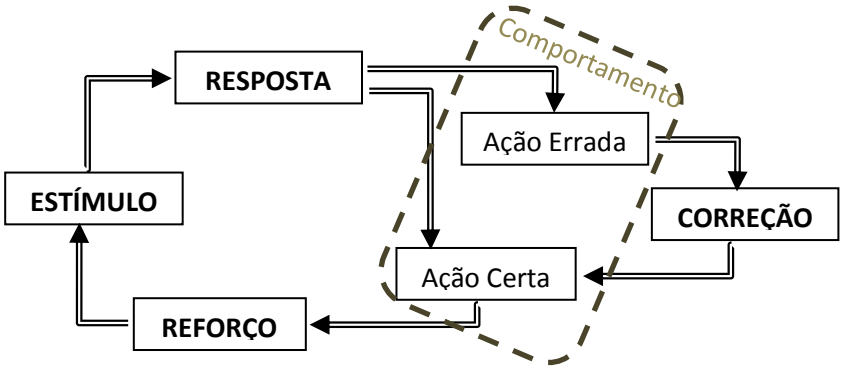
Situação = Contexto marcado por contornos, de onde se extrai comportamentos decorrentes de estímulos.

Se fosse possível produzir um fluxo (FLUXO UM) que representa-se a estruturação dessa teoria, a mesma poderia ter o seguinte arranjo:

43 Todavia, senão para efeito de aclaração, fundamentava-se na ideia de compreender a consciência humana por meio de processos mentais, estimulando o exame de sentimentos e motivações. Essas questões distanciavam, limitavam a capacidade de modelos que tinham como fundamento à análise de comportamento possíveis de observação além, da necessidade essencial controle dos estímulos.

44 Em muito amparado no pensamento clássico (visão cartesiana) de eliminação de fatores não sujeitos a interferência e inferência, ou seja, o contexto tinha que ser visto como um sistema fechado, não sujeito a fatores não controláveis (apesar de reconhecê-los).

<u>Fluxo UM</u> (Perspectiva Anterior)



Fonte: Fluxo composto a partir do entendimento dos autores para as ideias expostas acima.

Os behavioristas iniciais (fundadores) entendiam que estímulos, respostas e situações deveriam ser os únicos aspectos do comportamento que estariam sujeitos a observações. Para aquilo que era fundamental, processos mentais mais complexos não deveriam ser considerados. (A ideia de não os considerar, não significava dizer que os ignoravam, apenas não eram passíveis de análises científicas).

Antes de discutir o processo de ensino-aprendizagem, baseada nos argumentos behaviorista, importa resgatar John B. Watson, o principal fomentador desta teoria. O mesmo afirmava que a matéria prima da psicologia deveria ser o comportamento. Com ele iniciou-se o que se conhece hoje por teoria psicológica behaviorista ou ambientalista, ou comportamentista, ou associacionista (OSTERMANN, 2011).

A ideia de que as pessoas eram fruto das experiências que vivenciaram, advinham do seguinte construto teórico, atribuído ao psicólogo Dr. Watson (tradução livre do original [WATSON, 1928], baseado em OSTERMANN, 2011): “Dê-me a criança e o meu mundo para criá-la, eu a farei engatinhar ou andar; eu a farei escalar e usar suas mãos para construir prédios de pedra ou madeira; eu farei dela um ladrão, um atirador ou um viciado em drogas. A possibilidade de moldá-la, em qualquer direção, é quase infinita”.

Essa visão enseja substituir a introspecção pelo condicionamento clássico (de fundamento filosófico):

- A introspecção era um gerador de dados desprovido de objetividade e o sentimento e o pensamento independente produziam viés para aprendizagem induzida.

- A hereditariedade determina o comportamento humano.

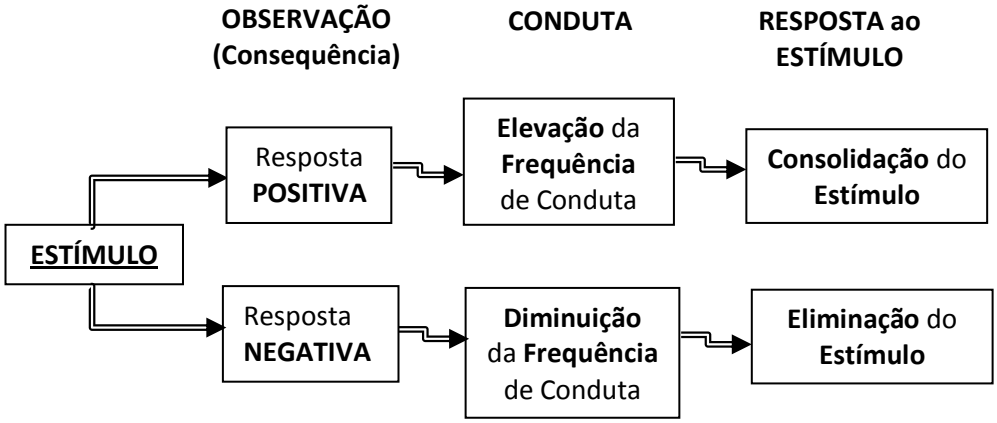
- O ambiente fomentava o condicionamento dos reflexos.

Na esteira dessa abordagem, e a pretexto de se reforçar a ideia fundamental do pensamento comportamentista, Moreira (1999) afirmava que,

> [...] a tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência. Tanto é que a ideia básica do behaviorismo mais recente é a de que 'o comportamento é controlado pelas consequências': se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência e resposta tenderá a diminuir (MOREIRA, 1999, p. 14).

Não por acaso, essa teoria dominou durante muito tempo, principalmente durante as décadas de sessenta e setenta as atividades didáticas em todas as matérias de ensino. Ver a seguir, no FLUXO DOIS, outra perspectiva para o estímulo dentro da visão comportamentista.

Fluxo DOIS (Outra Perspectiva)



Fonte: Fluxo composto a partir do entendimento dos autores para as ideias expressas por Moreira (1999).

É fato que essa visão teórica influenciou de forma muito significativa às práticas educacionais conduzidas nas escolas tanto quanto as empregadas no ambiente familiar. Não seria falso afirmar que ainda, nos dias atuais, se utilizam esses meios (se não intencionalmente, involuntariamente) nas escolas e nas famílias para se educar crianças.

Teoria da aprendizagem (OSTERMANN, 2011; MOREIRA, 1999). A estruturação de uma teoria para o atingimento desse fim pode ser mais bem observado em Skinner (pensador comportamentista). De forma mais declarada e com um arranjo

modelar mais estruturada, Skinner enuncia o que é necessário no processo de ensino. Os objetos devem ser colocados sob condições de controle e sob comportamentos observáveis. Sob essa condição, de forma prática, todo comportamento observado que seja inadequado deve ser punido e todo comportamento adequado deve ser incentivado, estimulado, repetido até se tornar automático.

Sob essa ótica, o processo de ensino-aprendizagem tem como resultante a aquisição de novos comportamentos (ensinar é planejar um programa de contingências de reforço que permita ao aluno aprender novas condutas). O professor, detentor e condutor do conhecimento entrega estímulos reforçadores (criando ou modificando comportamentos para que o objeto faça o que está posto como requisito) aos alunos que recebem passivamente, funcionado apenas como receptor desses conhecimentos.

Apenas como exceção (a pretexto de se destinar aproveitamento), e a despeito dessa premeditação, alguns cursos técnicos, fundamentados em rotinas, tarefas e padrões de execução, que dependem exclusivamente da memorização e fixação de conhecimentos são perfeitamente passíveis de aplicação dessa teoria (guardado as devidas proporções).

Assim, essas teorias que fomentam a aprendizagem que tem como base a incorporação do conhecimento a partir de elementos externos ao indivíduo produzindo impacto sobre seu comportamento, veem o aluno, dentro do processo ensino-aprendizagem, como um objeto ou, sob égide da psicologia, apenas como paciente (submisso) de um processo que ocorre à revelia da sua vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem, na visão behaviorista, pode ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência. E esse processo se desenvolve seguindo o modelo de estímulo e resposta mediado por um reforçador.

É importante também ressaltar que segundo essa teoria para que a aprendizagem ocorra deve-se levar em conta o estado fisiológico e psicológico do organismo. Por exemplo, crianças com fome tornam-se apáticas, e por consequência não prestam atenção aos estímulos, não conseguem discriminá-los e assim não percebem as associações que estes provocam, desta forma, não conseguem aprender.

Sendo assim, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se considerem os estímulos presentes na situação, como o tipo de resposta que se espera obter e o estado físico e psicológico do objeto.

Na extensão dessas rotinas, por consequência, é possível se perceber que o planejamento das condições ambientais para aprendizagem, guardado as devidas proporções e circunstâncias, continuam focando no comportamento. O comportamento continua sendo validado e/ou modificado a partir das experiências práticas nos contextos de ensino (familiar e escolar).

A partir dessas simplificações argumentativas acima (desprovida de qualquer pretensão), é possível ainda supor que uma boa parte das escolas (instituições de educação), com cuidado para não incorrer em erros de direcionamento (tanto públicas quanto privadas), costumam apresentar um discurso cognitivista[45], todavia, suas propostas pedagógicas estão cercadas de práticas comportamentalistas.

Para não abstrair responsabilidades, na parte atrelada à execução, o que parece é que partes dos professores também não conseguem dar aulas senão sob a guarida desse modelo, em muito por herança prática, por contaminação e, por dificuldade de romper padrões estabelecidos por anos de exercício docente. O que torna a ação do mestre, por um lado involuntária (função do hábito) e por outro lado marcado pela certeza e crença pura de que esse modelo é satisfatório em sua essência.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

MOORE, Jay. **BEHAVIORISMO METODOLÓGICO**. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 2017, vol. 13, Nº. 2, 94-98. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/5913>. Acesso em; 02 de Setembro de 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DE SKINNER E VYGOTSKY: um diálogo possível**. Salvador. 2009. 45f.

45 A ideia centrasse no estímulo a aprendizagem por descoberta. Segundo esse entendimento, o aluno tinha e tem participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. É possível se afirmar que a psicologia da Gestalt influenciou de forma significativa o cognitivismo (a título de esclarecimento, o construtivismo tem sustentação no cognitivismo).

OSTERMANN, Fernanda. CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

CAPÍTULO XIX

DESAFIOS E MÉTODOS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Diandra de Oliveira Santana[46]; Francisca das Chagas de Oliveira Santana[47].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-19

RESUMO:

O campo educacional nem sempre tem uma trajetória cercada de sucessos e conquistas, muitas vezes, no decorrer do processo, encontram-se inúmeros problemas associadas às dificuldades da aprendizagem e do ensino. Para isso, as tais ações podem estar relacionadas a diversos fatores, tais como a metodologia de ensino aplicada, abordando o ambiente físico, cultural e social no contexto de vida dos próprios jovens alunos. Este trabalho tem por temática, Desafios e Métodos de Inclusão para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Com o objetivo de incluir, sem exceção, no sistema regular de ensino essas crianças, que trazem consigo novos desafios para a educação, que tem que estar sempre em busca de evoluções, adaptações e se reinventado pedagogicamente. Para que haja compreensão do aluno em suas múltiplas dimensões, estabeleceram-se os diálogos com os teóricos e suas publicações. Os principais teóricos dentre outros são, Vygotsky (1997), Carvalho (2004), Mantoan (1998), Fonseca (1995). Os resultados da pesquisa evidenciaram, quais técnicas e comportamentos são mais prioritários no processo educacional na ordem e aprendizado e ensino ou na paralisia do indivíduo.
PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Acessibilidade. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

No campo da educação nem sempre se obtém sucessos e aprovações, no decorrer do ensino, nos departamentos com problemas que deixam os alunos estáticos e os professores confusos sem saber como agir diante da dificuldade em assimilar o que está sendo ensinado, pois, nem sempre essa problemática está associada à escola, mas, pode vir de vários aspectos como: neurofisiológicos, emocionais, pedagógico e cultural.

Segundo Vygotsky (1984, p. 87):

> A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos

46 Professora, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clinica (FMB), Cursista. Atuando nos município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: diandrasantana13@gmail.com
47 Professora, Pedagoga, Especialista em Práticas Educativa do Ensino Médio – FAL. Atuando nos município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: santanafrancisca612@gmail.com

> pais e suas práticas de criação e educação, são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente, o comportamento da criança na escola.

Mediante esse pensamento, pode-se dizer que há um elo muito grande entre a criança e o meio onde ela está inserida, pois, o meio pode influenciar fortemente no desenvolvimento.

A pesquisa se deterá sobre o conceito da instituição e será teorizada por um rigor epistemológico chamando a atenção para a instituição. A abordagem do universo investigado passará pelas contribuições teóricas relevantes, que será tratado no item a seguir, tendo como prioridade considerar a ação do estado como gestor e produtor de políticas voltadas para a educação; a relação das pessoas com a escola, particularmente as que formaram o corpo docente e discente; as diversas visões contidas nas fontes documentais e o tratamento das fontes encontradas nos arquivos institucionais.

Salientamos que a análise institucional necessitará ser estudada e elucidada a partir de alguns postulados, assim como pela associação de conceitos fundamentais, tarefa que comporta no desenvolvimento da pesquisa.

Nessa visão a família desempenha um papel importantíssimo na formação desse indivíduo, uma vez, que, possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. Sendo assim, a família, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser. Passando para e escola um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integral. Entende-se que o desenvolvimento acontece por meio do uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula, que são fundamentais ao educando. Cabendo à escola o dever de ser um local que possibilita, cria e oportuna ao educando recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

A instituição escolar é, portanto, o local de desenvolvimento do saber. Família e escola devem aliar-se no objetivo de formar um aluno capaz e “bem resolvido” afetivamente visando à construção de um sujeito ativo e capaz. Isso, porque quando a criança entra na escola traz consigo experiências adquiridas no convívio com meios anteriores o que lhe permitirá formar uma determinada visão sobre si mesma, a aquisição de conhecimentos começa primeiramente em casa, no meio familiar, ao entrar na escola esse aluno fará uma ampliação em sua esfera de relações e o educador será a ponte para

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

esse novo elo de relações. A família, ao frequentar a escola forma uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, também direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Observar-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte objetivando atingir o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor.

O ideal é que família e escola delineiam as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar. Cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade. Há muitas situações colaborativas. Que darão contribuições tanto para família quanto a escola. Podem torna-se propiciando o desenvolvimento pleno e respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos; São critérios deve ser considerado como prioridade; Escolher a escola baseado em critérios que lhe afiance a certeza da forma como a conversar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola. Cumprir as regras da escola de forma consciente e espontânea; que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização; tem mais depois da publicidade.

Estimar o contato com a escola, especialmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho. A companhia da família com a escola sempre será básica para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores necessitam serem grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

O envolvimento emocional e o interesse pelo desenvolvimento dessas crianças podem levar o educador a perceber nas atividades diárias, evolução e mudanças de comportamentos significativos. Ao desenvolver uma relação de afeto com seus alunos, o professor cria uma nova dimensão na sala de aula. Que inclui reciprocidade de sentimento e relações de respeito mútuo.

O professor desempenha o papel de mediador no processo educativo, para isso se faz necessário ter conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança e consequentemente das suas necessidades. As pessoas precisam vivenciar sua afetividade, para isto, é preciso despertar em todas, as potencialidades que possuem. Faz-se necessário, proporcionar uma relação pedagógica interativa entre professor e aluno, estabelecendo um clima de confiança e segurança entre sujeitos da educação, ou seja, uma

relação dialógica de respeito, amizade, valorização, estímulo e participação para facilitar a aprendizagem.

INCLUSÃO

A educação inclusiva hoje tem sido um dos temas bastante discutidos por muitos, em palestras, conferências, e etc. por se tratar da formação educacional do aluno. Bem sabe-se que a educação é um elemento que permite a descoberta de valores, mudanças de comportamentos e proporciona ao aluno caminhos importantes que garantem o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas do aluno, não só para o aluno com deficiência, mas, para o aluno dito como normal.

Segundo Mantoan (2003, p. 97):

> A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus, dentre outros colegas escolarizados, em uma escola regular.

Partindo disto, desenvolver a identificação e direcionar os principais pontos da mudança necessária, para alcançar, o que se espera da inclusão escolar. É um dos caminhos para uma melhor integração entre alunos especiais ou não, juntamente com todo o conjunto escolar. A Educação Especial assumiu o formato de modalidade educacional entre os anos de 1990 e 2000 regulamentados por leis e diretrizes. A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, foi estabelecida a Declaração Mundial de Educação Para Todos.

A Declaração de Salamanca em 1994 reconhece em seu texto os diferentes desafios aos sistemas escolares. No que diz respeito de buscar formas de educar crianças, jovens e adultos, de maneira satisfatória, incluindo os que possuírem desvantagens ou dificuldades, seja de ordem física mental ou social. No campo da educação isso implica no desenvolvimento de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades. No Brasil, a Declaração de Salamanca, com certeza foi o marco que norteou a elaboração da "Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais" e de todas as leis relacionadas à Educação Especial.

Conforme a lei nº 9.394 (LDB):

> Todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular, em que possam conviver com outras crianças e demais membros da comunidade escolar. Socializando-se e aprendendo aquilo que for capaz de absorver nesse momento, sempre dentro de suas possibilidades. Trabalhar com a diferença é essencial para compreender que o ensino, o apoio, os recursos didáticos, pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a avaliação da aprendizagem devem privilegiar a todos em sala de aula e não apenas a alguns, por serem categorizados como "inclusos".

A partir dessa compreensão sobre escola inclusiva todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, lingüísticas, religiosas, culturais e sexuais entende-se que todos têm direito de acesso, de permanência e de conclusão no ensino, sem requisitos para ingresso e sem fazer acepções, mas, sim, uma instituição que possa garantir o acesso, a permanência e conceda condições de aprendizagem a todos os seus alunos.

Figueiredo (2002) aponta ainda que: as diferenças são desejáveis, porque enriquecem, ampliam e permitem a identificação/diferenciação; as desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade, porque implicam relações de exploração. Enquanto as diferenças se assentam na cooperação, as desigualdades ocasionam competição.

Sobre as diferenças, então, é necessário discutir, também, sobre as desigualdades, de modo com que os/as alunos/as sintam-se em ambiente propício ao aprendizado, ambiente harmonizado, integrado e que não seja diferenciado pela exclusão e desigualdade.

A inclusão é uma mudança de paradigma quando defende que não basta que o aluno com necessidades educativas educacionais esteja integrados as escolas regulares, mas que eles possam participar plenamente da vida social e escolar. É por isso que as escolas devem estar preparadas para recebê-los, instruir.

Negar o ensino para crianças e jovens por qualquer que seja o motivo é crime, assim como também é ilegal segregar os alunos em grupos que se diferenciem dos demais estudantes. A inclusão escolar - como o próprio nome sugere - visa a integração de todos, sem distinções e separações.

Aliás, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 diz que é dever do Estado preferencialmente na rede regular de ensino. Fato que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito de todos os jovens.

De acordo com Carvalho (2004, p. 115):

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> Onde apresenta algumas funções de uma escola para melhor se enquadrar no perfil para uma educação inclusiva. Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar. Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências.

Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas. .Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos de acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar. Uma educação integral.

Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio. Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender. Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entende-se que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem. Valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade.

Ainda, segundo Carvalho (2004): “[...] as citações são apenas algumas considerações para educadores, que possuem vontade de contribuir como profissional consciente na aprendizagem de todos os alunos, como cidadãos, plenos de direitos e deveres”.

De acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000:

> Que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Assim, deixando clara a fala de Carvalho no item acima, quando a segura os direito e deveres de uma escola para com alunos ditos especiais.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, iniciada em 2003. Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem.

Alguns teóricos brasileiros defendem a inclusão escolar total, incondicional para todos, como consequência da transformação do ensino regular.

Mantoan (1998, p. 3) propõe:

> [...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. A verdadeira transformação da escola acontecerá quando realmente criarmos condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo.

A escola tem uma percepção diferente sobre as necessidades do estudante, assim como a família tem um olhar particular graças à convivência próxima com esse mesmo estudante. A junção dessas duas visões é o que promove uma formação educacional eficiente e enriquecedora para todos que participam do processo. Que as escolas e as famílias caminhem juntas em prol do sucesso dos jovens estudantes de nosso país.

Essa flexibilização recebendo e componentes essenciais e adquirir equipamentos específicos, como computadores e softwares propondo uma acessibilidade a estes. Esse deve ser um trabalho conjunto entre a escola regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Estado.

AFETIVIDADE

O ser humano é uma criatura por natureza afetiva. Vendo por essa visão ótica podemos dizer que bem lá no início, houve a junção da razão e emoção, preponderando-se a afetividade sobre a racionalidade. De acordo, Vygotsky (1989); Piaget (2005); Wallon (2007); entre outros, afirmam a necessidade de considerarmos a afetividade para melhorar a aprendizagem e a prática educativa. Sensibilizando a prática docente estaremos sensibilizando a aprendizagem, o ensino e a forma como é realizada a avaliação em sala de aula.

Por essa razão, é preciso buscar a compreensão da criança, do jovem, do adolescente, enquanto sujeito da aprendizagem, sendo ele um ser peculiar, que traz consigo uma história de vida, proveniente de determinado ambiente psicológico, familiar e cultural.

Neste sentido, muitos segmentos vêm propondo ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados para melhoria da qualidade da educação inclusiva. Vale ressaltar que um dos grandes teóricos Vygotsky da teoria sócio construtivista do desenvolvimento, defendia a ideia que o educando para construir seu conhecimento necessita de interações sociais, o que envolve a afetividade.

Ainda de acordo com Vygotsky (apud TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1992, p. 76) afirmam que:

> [...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Os docentes necessitam desenvolver empatia para que seus sentimentos possam envolver seus alunos e estabeleçam trocas afetivas.

A afetividade é um conjunto dos efeitos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções, sentimentos e paixões. Aquilo que nos afeta de várias maneiras e que são demonstradas pelas nossas ações e sensações são composição a partir da relação que fazemos.

DESAFIOS DE INCLUSÃO

Com a Resolução n. 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação,

Art. 2º reza que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Nesse desafio a escola tem papel primordial de extrapolar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, além de assumir a responsabilidade do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, no que se refere aos alunos com deficiência são só para os alunos do ensino regular, mas, contemplando também alunos com dificuldades especiais. Subestimar o meio que vive. O aluno com deficiência intelectual muitas das vezes podem ser uma das principais barreiras de sua inclusão. Ao fazer-se no uso dessas práticas, não só lhes nega um direito que lhe é assegurado que é o acesso à educação, como também a oportunidade de trilhar e expandir seus horizontes dando possíveis para o desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

Sabemos que muitos docentes ainda não estão preparados para lidar com as limitações e individualidades para que todos os alunos sejam incluídos no processo de ensino, aprendizagem, no tocante, referente a formação continuada. Os profissionais precisam passar por treinamentos que venham aprimorar a aproximação com esses estudantes e que possam oferecer uma educação efetivamente inclusiva. Algumas vezes a falta de diagnóstico do aluno ou demora de um laudo, deixa o trabalho do professor ainda mais difícil, pois ele deve experimentar todo tipo de recursos para averiguar qual melhor se emprega a esse aprendiz. Sobre esse aspecto é importante assim que o educador esteja sempre atento às necessidades deste, e buscar interagir juntamente com a família, adquirindo confiança para desvendar as dificuldades de aprendizagem.

Garcia (1999) ressalta que:

> [...] os professores muitas vezes não são formados em uma perspectiva multicultural que lhes dê subsídios para contextualizar conhecimentos e entender as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre e que afetam seu trabalho. Essa com certeza é a base da educação inclusiva, onde considera a deficiência de um aluno como mais uma das diferentes características que ele possa ter.

Uma escola que trabalha a Inclusão deve respeitar e valorizar todos os alunos, sem acepção entendendo que cada aluno é peculiar, único em suas características individuais é necessário apreciar as diferenças, que são vistas como diversidades. A escola é à base da sociedade para todos, ela acolhe todos os cidadãos ajudando a encontrar seu caminho e a se modificar, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais. A prática e a experiência focalizam os esforços para as possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos.

MÉTODOS DE INCLUSÃO

Para Vygotsky (1984): a condição humana pensar entona não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio.

Outros aspectos biológicos não são determinantes. Muito a ação válida Também, se o desenvolvimento de qualquer pessoa, que tenha deficiência que não, depende das

oportunidades de aprendizagem uma das relações que estabelecer ou formar uns aspectos em relação ao debate no seio escola/ família.

A multiplicidade de possibilidades mediante as experiências de cada sujeito é importantíssima para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. A educação inclusiva não implica somente em aceitar o aluno na sala de aula, mas consiste em possibilitar ao discente acessibilidade, mobilidade e materialidade. Carvalho (2005) enfatiza que, incluir não significa apenas pôr todas as crianças em uma mesma condição, haja vista incorrer-se no risco de parti-la, daí praticar-se uma perversa exclusão, observando que, o estar fisicamente em um lugar não quer dizer que se faça parte dele.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Resolução CNE/CEB nº 02, Art. 3º).

Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (MANTOAN, 1998). Providenciar recursos para utilização no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula e em atividades extraclasses é uma forma de adaptação, ver o aluno com suas singularidades, utilizando também recursos de tecnologias assistidas em alguns casos de diversidade.

A proposta curricular deve contemplar a acessibilidade não é só referente a parte física e estrutural mas ao metodológico, é necessário que haja acesso as aulas de braille, libras e a confecção de materiais diferenciados que facilitem as atividades cognitivas e motoras. Mobilidade se refere a deslocamento onde são voltados para a facilitação da movimentação e estão ligados à mobilidade dos deficientes; Materialidade refere-se a qualquer instrumento necessário ao educando para que ele possa ser incluído, são os materiais adaptados que facilitam o manuseio, adaptação, acomodação, estes materiais devem estar desenvolvendo ações ligadas à materialidade.

É papel da escola, por meio do professor, adaptar a metodologia de ensino para ajudar o aluno a desafiar sua percepção sobre suas limitações através do estímulo, buscando a inovação, dinamicidade e atualizações. Para uso de ferramentas tecnológicas, que servirão de apoio no ato do ensino.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

O educador precisa ter conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, transformar o conhecimento que ele possui em saber transmissível e assimilável pelos alunos utilizando recursos da sua realidade, ou sua disponibilidade, que já tem na escola como: livros didáticos; material dourado; prancha alfabética; jogos de memória; blocos lógicos; jogos de encaixe; jogos pedagógicos; músicas; vídeos; televisão; computador; multimídia; lince; bingo alfabético; dominó; quebra-cabeças; quadra poliesportiva; cones; arcos; bolas; borracha e dentre outros. Esses materiais podem auxiliar numa aula lúdica envolvendo a todos os alunos e proporcionando o aprendizado ao mesmo tempo.

Para mais, também foi evidenciada a justificativa da necessidade de existir um arcabouço de registros, que além de fontes de informação, que facilitará o trabalho de pesquisa como um contributo de um estudo publicado e acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, sendo um “enfim” flexível, se fez uma percebeu-se na realização desse estudo que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, sendo que durante o seu desenvolvimento, em termos mundiais, passou por diferentes fases ou estágios que se caracterizavam em consonância com a realidade ideológica, social e política de cada época e nos quais os sistemas de ensino respondiam às necessidades dos indivíduos de diferentes formas.

A Deus, autor e salvador da minha vida. A minha mãe, filha e familiares pelo incentivo e apoio. “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; Se é triste ver meninos sem escola, mais triste é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Em seu início não dispensava o devido valor ao deficiente, depreciando e isolando-o do convívio social. Vale ressaltar que, as primeiras instituições eram asilos e manicômios baseados no assistencialismo e na prestação de favor. Constatou-se na literatura que sua evolução constituiu um processo lento e gradativo que foi se expandindo com pequenos avanços no desenrolar da sociedade, sendo marcado por várias mudanças conceituais e atitudinais. No Brasil, apesar de não apresentar fidedignamente as mesmas fases observadas mundialmente, tratou-se da mesma forma, de um processo sem avanços bruscos com intervenções sociais, políticas e econômicas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A Educação infantil no século XVIII a busca por uma sistematização definitiva do saber levou o homem deste século a realizar novas tentativas de ação para transmitir às crianças, a "moderna instrução". Carregada, segundo Manacorda (1989, p. 227), de um conteúdo 'real' e 'mecânico', isto é, científico-técnico em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham *acontecendo* nos modos de produção.

Para esta pesquisa analisamos que um bom trabalho de Educação Inclusiva através da escola se reflete positivamente na sociedade e na família. Que uma boa relação aluno-aluno e professor-aluno funciona como uma terapia através da afetividade, das boas relações, da auto-estima, da própria identidade pessoal e desenvolvimento cognitivo. Ressaltamos também a importância do apoio da família, quando a família se sente ajudada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre o indivíduo, criando um clima favorável para o desempenho do trabalho. Os pais precisam se sentir parte da educação de seus filhos.

O professor e a gestão escolar, por sua vez, acabam sendo os principais protagonistas na procura por melhoria da aplicação de métodos e objetivos relativos à aceitação e a inclusão de seus alunos, fazendo um trabalho pedagógico coletivo e abrangido com todo o grupo escolar, fundado em um projeto político-pedagógico eficaz, aberto às diferenças e que de fato funcione, tornando-os seus discentes participativos e capazes de desenvolverem suas competências. É necessário adaptação de novos sistemas educacionais, programas para a formação de professores e organização de recursos e serviços pedagógicos, mudanças na formação de professores e planejamento adaptados para efetivar a educação inclusiva, oferecendo alternativas de atendimento. Nessa direção temos consciência que todas essas reflexões teóricas que foram aqui apresentadas retratam o progresso a inclusão, que envolve a quebra de preconceito, aceitação de mudanças e avanços significativos.

Partindo do pressuposto que a finalização desse trabalho não é de todo pretensão da busca da verdade, visto que a realidade, a subjetividade e a ciência são hoje em dia, é uma constante a considerar. Por isto, essa análise é uma perspectiva a ser sempre redimensionada em seu tempo histórico e social. Privilegiaram-se neste estudo as questões que nos causam inquietações sobre a formação de valores: a presença destes valores no convívio da criança, suas causas e consequências, tanto no convívio social, quanto ao indivíduo como pessoa.

Entre os indivíduos/alunos que estão na escola, onde sistematicamente ocorre a educação, procurou-se detectar em cada fase do desenvolvimento da criança, os seus valores e caminhos para que estes valores sejam articulados na promoção do seu próprio desenvolvimento, no ambiente escolar, assim como propor uma reflexão nos adultos que têm contato com esta criança que vêm para o convívio social (escolar) com valores advindos do ambiente familiar. Descobriu-se que esses valores sofrem mutações ao mesmo tempo em que influencia a sociedade, onde temos uma educação que tem por finalidade a formação do aluno, em termos e instrução, de atitudes e de cidadania.

A educação deve ter um compromisso maior na formação do indivíduo, tornando importante perceber, identificar e estabelecer ações e estratégias para consolidar esta formação no momento atual. Precisa-se não só conhecer os atores do processo educacional, mas perceber e refletir sobre os seus conhecimentos e sentimentos como forma de lhes oferecer melhores condições para seu desenvolvimento e exercício efetivo de cidadania.

Assim a comunidade escolar tem que estar disponível para um novo tipo de trabalho, portanto, há que se ter uma ruptura no "modelo tradicional" e uma busca de um modelo pedagógico transformador que vise a formação do aluno "por inteiro", isto é, instrução e vivência de atitudes e valores. Entretanto, o papel de um profissional da educação terá a responsabilidade ser de articulador e mediador, no engajamento e discussão das propostas apresentadas, levando ao aluno a possibilidade de vivenciar os seus valores de forma ampla, dinâmica e objetiva.

De uma forma geral, busca-se uma escola que a partir de reflexões filosóficas possibilite criar um ambiente de cultura, onde os alunos pensem e atuem em prol da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei N° 10.098, de 23 de março de 1994**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020. (ok)

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/01**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cne/ceb2/2001. Acesso em: 02 fev. 2020.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVAA, 2004.

_____. **Educação Inclusiva**: do que estamos falando?. 2005. Rio de Janeiro, WVA, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP A, 2002.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias, São Paulo: Cortez, 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1998.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, ed. Moderna, 2003. Disponível em: <//http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999. (ok)

PIAGET, Jean: **A Representação do Mundo na Criança**: com concurso de onze colaboradores. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 1992.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl de**: Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. SP: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade,

In: **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa,1975.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** RJ: WVA, 1997.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1985.

CAPÍTULO XX

DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Edna Maria Silva da Costa [48], Francisca das Chagas do Nascimento [49].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-20

RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo de investigar as dificuldades de aquisição e desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização. Vimos que ler é construir significados, fazer a interpretação não só dos sinais gráficos, mas de tudo que rodeia. É além de tudo, a comunicação que o indivíduo faz com outras culturas, outras épocas, com o restante da humanidade. Aprender a ler é apropriar-se de um conhecimento cultural amplo, é ser capaz de reconstruir os pensamentos, a forma de se ver e ver o mundo, na sociedade em que se vive. Existem várias formas de leituras e cada uma tem seu grau de importância na formação do ser leitor. O indivíduo que se apropria da leitura conquista sua independência, autonomia, tornando-se capaz de atuar sobre sua realidade, construindo sua história. A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos). Os resultados permitirão a possibilidade de identificação das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e como tratá-las logo no início. Os principais autores consultados para essa pesquisa foram: Bossa (2007), Ferreiro (1986) Fernandez (1990), entre outros. O tratamento se dá no início pela observação para depois ingressar no acompanhamento psicológico, terapêutico e também acompanhamento psicopedagógico oferecido pela equipe escolar em sala de aula ou fora dela.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Aprendizagem. Leitura. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizado, uma pessoa que ouve e lê tem uma capacidade maior de fixação em comparação a outra que apenas ouve. Deve se tornar um costume, se instalar por meio de situações prazerosas. A linguagem, um atributo do ser humano, é definida como o uso da palavra articulada ou escrita, como

48 Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica (ISEP). Professora da Rede municipal de ensino nas cidades de Guamaré/RN e Macau/RN. E-mail: edna.4004@hotmail.com
49 Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica (ISEP). Professora da rede pública de ensino nas cidades de Galinhos/RN e Macau/RN. E-mail: Franciscanascimento771@gmail.com

meio de expressão e comunicação entre pessoas. Falar não é apenas uma questão cultural e política, mas em se tratando de crianças, uma necessidade do crescimento psicológico. A linguagem verbal exercita o pensamento, socializa, desenvolve o pensamento simbólico e operatório, coloca a criança em conflitos com as outras, organiza sua mente, interpreta o mundo, expressa sentimentos. Quanto mais a criança cresce, mais a linguagem assume um papel preponderante.

"O espaço da sala de aula deve ser de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças e dos professores. Leituras de jornais, livros, de panfletos, de músicas, de poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. E com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler" (BARBOSA, 1990, p. 69). Ensinar a ler passa pela ação de despertar o gosto pela leitura que proporciona acesso ao conhecimento produzido ou em produção, prazer estético (contemplação do que é belo, do que nos emociona, do que nos mobiliza profundamente).

Quando se fala das dificuldades de leitura, e especificamente do processo da alfabetização, é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que o inicia, verificando se ela já adquiriu suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as habilidades e funções necessárias para aprender.

A alfabetização é um processo indispensável de apropriação do sistema da leitura, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. Uma das maneiras de obter êxito nesta tarefa é começar a exercitar a comunicação de forma que sensibilizem e motivem os alunos para o aprendizado.

Outro assim, não podemos esquecer-nos de frisar que o letramento é um processo individual de aquisição da escrita, o que envolve aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem. é possível perceber que os problemas de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto á família da criança, para analisar situações e levantar características visando descobrir o que está causando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda. é importante ressaltar que, se o professor não conhece as manifestações próprias do pensamento infantil para as várias faixas etárias, terá dificuldade em identificar o estágio que o aluno se encontra.

Bossa (2007, p. 21-22) traz a seguinte contribuição: objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O

enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade.

A depender da intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação do lar e da escola nos processos problemáticos, nem sempre é fácil para o professor diferenciar um distúrbio de um problema de aprendizagem. Na verdade, quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação muito abrangente e minuciosa.

> A alfabetização vem percorrendo caminhos [...] em que a leitura passou de elemento propulsor para elemento colaborador, substituindo o conceito de alfabetizar como ensinar a ler pelo de alfabetizar como ensinar a escrever, e a concepção de avaliação através de testes de leitura pela de avaliação através de testes de escrita. Nesse percurso, os livros para aprender a ler deram lugar a sucessivas folhas de exercícios que muitas vezes reproduzem em parte as páginas que neles havia (ROSA; PEREIRA, 2008, p. 48).

O professor não pode se esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender.

Escolhi a pesquisa bibliográfica porque se a leitura não for trabalhada na alfabetização se tornará um fracasso escolar, temos que corrigir os nossos erros a partir desse reparo com certeza nos tornaremos um grupo grande e forte e todos esses problemas escolares seriam amenizados e resolvidos, Professores e pais se unirem, os alunos terão avanço no desempenho e no desenvolvimento da leitura.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresenta uma introdução, que contextualiza os objetos de estudo (Dificuldade de Aquisição e desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização), define os objetivos que se busca alcançar, a justificativa, a motivação da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados. Sequencialmente, dividiu-se em três tópicos de desenvolvimento, os quais se voltam para a análise da importância da temática leitura, para a qualidade pedagógica das aprendizagens escolares no ensino de alfabetização.

Por último, são tecidas as considerações finais que apontam os resultados e as nossas perspectivas em relação às constatações evidenciadas ao longo deste estudo.

CONCEITUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia é o ramo da psicologia que tem em atenção os fenómenos de foro psicológico para chegar a uma formulação mais adequada dos métodos didáticos e pedagógicos. Trata dos fundamentos do sujeito e do objeto de conhecimento e da sua inter-relação com a linguagem e a influência sócio histórica, dentro do contexto dos processos quotidianos da aprendizagem.

Por outras palavras, é a ciência que permite estudar a pessoa e o seu meio envolvente nas várias etapas de aprendizagem que abarca a sua vida. Através dos seus métodos, estuda o problema presente ao entrever as potencialidades cognitivas, afetivas e sociais para um melhor desenvolvimento nas atividades que desempenha a pessoa. A psicopedagogia desenvolve-se como disciplina científica a partir de meados do século XX, com um enfoque interdisciplinar e combinando conhecimentos da educação e da saúde mental.

A definição de Psicopedagogia apresentada pelo Código de Ética do psicopedagogo, portanto, uma decisão tomada em consenso pelos membros da Associação Brasileira de Psicopedagogia enfatiza que esta é um campo de atuação. “Se a Psicopedagogia é conceituada como campo de atuação e não como profissão, qual é sua validade?” (BOSSA 1994, p. 01).

Assim sendo, a Psicopedagogia é uma área de estudos muito nova, portando pode ser vista com desconfiança por alguns. Por outro lado, o fato de ser jovem, permite que se construa para atender os problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem são crescentes os problemas referentes às dificuldades de aprendizagem no Brasil.

A Psicopedagogia surge para auxiliar na intervenção e prevenção dos problemas de aprendizagem” (BOSSA, 1994, p. 74) afirma que os problemas de aprendizagem possuem origem na constituição do desejo do sujeito.

As explicações para o fracasso escolar têm sido dadas com justificativa na desnutrição, nos problemas neurológicos e genéticos. Poucas são as explicações que enfatizam as questões inorgânicas, ou seja, as de ordem do desejo do sujeito. Um profissional em psicopedagogia deve dominar as bases epistemológicas do saber

psicopedagógico, com as suas noções básicas e os eixos conceptuais. Da mesma forma, deve conhecer as ciências auxiliares que contextualizam o seu desempenho profissional e todas as aplicações que estas abrangem relacionadas ao pensamento e ao desenvolvimento na sua condição de ser humano.

Cabe aos psicopedagogos estudarem, prevenirem e corrigirem as dificuldades que possa apresentar um indivíduo no processo de aprendizagem, ainda que este tenha um quociente de inteligência (QI) dentro dos parâmetros considerados normais mas que apresente dificuldades na sua aprendizagem.

A psicopedagogia estuda o fenómeno de adaptação que implica o desenvolvimento evolutivo da mente, com o processo de ensino-aprendizagem. A psicopedagogia estuda os processos e as dificuldades de aprendizagem, tanto de crianças e adolescentes como dos adultos. A psicopedagogia faz o uso de diversas áreas, e são elas: pedagogia, psicanálise, psicologia, e antropologia.

O papel do psicopedagogo é atuar para prevenir e trabalhar para tentar compreender o que está acontecendo, qual é a falha no processo de aprendizagem de determinada pessoa. O profissional está preparado para a prevenção, diagnóstico e tratamento dos problemas. O interessante, é que uma profissão que atualmente é de extrema importância para as escolas, e muitas vezes exigida, até dezembro de 2009, não era uma profissão regularizada.

Foi apenas depois de realizado o Projeto de Lei 7855/10, do deputado Neilton Mulim (PR-RJ), que regulamenta a atividade de psicopedagogo, em conjunto com um manifesto de aprovação, feito pela a ABPP - Associação Brasileira de Psicopedagogia, que em dezembro de 2009 o projeto foi aprovado. Nos últimos anos houve um grande crescimento na área de psicopedagogia. Pode-se trabalhar em diversas áreas como: área clínica, educação continuada, orientação pedagógica, recursos humanos, entre outros. Os cursos de Pós-Graduação, os quais dão formação teórica e às práticas (com estágios), aos estudantes enfatizam o caráter interdisciplinar desta atuação, pois este enfoque exige a integração de profissionais de diversas áreas, tanto para o enfoque preventivo quanto para o terapêutico.

Para Psicopedagogia é fundamental que o profissional faça uso do trabalho interdisciplinar; pois os conhecimentos específicos das diversas teorias contribuem para o resultado eficiente da intervenção ou prevenção psicopedagógico. Por exemplo, a

Psicanálise pode fornecer embasamento para compreender o mundo inconsciente do sujeito; a Psicologia Genética proporciona condições para analisar o desenvolvimento cognitivo do sujeito; a Psicologia possibilita compreender o mundo físico e psíquico do sujeito; a Linguística permite entender o processo de aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita Nestas áreas encontramos autores renomados que contribuem para o crescimento da Psicopedagogia, tanto em nível preventivo quanto em nível clínico.

Em nível preventivo, segundo Bossa (1994), a Psicopedagogia tenta detectar perturbações no processo ensino - aprendizagem, conhecer a dinâmica da instituição educativa, orientar a instituição quanto à metodologia de ensino utilizada. Isto, através de orientação de estudos e apropriação dos conteúdos escolares. Pode-se concluir que o campo de atuação do psicopedagogo é a aprendizagem, sua intervenção é preventiva e curativa, pois se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e "resolvê-los", também, preveni-los evitando que surjam outros.

No enfoque preventivo, Bossa (1994), enfatiza que a função do psicopedagogo é detectar possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, objetivando favorecer processos de integração e trocas; promover; realizar orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, considerando as características do indivíduo ou grupo; colocar em prática processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional em grupo ou individual.

Tanto na clínica quanto na instituição, o psicopedagogo atua intervindo como mediador entre o sujeito e sua história traumática, ou seja, a história que lhe causou a dificuldade de aprender. No entanto, o profissional não deve fazer parte do contexto do sujeito, já que ele está contido numa dinâmica familiar, escolar ou social da qual o profissional deve manter-se ciente do problema de aprendizagem, fazer a leitura e a intervenção no mesmo. Assim, com o auxílio do psicopedagogo, o sujeito pode reelaborar sua história de vida reconstruindo fatos que estavam fragmentados e retomar o percurso normal de sua aprendizagem.

PROPOSTA PSICOPEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAÇÃO

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa é aprender a ler e escrever, sendo a alfabetização o centro das expectativas de pais e professores. Os pais e a própria criança não têm, em geral, razão para duvidar do sucesso nessa nova

aprendizagem. No entanto, o que muitas vezes os pais e professores não consideram, é que a leitura é uma habilidade que exigem da criança a atenção para aspectos da linguagem aos quais ela não precisa dar importância, até o momento em que começa aprender a ler. Por isso, toda a criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura.

Aprender a ler exige novas habilidades, novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa complexa e difícil para todas as crianças. Quando as crianças não conseguem atender às expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que elas têm problemas, pois a escola constrói um modelo de bom aluno, mas nem todas crianças se adaptam dentro desse modelo, quando isso acontece os professores recorrem as muletas para explicar tal situação: "estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, falta de maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtornos do tipo: psicomotora, na fonação, percepção, etc […]" (FERREIRO, 1989, p. 73).

Sobrecarregados de tanta violência estas crianças acabam aprendendo que não poderão aprender, buscando estratégias de sobrevivência neste sistema, tentam adequar-se às normas e copiam do quadro mesmo sem saber como e o porquê. Outras se recusam a copiar, procuram outras atividades para fazer, surgindo o espaço ideal para a indisciplina. Várias pesquisas afirmam que o fracasso na leitura constitui uma das principais causas de repetência ou atraso escolar. Cerca da metade dos alunos repetem a primeira série onde a repetência é acentuada e está intimamente relacionada com problemas no ensino e na aprendizagem inicial da leitura e escrita e, nos casos dos alunos provenientes de família de baixa renda, essa porcentagem sobe para 60% (TORRES, 1999, p. 12).

Segundo Ferreiro (1989, p. 73) a “escola geralmente, ineficiente para introduzir as crianças no mundo da língua escrita, é contudo, extremamente eficiente para conseguir fazer com que assumam a culpa de seu próprio fracasso: um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua capacidade de pensar”.

Nesse contexto, o ensino da leitura e escrita tem se reduzido a uma simples técnica que serve e funciona num sistema de reprodução cultural. Os efeitos desse ensino são evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência, desvinculada da

realidade e desprovida de sentido, tornando a escrita um instrumento seletivo, dominador e alienador. Já é bem conhecido o fato de que o fracasso escolar não se distribui democraticamente no conjunto da população.

O fracasso escolar inicial, que é o da alfabetização, se concentra nas populações urbanas e rurais marginalizadas. Constitui, também, lugar comum assinalar correlações positivas entre o fracasso da alfabetização no tempo escolar requerido e fatores como estado de saúde da criança (especialmente o nutricional) o nível de educação dos pais, as condições gerais de vida, etc. os professores e a instituição escolar têm aceitado, com facilidade, a realidade de tais fatos.

Para uma melhor clareza sobre a verdadeira função da Psicopedagogia em relação ao processo de leitura é importante uma discussão de todas as informações obtidas em conjunto com uma possível intervenção na prática. A análise de um caso é algo que dará mais fundamentação ao tema pesquisado, não podendo esquecer que todas as informações adquiridas têm como fonte outras pesquisas executadas mediante os estudos de casos e de aplicação de testes, assegurando assim a sua veracidade.

Colocar em prática os dados desta pesquisa por quem é de interesse no assunto, é sem dúvida a complementação de um trabalho que deve unir teoria e prática na tentativa de solucionar os problemas de aprendizagem na alfabetização.

> Tendo em mãos a teoria que leva ao conhecimento sobre como de dar: a alfabetização; o processo de aprendizagem e suas dificuldades; a contribuição da Psicopedagogia para a superação dos problemas de aprendizagem, à luz de autores importantes, sem dúvida dar ao profissional na área da Educação ou de áreas afins, mais segurança na sua prática educativa. Estas informações são ainda mais necessárias para o Psicopedagogo, que vêm como novo agente envolvido no processo de aprendizagem, que para contribuir com a solução de problemas deve ter uma bagagem de informações bem consideráveis (BRASIL, 1997, p. 21).

O psicopedagogo deve estar ciente que para diagnosticar um problema de aprendizagem na leitura, não é fácil de ser feito. Para minimizar as dificuldades na alfabetização é necessário tirar da análise feita da aprendizagem do sujeito suas capacidades que serão utilizadas para ter um relacionamento com a mesma e a partir daí o psicopedagogo possa intervir, auxiliando para a superação dos problemas encontrados neste processo.

Espera-se da Psicopedagogia a contribuição para melhor compreendermos o surgimento da linguagem nos indivíduos, intervindo de forma produtiva, preventiva e

corretiva no processo de alfabetização. Utilizar-se das pesquisas de Ferreiro (1982) e de provas através do método clínico, tornam-se indispensáveis para uma boa investigação do desenvolvimento da linguagem, porém estas provas não devem ser colocadas como instrumento que rotule ou discrimine o sujeito, elas devem estar o mais próximo da realidade do mesmo.

Proponho a leitura desta relação a luz da visão sistêmica familiar, por entender que as experiências relacionais internalizadas no aluno vão definir o tipo de relação que será estabelecida com a aprendizagem, com os pares e também o seu comportamento frente ao saber que são construídas através do modelo relacional da família que ao mesmo tempo que influencia é influenciado pelo "mundo das relações." Esta visão sistémica vai possibilitar o professor a compreensão destas inter-relações permitindo que a criança desenvolva e utilize melhor o seu potencial.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO MEDIANTE AS DIFICULDADE DE LEITURA NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

A leitura é extremamente complexa, mas essenciais para a comunicação. Fazer uma leitura adequada corretamente é um desafio que é enfrentado diariamente. Este desafio inicia-se na infância quando nos deparamos com várias situações de aprendizagem. A leitura é um favorecedor de aquisição de novos conhecimentos, representam o apoio para efetivação de relações interpessoais, para a comunicação de seu mundo interno e externo. Um sujeito que não tenha solidificado realmente sua alfabetização na educação formal, poderá tornar-se frustrado diante da sociedade.

Se o aluno já na alfabetização for identificado com dificuldade de leitura, todo o seu processo de aprendizagem será deficitário e aos poucos sua autoconfiança estará baixa, podendo manifestar ações reativas de comportamento na sociedade, bem como levá-lo ao desinteresse e muitas vezes até a evasão escolar. Os distúrbios de leitura podem ocorrer de maneiras diversas, não necessariamente sendo diagnosticada uma patologia, como a dislexia.

O enfoque preventivo é importante na função do psicopedagogo, pois identifica possíveis distúrbios no processo ensino-aprendizagem, objetivando favorecer processos de integração e trocas, considerando as características do indivíduo ou grupo. Neste sentido, o psicopedagogo é um profissional apto para diagnosticar as dificuldades de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

aprendizagem, através de intervenções preventivas e curativas, além de evitar o surgimento de outros.

O psicopedagogo procura desenvolver no sujeito a confiabilidade em suas ações, através de intervenções que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem e a ressignificação das diferentes fases do desenvolvimento. Portanto, cabe a estes profissionais buscarem não só compreender o porquê do sujeito apresentar dificuldade em algo, mas o que ele pode aprender e como.

O papel do psicopedagogo é promover a aprendizagem garantindo o bem estar das pessoas em atendimento devendo-se valer dos seus recursos disponíveis incluindo procurar criar competência e habilidades para soluções dos problemas.

Uma avaliação cautelosa é o primeiro passo para diagnosticar a causa do problema de aprendizagem e definir o plano de intervenção para o tratamento clínico além de avaliar e intervir, o psicopedagogo trabalha em conjunto com outros profissionais que atendem a criança e também atuam em parceria com a escola e família de modo a melhor adequar o ensino às necessidades do paciente, levando em conta suas dificuldades e principalmente suas potencialidades.

No passado ler era decifrar códigos, atualmente este conceito ultrapassado mudou e a leitura passou a ser vista como um processo de interação entre autor-texto-leitor. A concepção de leitura que consta nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental diz que: A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (1998, p. 69).

Analisando a definição de leitura anterior e relacionando-a com a nossa maneira de ler observamos que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utilizamos para ler. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias e recursos para a construção do significado. Para Marisa Lajolo: Ler não é decifrar, como num jogo de

adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982 ab, p. 59) Nas duas concepções de leitura, tanto do PCN (l998), como de Lajolo (1982) os valores enfatizados, para o processo educacional, são semelhantes.

Nelas, a leitura deixa de ser vista como algo mecânico e passa a exigir processos de interlocução entre leitor-autor mediada pelo texto. A interlocução é uma característica própria da linguagem. Sempre quando se fala ou se escreve há um interlocutor; essa visão de relação entre emissor e receptor na comunicação não é mecânica, mas interativa.

Na concepção de Ferreiro e Teberosky (2001) a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de instrução sistemática, pertencente à escola. As atividades de interpretação e escrita começam antes da escolarização.

A escrita não é um produto escolar e sim um objeto cultural construído pela sociedade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência, principalmente nos meios urbanos através de letreiros, embalagens, placas, roupas, periódicos e outros. No convívio familiar, os adultos fazem anotações, listas de compras, escrevem e leem cartas entre outras atividades que proporcionam à criança um ambiente alfabetizador nos mais variados contextos.

Estas práticas sociais exercem grande influência na aquisição de conhecimentos que dão suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com isto através de um prolongado processo construtivo a criança vai se apropriando do sistema simbólico.

A língua escrita e a língua oral apresentam natureza distinta, ou seja, a escrita não é uma vestimenta da oralidade ou apenas uma representação gráfica da fala. Escrever leva à ascensão social, principalmente inscrever na modalidade culta. Devido ao desconhecimento ou à falta de domínio da língua portuguesa o estudante acaba por utilizar recursos próprios da oralidade para construir seus textos.

A criança quando chega à escola, já traz consigo uma linguagem e o desempenho oral dessa linguagem se manifesta com uma preponderância maior no início de sua escolarização, pois a criança está iniciando o processo de aquisição da língua escrita.

Cabe, pois a escola, ensinara escrita, além de continuar dando subsídios para que a criança continue a desenvolver a linguagem oral que traz consigo ao entrar na escola.

Essa oralidade deve ser estimulada e melhorada. Inicialmente a criança elabora o seu texto muito próximo da maneira como fala, cabe à escola instrumentá-la através da leitura dos diversos tipos de textos para que a sua expressão seja gradativamente melhorada.

No decorrer dos séculos, a escola transformou um objeto social, a escrita, em objeto exclusivamente escolar, ocultando suas funções extra escolares, precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso, mas nada fácil, restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora dela. As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou as dificuldades de aprendizagem da leitura durante a alfabetização, bem como as causas do fracasso escolar e algumas das práticas utilizadas pelos professores e psicopedagogos com o intuito de facilitar a aprendizagem da leitura no processo de alfabetização.

Nossa intenção, neste trabalho de pesquisa, foi a de contribuir com a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura, apresentando algumas das possibilidades de contribuição da psicopedagogia. Desta forma, este trabalho bibliográfico se constitui no início de um estudo que não possui respostas simples, visto que, os fenômenos complexos são difíceis de explicar.

Entretanto ressaltamos aqui a importância do comprometimento profissional, da busca pela continuidade de estudos bem como de metodologias alternativas de trabalho para que possamos obter melhorias significativas no processo educacional.

Essas melhorias, certamente devem também considerar o trabalho em sala de aula em especial com as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais. O tema que escolhido para estudo é bastante amplo e com certeza muita coisa poderia ainda ser abordada. No entanto, em função do tempo se faz necessário parar por aqui, tendo a consciência de ter aprendido muito e ter contribuído de alguma forma para que outros pesquisadores sobre este tema se debrucem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Ap. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil** – Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BARBOSA, José. J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990, p. 69 e 95.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 69-70

TORRES, Rosa Maria. **Repetência escolar:** falha do aluno ou do sistema. Revista Pedagógica Pátio, POA. 1999, ano 3, n, p. 9-11, nov/jan.

FERREIRO, Emilia, 1989. **Alternativa para a compreensão do analfabetismo na região**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, n. 21, p.70-80, jan/jun.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola.**São Paulo: Mercado Aberto, 1982

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever.1 ed. São Paulo, Ática, 2001

ROSSA, Adriana; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Leitura e alfabetização.** Porto Alegre, 2008. Disponível

CAPÍTULO XXI

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine da Silva Mascarenhas[50]; Thais de Jesus Ferreira[51];
Gessiany Nancy Damaceno Dias[52].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-21

RESUMO:

Objetivou-se investigar a práxis pedagógica dos professores de Educação Física nos processos de inclusão das diferenças no Ensino Fundamental. A partir da perspectiva ampliada da inclusão na educação física analisou-se a formação do professor de Educação Física e sua atuação no processo de inclusão no ensino fundamental. Pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica, utilizou-se de fontes como artigos científicos publicados entre 2014 a 2019, em bancos de dados eletrônicos, Scielo e Redalyc e livros no campo da educação física inclusiva. Concluiu-se que a atuação do professor de educação física e a qualidade da práxis pedagógica na perspectiva da inclusão está relacionada à sua formação, ao planejamento pedagógico e a didática das aulas. Entendeu-se que para a efetivação da inclusão nas aulas de educação física o professor precisa atuar como mediador do conhecimento e buscar a humanização do seu fazer docente.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Inclusão. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

No tempo presente, a inclusão na educação tem ampliado espaços de debate no intuito de garantir o que está previsto nos documentos legais como a Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca (1994), Convenção da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) que preveem o acesso de todos à escola. Neste contexto, o professor de Educação Física surge como agente fundamental para tornar esse direito garantido,

50 Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. E-mail: elaineedf2020@outlook.com
51 Doutoranda em Educação, FACED/UFBA. Mestra em Dança PPGDANÇA/UFBA. Graduada em Educação Física UFPR. Docente do curso Educação Física do Centro Regional de Alagoinhas/UNIRB. Orientadora. Email: thaisedfisica@hotmail.com
52 Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. Email: anynancy10@gmail.com

uma vez que sua prática possibilita trabalhar com as potencialidades de cada aluno e, considera sua individualidade.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão prevê que todos tenham direito a educação. Para isso, os Estados devem assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre direitos das pessoas com deficiência garante participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades aos educandos. A Convenção (2006) garante o total e igualitário acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência para o pleno desenvolvimento do potencial e respeito à dignidade (ONU, 2006).

Em 2008, o Ministério da Educação criou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, inspirado na Convenção da ONU (2006). O principal objetivo foi estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas com vistas à inclusão escolar.

No ano de 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que preconiza a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi aprovada em 2015, ela ressignifica a inclusão na educação e apresenta outras nuances como a proibição da negação de matrícula para estudantes com deficiência ou ainda, a proibição da cobrança de taxas adicionais pelas instituições de ensino a estes estudantes.

As políticas públicas e documentos legais acima descritos alavancaram o número total de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica. Esta foi uma consequência direta que revela o crescimento substancial do acesso a educação no contexto inclusivo.

O conceito de pessoas com deficiência é entendido neste artigo com base no modelo social de deficiência. A perspectiva social possibilita ressignificar o conceito e modelo médico que descontextualiza a deficiência vista como uma característica congênita ou adquirida e compreende que a deficiência em si não é limitadora. As barreiras sociais presentes em diferentes ambientes são fatores excludentes e limitantes.

Entendemos que o fazer docente deve considerar e respeitar a diversidade, a pluralidade e a singularidade dos seus alunos. O processo de construção de conhecimento embasado nessas premissas pode ser o diferencial nas aulas de Educação Física e resultar no desenvolvimento da aprendizagem, na inclusão das diferenças e possibilitar processos criativos diversos.

O estágio obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica compõe a matriz curricular para formação na licenciatura em Educação Física. Esta experiência possibilita ao estudante compartilhar experiências com professores da área de educação física, atuantes em escolas públicas e particulares, problematizando a questão da inclusão e, reconhecendo as limitações da práxis-pedagógica. A partir de demandas vivenciadas no componente curricular Estágio II – Ensino Fundamental, questionamos: como se dá a atuação do professor de Educação Física na inclusão das diferenças no Ensino Fundamental?

O objetivo geral da pesquisa é investigar a práxis pedagógica dos professores de Educação Física nos processos de inclusão das diferenças no Ensino Fundamental, circunscrito pelo objetivo específico analisar a formação do professor de Educação Física e sua atuação no processo de inclusão no ensino fundamental.

Acredita-se na necessidade de reflexão acerca das dinâmicas de inclusão abordadas nas aulas de Educação Física nas turmas do Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas. Entendemos que os currículos de formação de professores não contemplam questões urgentes e indispensáveis relacionadas à inclusão e a educação física adaptada. Sendo assim, reconhecemos que há lacunas na formação que podem fragilizar a ação do docente.

Esta é uma pesquisa qualitativa, caracterizada por “utilizar a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2010, p. 33). Foi realizada revisão bibliográfica, que, segundo Creswell (2007), compartilha com seus leitores os resultados que tenham sido adquiridos a partir de pesquisas anteriores, possibilitando o preenchimento de lacunas ainda existentes. Para realizar o estado da arte da pesquisa, foram utilizados os descritores: Educação Física, inclusão, diferenças e ensino fundamental.

Utilizou-se artigos de periódicos científicos publicados entre os anos 2014 a 2019, em língua portuguesa, nas bases de dados Scielo e Redalyc e livros que versam sobre o tema. Este recorte temporal deve-se ao fato de reconhecermos que a utilização de materiais e dados atualizados torna a pesquisa mais fidedigna e passível de inferências coerentes com as demandas em tempo real.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a importância da contextualização das atividades propostas pelo professor de Educação Física, de modo a considerar as variadas dimensões de aprendizagem "priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver" (BRASIL, 1997, p. 52).

Neste sentido, evidenciamos a abordagem de outro documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o qual

> Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BNCC, 2017, p. 215).

Assim, para que as aulas de Educação Física sejam, de fato, inclusivas, deve-se ter como ponto central o protagonismo do aluno e, o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem possibilitando o desenvolvimento de habilidades, com foco na autonomia e emancipação dos alunos.

Partindo-se desta premissa, apreendemos que o sistema educacional brasileiro e as organizações curriculares deveriam buscar constantemente adaptar-se a nossa realidade social e cultural que é dinâmica e movente. Os conteúdos trabalhados e as estratégias de ensino precisam ser coerentes com o panorama existente a fim de se alcançar os objetivos traçados tanto pelo educando com deficiência, em suas potencialidades, como pelo professor que faz a mediação do trabalho pedagógico.

Vislumbramos a carência na oferta de um plano educacional efetivo para inclusão das diferenças. As aulas de Educação Física no ensino fundamental, acabam por culminar na segregação dos alunos que tenham algum tipo de particularidade ou necessidade especial, o que acaba violando o art. 58 da Lei 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual deve ser assegurado o atendimento especial gratuito em rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Existe significativa necessidade de desconstrução de lógicas de ensino-aprendizagem excludentes, para desenvolver o ensino da Educação Física enquanto prática inclusiva efetiva, que considere necessidades sociais concretas.

> Graças à possibilidade de se tematizar atividades como jogos, esportes, dança, lutas e ginástica, que são formas da cultura corporal nascidas de necessidades sociais concretas, compreende-se que a disciplina tem papel fundamental no processo inclusivo devido ao seu potencial para promover experiências e atitudes positivas em relação à prática dessas manifestações da cultura corporal de movimento (SALES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015, p. 3).

Ao reconhecer o professor de Educação Física enquanto agente mediador de conhecimento, pode-se pensar no espaço das aulas como uma maneira de desenvolver as potencialidades de cada aluno respeitando suas diferenças e de criar processos inclusivos para que todos participem e compartilhem ambientes de aprendizagem.

Bandura (1997 apud BZUNECK, 2017), identificou que o auto-isolamento e dificuldade de aprendizagem nos casos de alunos com deficiências múltiplas mostram-se como desafios para os professores, que acabavam por sentirem-se incapazes de atender adequadamente tais demandas. Essa insegurança resultava em um ciclo que transcorria desde o medo de excluir e a exclusão decorrente do próprio medo.

Ao referir-se à Educação Física, o processo de inclusão requer do professor, uma formação qualificada, que possibilite a mediação das atividades a serem desenvolvidas e, a sensibilidade para criar um ambiente inclusivo (CAMARGO, 2017).

> Aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo (CAMARGO, 2017, p. 2).

Constata–se que existem investimentos de alguns grupos escolares, que adaptam as instalações para a inclusão. Os riscos de prejuízos existentes nesse processo estão

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

atrelado a ausência do conteúdo na formação acadêmica dos professores, cuja situação deficitária exige alteração no projeto pedagógico das instituições, incluindo integração entre as disciplinas do currículo de formação (RODRIGUES; FERREIRA, 2013).

Seguindo esta perspectiva, a BNCC (2017) aponta dez competências específicas de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, apresentamos quatro para refletir acerca da inclusão:

> A compreensão da cultura corporal de movimento, bem como seus vínculos com a organização individual e coletiva; Elaborar estratégias para resolução de desafios, aumentando as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de incentivar o envolvimento da ampliação do acervo cultural nesta área; Pensar, de modo crítico, acerca das relações entre as práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusiva no campo de trabalho; Identificar a variedade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal verificando-se os modelos difundidos na mídia e discutindo-se posturas preconceituosas e consumistas (BRASIL, 2017, p. 213).

As diretrizes dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no segmento das competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, apresentam que as atividades propostas precisam considerar o contexto de maneira ampliada. O professor como mediador deverá reconhecer a individualidade, as experiências prévias dos alunos e questões de identidade. É necessário superar ideias reducionistas de corpo e restritas aos fatores físicos. A visão medicalizante da deficiência e a mera reprodução de padrões relacionados ao corpo podem e devem ser problematizadas e desconstruídas nas aulas.

As competências e o ciclo supracitados, remetem à necessidade de capacitação constante dos professores e demais profissionais da educação em estimular não só a cultura corporal de movimento como também a compreensão das culturas, o pensar de forma crítica e a identificação da diversidade presente nas escolas.

No que concerne às aulas de Educação Física, as competências da BNCC abordam aspectos nos quais se evidencia a necessidade de uma reelaboração e ampliação dos princípios norteadores dos conteúdos e práticas destas aulas, ou seja, uma atualização constante dos planejamentos que as direcionam.

Scaglia (2007 apud PEREIRA *et al*. 2016), comenta acerca da importância do rompimento do paradigma reducionista, no qual as aulas de Educação Física restringem-se a gestos e atividades técnicas, reforçando o pressuposto de que a mesma não se

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

preocupa com o significado dos conteúdos, reservando-se apenas com a reprodução de movimentos de modo superficial. Como afirma a BNCC:

> Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 213).

Ao pensar práticas corporais enquanto formas de expressão da cultura na qual o indivíduo está inserido e como meio de comunicação pessoal, os alunos com deficiência evidenciam seu modo único de ser no mundo. Isso torna possível desenvolver e ampliar a auto percepção motora e consciência corporal dos alunos e, consequentemente sua autonomia perante os desafios encontrados nos diversos campos da sociedade.

Assim, a estruturação do ambiente escolar junto a um planejamento que leve em consideração a gama de diferenças e particularidades existentes no núcleo escolar, visando o alcance das metas supracitadas dispostas pela BNCC (2017) e uma inclusão entendida em uma perspectiva ampliada, deve fazer parte da rotina desta instituição.

Para além disso, a atuação do professor de Educação Física precisa ser ressignificada, a partir de uma práxis-pedagógica inclusiva e, na constante busca de qualificação profissional para atuar com a diversidade. É importante ressaltar neste aspecto a agravante de que muitos alunos com necessidades especiais se recusam a participar das atividades, processo classificado como auto exclusão.

Campbell (2009, apud RODRIGUES E FERREIRA) afirma com propriedade que a ausência de informações e a omissão por parte dos envolvidos incluindo o Estado, priva inúmeros alunos da convivência com a diversidade levando ao isolamento social, situação que aumenta quando estes alunos necessitam de cuidados especiais. A reflexão suscita nos professores um maior esforço e mais conhecimento para que a inclusão aconteça. Com base nisso questionamos: como se dá a atuação do professor de educação física na inclusão das diferenças?

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS

A atuação do professor de Educação Física está diretamente relacionada ao fato de que as propostas inclusivas têm sido discutidas, desenvolvidas e ampliadas ao longo dos anos. As demandas da educação básica estão em transformação e as dinâmicas sociais e culturais são diversificadas. Tal premissa requer qualificação constante dos professores, para que possam realizar um trabalho fundamentado em políticas de inclusão e comprometido com a pluralidade que compõe a comunidade escolar.

É imprescindível, que a formação dos professores, seja pautada em conhecimentos que contemplem a diversidade do ambiente escolar, no tempo presente. A contextualização da práxis pedagógica deve superar a ideia da formação pautada apenas em aquisição de arcabouço teórico e técnico.

Reconhecemos a necessidade de suporte intelectual que viabilize aos professores tornarem-se aptos a atenderem às multiplicidade e diversidade existentes no contexto escolar, bem como saibam analisar e posicionar-se adequadamente perante situações complexas de maneira a mostrarem-se enquanto agentes de transformação de conceitos e perspectivas (ALMEIDA; LARA; WACHS, 2019).

O professor de Educação Física, comprometido com uma práxis inclusiva, precisa buscar sensibilização e humanização nos processos de ensino e aprendizagem, exercitando a escuta e a observação, no sentido de criar proposições considerando a diversidade presente no ambiente escolar. Tal sensibilidade poderá possibilitar a identificação das particularidades de cada aluno, para além dos aspectos meramente biológicos e fisiológicos, propiciando práticas corporais que contemplem as diferenças individuais e a perspectiva social da deficiência.

Simões *et al*. (2018) apresenta relatos de professores que enfatizam a importância de se conhecer, a priori, as características de cada turma e seus respectivos alunos para que, então, seja construído um plano de ensino adequado às necessidades ali identificadas. Para que tal identificação ocorra, a escuta ativa destes alunos e a organização de espaços de fala para que possam expressar-se faz-se essencial.

> No caso específico da Educação Física, um grande desafio é ir além de uma adequação material, ambiental e metodológica para a vivências das práticas corporais. É preciso desafiar os sujeitos envolvidos perante uma reorganização da aula, de forma que objetivos, conteúdos, métodos e recursos possam ser experimentados, compreendidos e explicados de acordo com os limites e possibilidades pessoais e grupais (SIMÕES *et al*. 2018, p. 45).

Conforme Bzuneck (2017) para além da prática pedagógica, outros fatores também se mostram essenciais para que a inclusão seja bem-sucedida, tais como a adequação estrutural da instituição, a percepção dos gestores acerca da importância da temática da inclusão e, as relações que são desenvolvidas dentro das instituições entre os próprios profissionais e destes com seus alunos.

É válido enfatizar que o trabalho realizado envolvendo diferentes instâncias da gestão escolar, vai refletir não apenas nas aulas de Educação Física, mas também de forma ampliada de modo interdisciplinar, em outros processos de aprendizagem, na práxis-pedagógica repensada coletivamente, na pró-atividade de professores e alunos, na resolução de problemas em demandas diversificadas e em possíveis desafios que oportunamente venham a surgir.

Partindo deste ponto, faz-se necessário ressaltar a relevância da valorização do professor de Educação Física, de modo que este tenha os recursos básicos necessários para atuar de maneira sensível e comprometida com os diferentes processos de aprendizagem, para que a troca de conhecimento professor-aluno em sala estimule o pensamento crítico, influenciando assim suas decisões na vida social.

Apesar de existirem leis e diretrizes que tratam da inclusão, reconhecendo-a como fator fundamental para o bom desenvolvimento educacional infantil, ainda há processos de obliteração que limitam sua efetivação, tais como as barreiras arquitetônicas que se referem a estrutura física inadequada, ausência de investimentos em capacitação contínua dos professores e demais membros da escola e, conscientização de todos os atores da escola.

O contraste entre documentos que legitimam a inclusão e a realidade das escolas desvelam um panorama preocupante da educação. Apesar de reconhecermos a existência de políticas públicas, vivenciamos o descumprimento e/ou ausência de tais políticas no ambiente escolar.

Em caráter de urgência, os processos de inclusão precisam ser potencializados na escola, nas aulas de Educação Física e em outras áreas de conhecimento. Para que seja efetivada a educação inclusiva é imprescindível que a atuação docente seja comprometida em atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, no sistema de ensino regular. O professor de educação física implicado em uma prática inclusiva pode

promover o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, com base na diversidade e pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto acima, podemos apreender que a inclusão das diferenças nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, apresenta um processo em construção, que busca atender às tendências globais evidenciadas na Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

O professor de Educação Física é inserido no ambiente educacional como agente fundamental do processo de ensino aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento dos alunos que possuem necessidades especiais. A mediação adequada das atividades propostas reflete diretamente nos processos de inclusão, possibilitando ou não sua efetivação.

Ressaltamos que, se faz necessário um fortalecimento de fatores que são determinantes para que a inclusão ocorra de fato, tais como, a capacitação dos professores (formação pedagógica continuada) e a estruturação ou adaptação do ambiente físico escolar.

Como apontam os documentos norteadores das práticas corporais em Educação Física escolar, as aulas devem considerar as individualidades dos alunos e suas potencialidades a fim de maximizar os resultados obtidos. Para tanto, reconhecemos que a efetivação do que está preconizado pelos documentos norteadores, está diretamente relacionada a disponibilização e/ou ampliação de recursos.

Concluímos que a atuação do professor de educação física e a qualidade da práxis pedagógica, na perspectiva da inclusão, está relacionada à sua formação, ao planejamento e didática das aulas, ao seu papel como mediador do conhecimento e a humanização do seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; LARA, L.; WACHS, F. **Democracia e emancipação:** desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**.2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais** .1997.

BZUNECK, J. A. **Crenças de auto eficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva.** Revista Educação Especial. Santa Maria, v.30, n.59, p.697-607, 2017. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445012. Acessado em 24/05/2019.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciência & Educação**.** Bauru, v.23, n.1, p.1-6, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132017000100001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acessado em 16/04/2019.

COLLADO, C. F. LUCIO, M. P. B. SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2007.

PEREIRA, M. P. V. C. et al. **O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5o ano do ensino fundamental I**. Corpoconsciência. Cuiabá, v.20, n.3, p.1-8, 2016. Disponível em: http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4390/3040. Acessado em 11/06/2019.

RODRIGUES, I. E.; FERREIRA, S.F. F. **A prática pedagógica do Professor de Educação Física em um ambiente escolar inclusivo.** Revista da Sobama. Marília, Vol. 14, n. 01, p. 33-38, Jan/jun 2013.

SALES, W. N. ARAÚJO, D. FERNANDES, L. L. **Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física**. Conexões. Campinas, v.13, n.4, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430/10934. Acessado em 12/04/2019.

SILVA, S. S. Carneiro, R. U. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I.** Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação. v. 11, n. especial 2, p. 935-955, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8935/5877. Acessado em 16/04/2019.

SIMÕES, A. S. et al. **A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo.** Revista Movimento**.** Porto Alegre, v.24, n.1, p.35-48, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73009. Acessado em 20/12/2019.

CAPÍTULO XXII

ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DA ARQUEOLOGIA NA ESCOLA ATRAVÉS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Telany Cristina Lopes[53]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-22

RESUMO:

Vivemos em um mundo onde a tecnologia está presente em todas as áreas de nossa vida. Na escola não poderia ser diferente. Os professores necessitam inserir as tecnologias digitais dentro da sala de aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Quando se trata da temática arqueologia os recursos didáticos dentro da escola, de maneira geral, não existem, dificultando as aulas. Esta pesquisa de campo tem como pergunta norteadora desta pesquisa: "Será que a inserção das tecnologias digitais na escola contribui para o processo de ensino-aprendizagem na abordagem da temática arqueologia?". O objetivo geral deste trabalho é: Investigar se a inserção das tecnologias digitais na escola contribui para o processo de ensino-aprendizagem na abordagem da temática arqueologia. Como objetivos específicos: Analisar a opinião dos alunos quanto à abordagem do tema arqueologia; Listar possibilidades tecnológicas para as aulas de História e Sugerir a implantação aulas através do uso de recursos digitais para a abordagem do tema. Assim, realizamos uma pesquisa de campo, usamos um questionário contendo oito perguntas subjetivas, para entrevistar 40 alunos de uma escola pública, na cidade de João Câmara, no período de 10 a 15 de maio de 2019. Foram entrevistados 10 alunos de cada série de ensino (6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental). Os resultados foram expostos de forma qualitativa e com caráter descritivo. Além disso, realizamos pesquisa bibliográfica para embasar as informações aqui apresentadas. Por fim, conclui-se que o uso das tecnologias e das redes sócias pelo professor pode ampliar as formas de processo de ensino-aprendizagem para a disciplina de História na escola, sobretudo na abordagem do tema arqueologia; como também em outras disciplinas, tornando-se uma extensão da sala de aula, favorecendo o conhecimento e atraindo a curiosidade dos alunos. Desta forma, os docentes devem investir nesse tipo de tecnologia para melhorar e ampliar o processo de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Arqueologia. Tecnologias digitais.

[53] Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. E-mail: telany.cristina@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde a tecnologia está presente em todas as áreas de nossa vida. Na escola não poderia ser diferente. Os professores necessitam inserir as tecnologias digitais dentro da sala de aula, e quando se trata da abordagem do ensino de História esta inserção é algo urgente, visto a escassez de recursos didáticos físicos disponíveis na escola para este tipo de aula.

Quando se trata da temática arqueologia os recursos didáticos dentro da escola, de maneira geral, não existem. Essa falta de material e a apresentação de um conteúdo muito distante da realidade dos alunos torna difícil a compreensão do tema, sendo importante a inclusão das tecnologias para que os alunos possam ter aulas mais dinâmicas e conheçam culturas diferentes da sociedade e que estão inseridos.

Pensando nas dificuldades acima relacionadas surgiu a pergunta norteadora desta pesquisa: "Será que a inserção das tecnologias digitais na escola contribui para o processo de ensino-aprendizagem na abordagem da temática arqueologia?".

Todas as hipóteses sugeridas apontavam para uma resposta positiva, visto que a tecnologia é algo já presente na escola e que os alunos teriam várias possibilidades de contato com o conteúdo.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é: Investigar se a inserção das tecnologias digitais na escola contribui para o processo de ensino-aprendizagem na abordagem da temática arqueologia. Como objetivos específicos: Analisar a opinião dos alunos quanto à abordagem do tema arqueologia; Listar possibilidades tecnológicas para as aulas de História e Sugerir a implantação aulas através do uso de recursos digitais para a abordagem do tema.

Esta pesquisa é importante visto a dificuldade que as escolas têm quanto aos recursos didáticos para o ensino de História, como também da necessidade de ampliação dos conhecimentos de arqueologia por parte dos alunos.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, usamos um questionário contendo oito perguntas subjetivas, para entrevistar 40 alunos de uma escola pública, na cidade de João Câmara, no período de 10 a 15 de maio de 2019. Foram entrevistados 10 alunos de cada série de ensino (6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental). Os resultados foram expostos de forma qualitativa e com caráter descritivo. Além disso, realizamos pesquisa bibliográfica para embasar as informações aqui apresentadas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA

A tecnologia já se encontra inserida na sociedade, contudo, entre os vários impasses que permeiam a implantação e o desenvolvimento das tecnologias dentro da escola está o fato da capacitação dos professores não acompanharem o mesmo ritmo dos avanços tecnológicos, resultando no uso inadequado dos recursos ou da não utilização dos mesmos (SERAFIM; SOUZA, 2011). Ainda segundo os autores é fundamental que o docente esteja apto a incluir as tecnologias digitais da informação e da comunicação em sua prática pedagógica.

Dentre as políticas públicas para a instalação das tecnologias na escola, bem como para a formação complementar dos professores, pode-se citar o programa Proinfo, implantando em todas as escolas públicas do país. Somente a instalação dos computadores não é suficiente para uma mudança definitiva na prática pedagógica, a forma como o professor utiliza os recursos tecnológicos está ligada à sua relação de transformação, sendo uma percepção individual de como o mesmo se sente frente a esse processo (SERAFIM; SOUZA, 2011).

É importante ressaltar que o uso das tecnologias não altera a essência da relação pedagógica, uma vez que serve tanto para uma pedagogia conservadora quanto progressista (MORAN, 1995). Já que a comunicação e a escola não se separam, o professor deve utilizar a tecnologia "visando à transformação da informação em conhecimento" (SERAFIM; SOUZA, 2011). Entende-se que mesmo diante de tantos avanços, a tecnologia não substitui o professor, apenas transforma sua relação com o aluno; uma vez que as informações estão disponíveis por toda a parte (bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD, etc.) o docente passa a ter um papel de incentivador à curiosidade, orientando esse conhecimento e mediando o processo de ensino-aprendizado (MORAN, 1995).

A integração da escola com os meios multimídias proporciona diversos benefícios, segundo Serafim e Souza (2011, p. 22) esses benefícios são:

> A dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a Autoria, coautoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes.

Apesar dos inegáveis benefícios quanto ao uso das tecnologias, muitas escolas não enxergam esse potencial, pois compreendem as mídias como impróprias devido seu conteúdo de entretenimento (JUCIEUDE et.al., 2016).

Por vivermos em um mundo onde a tecnologia se faz presente em todas as áreas da nossa vida, modificando desde os aparelhos eletrônicos até mesmo as relações interpessoais e relacionamentos afetivos (MORAN, 1995). Com todas essas mudanças ocorridas na sociedade a partir do uso da tecnologia da informação, faz-se necessário uma mudança nas instituições educacionais, não sendo mais aceito que a escola não se adeque a essa nova realidade digital, sendo necessária essa mudança para a "sobrevivência" das instituições de ensino (SERAFIM; SOUZA, 2011).

Desta forma, cabem às escolas e ao professor a inclusão e afirmação das redes sociais como meio possível para a aprendizagem de uma sociedade altamente tecnológica e digital. Por vivermos em um mundo onde a tecnologia se faz presente em todas as áreas da nossa vida, modificando desde os aparelhos eletrônicos até mesmo as relações interpessoais e relacionamentos afetivos (MORAN, 1995). Segundo Kroetz, Ballejo e Lara (2015, p. 08) o uso das redes sócias para as aulas de Ciências trás novas perspectivas, tais como:

> Aulas que permitam um estudante mais ativo, com espaços para diálogos e socializações possibilitam que o estudante se sinta mais participante na construção do seu conhecimento. Além disso, se os saberes que ele possui puderem ser socializados e articulados aos conhecimentos da sala de aula, o estudante se sentirá mais valorizado e motivado a aprender.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História, sobretudo, no tocante ao foco de desta pesquisa, a tecnologia facilita a interatividade com a arqueologia; visto que se trata de um assunto complexo e com pouquíssima material físico para se trabalhar em sala de aula. com a tecnologia o professor pode apresentar esses temas complexos em imagens interativas, vídeos ou outros meios que demonstrem de forma mais clara o conteúdo, facilitando significativamente a aprendizagem e tornando a aula dinâmica e atrativa.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, pode-se fazer o seguinte levantamento das informações: constatamos que a idade dos discentes entrevistados variou de 12 a 19 anos, já que se tratou de séries diferentes.

O questionário foi iniciado perguntando os alunos se tinham acesso à internet. Todos afirmaram ter acesso a rede, mesmo que através de um amigo, em lanchonetes, *lan houses*, etc. Em seguida perguntamos se usavam às redes sociais e quais eles utilizavam. Todos afirmaram que utilizam mais de um tipo de comunidade virtual, sendo as mais citadas: Facebook, Youtube, WhatsApp e Instagran.

De acordo com a jornalista Costa (2018), as redes sociais mais utilizadas pelos jovens no Brasil são (por ordem decrescente): Facebook, Whatsaap, Youtube, Instagram, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google+, Messenger e Snapchat. Pode-se perceber que os alunos entrevistados não fogem a essa realidade nacional.

Quando perguntados se algum professor faz/fez uso das redes sociais para ministrar aula de história a maioria dos alunos respondeu "sim", contudo, existem variações entre as séries, sendo mais utilizada em turmas de 8º e 9º ano. Os alunos do 7ºano foram os que apresentaram maior percentual de negativas; enquanto 100% dos alunos do 9º ano afirmaram que seus professores já utilizaram conteúdos *on line* ou redes sociais para ministrar aulas.

Dentre as atividades realizadas pelos professores com utilização da internet ou de redes sociais, foram mencionadas: vídeos, jogos interativos e sites de pesquisa.

Quando indagados se gostariam que houvesse mais utilização das redes sociais (como ambiente de aprendizagem) por parte dos professores, os alunos em grande maioria disseram sim. Contudo, percebemos a turma de 7º ano não gostariam da inserção das redes sociais como ambiente de aula, preferindo o ensino tradicional. Segundo os próprios alunos, o método presencial é melhor para o processo de aprendizagem.

Com relação, a qual maneira que o professor de História poderia usar as redes sociais como espaço de aprendizagem, os alunos responderam principalmente através de canal no Youtube. Citaram também: grupo no whatsApp, página no Facebook e Blogs.

Segundo o site Escolaweb (2018), as 07 principais tendências em tecnologias educacionais são: Gamificação no ensino, Chatbots para esclarecer dúvidas de alunos, Armazenamento em nuvem para materiais didáticos, Realidade virtual e realidade aumentada em sala de aula, Dispositivos mobile como uma das tecnologias educacionais

e Programação e robótica para estimular a criatividade. Percebe-se então que o desejo dos alunos para a utilização das tecnologias encontra-se dentro das tendências atuais, que representa o interesse dos jovens brasileiros.

Questionamos também se eles acham interessante a abordagem da temática arqueologia de forma tradicional, como ocorre hoje na escola. A grande maioria dos alunos alegaram não gostar da forma como este conteúdo é repassado, principalmente por falta de material que eles pudessem manusear; ainda descreveram que o assunto é muito interessante contudo torna-se chato pela forma como é ensinado.

Após entender qual a preferência dos alunos em relação ao tipo de rede social e sua utilização, perguntamos qual seria a melhor forma de abordar a temática da arqueologia através do ambiente virtual. Nessa questão os alunos citaram jogos interativos, o *Google Maps* para visualizar as cidades antigas, videoconferência com palestrantes, visitas virtuais a museus etc.

Sabendo que as redes sociais e o "mundo da internet" é algo fascinante, principalmente para os adolescentes, perguntamos se eles acham que "utilizando as redes sociais como ambiente de aprendizagem os alunos teriam mais interesse pelos estudos?".

Segundo o Programa Digital Inspira (2018, p. 01):

> O uso da tecnologia favorece a interação entre alunos. Mesmo alunos considerados tímidos conseguem interagir por meio de ferramentas tecnológicas. Ao fazerem atividades em pares ou grupos, a internet permite que todos expressem seus conhecimentos e deem opiniões, o que traz à tona a experiência prévia dos alunos, o que os motiva ainda mais, pois sentem-se parte ativa e importante do processo de aprendizagem.

Percebemos que vários alunos afirmaram que a utilização das redes sociais seria um dos fatores-chave para atraí-los a estudar. Inclusive, alegaram que com a tecnologia seria muito mais atrativo e divertido aprender sobre algo que é tão distante da realidade deles (a arqueologia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos textos, bem como da análise dos dados, podemos compreender que as mudanças tecnológicas no ambiente escolar já começaram e que não existe possibilidade de regresso frente a uma sociedade completamente digital. Cabem às

escolas, bem como aos professores a inclusão dessas mudanças na sua rotina em sala de aula.

Quanto às possíveis metodologias para o ensino de História, sobretudo no tocante ao tema arqueologia, através do uso das redes sociais, os alunos deram várias sugestões, desde grupos do whatsapp até canal no Youtube; desta forma diversificando as possibilidades de transmissão do conteúdo.

Percebemos que há várias possibilidades do uso das redes sociais como ferramenta e espaço de aprendizagem, sendo um meio virtual de fácil acesso e de gosto popular entre os adolescentes, podendo ser bastante explorado pelos professores dentro e fora da escola.

Nota-se também que os próprios alunos são capazes para opinar e sugerir metodologias que possam ser utilizadas para o ensino de História, bem com outras disciplinas; podendo assim, o professor fazer seu planejamento junto ao alunado, adequando o tipo de metodologia de acordo com o perfil da turma.

Podemos reconhecer, através da fala dos alunos, que se faz necessário a implantação do uso das redes sociais no ensino de História; para com isso estimular ainda mais o interesse pelos estudos; sobretudo, na temática arqueologia que apresenta uma realidade tão distante do dia-a-dia dos alunos.

Além disso, todas as estratégias apresentadas pelos alunos, em relação ao uso das TICs podem ser efetivamente utilizadas na escola, mesmo aquelas que possuem poucos recursos, visto que um celular com internet possibilita uma infinidade estratégias metodológicas.

Este estudo trata-se de uma análise inicial, sendo necessário um maior aprofundamento do tema para que o mesmo possa ser desmistificado e integrado ao cotidiano escolar.

Por fim, conclui-se que o uso das tecnologias e das redes sócias pelo professor pode ampliar as formas de processo de ensino-aprendizagem para a disciplina de História na escola, sobretudo na abordagem do tema arqueologia; como também em outras disciplinas, tornando-se uma extensão da sala de aula, favorecendo o conhecimento e atraindo a curiosidade dos alunos. Desta forma, os docentes devem investir nesse tipo de tecnologia para melhorar e ampliar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

COSTA, T. **Quais são as redes sociais mais usadas no Brasil?.** Site Rockcontent. 2018. Disponível em: https://rockcontent.com/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/. Acesso em 10 de junho de 2019.

ESCOLAWEB. **7 tendências em tecnologias educacionais para 2018.** Site Escolaweb. 2018. Disponível em: https://www.escolaweb.com.br/blog/tecnologias-para-educacao/7-tendencias-em-tecnologias-educacionais-para-2018/ Acesso em 10 de junhoiro de 2019.

JUCIEUDE, L.E.; PAIVA, M.S.; SOUZA, K.C.A.; FONSECA, A.S.S. **Meios de comunicação e escola na contemporaneidade:** conflitos e diálogos possíveis. Educare Et. Educare Revista De Educação. Vol. 11, Número 23, Jul./Dez. 2016.

KROETZ, K.; BALLEJO, C.C.; LARA, I.C.M. **Internet e redes sociais no ensino de ciências e Matemática**: percepções de docentes de um Programa de Pós-Graduação. In Anais III CIECITEC. 2015. Santo Ângelo/RS.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo revista Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

SERAFIM, M.L., SOUSA, R.P. **Multimídia na educação:** o vídeo digital integrado ao contexto escolar. (ORG) SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUZA, F.V. **Variação linguística e escrita veiculada na internet:** a compreensão das operações sócio – discursivas. IN: Portal UERN moodle. 2018.

CAPÍTULO XXIII

ESPORTE COLETIVO – VIVÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL[54]

Josimar Barbosa dos Santos[55]; Erickson Rodrigo Floriano da Silva[56];
José Roberto Alves Araújo[57].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-23

RESUMO:

Esta ação pedagógica teve o objetivo de proporcionar aos discentes a vivência do Esporte Coletivo como fenômeno cultural, social e historicamente construído pelo homem, de forma que tomassem o gosto pela prática das modalidades esportivas oportunizadas, para além das aulas. Tendo um encontro semanal para cada esporte trabalhado. Teve-se um processo de ensino-aprendizagem que lhes proporcionou o desenvolvimento de suas potencialidades e o gosto pela prática esportiva vivenciada.
PALAVRAS-CHAVE: Esporte. Fenômeno Cultural. Educação Física.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta das experiências no Projeto de Ensino intitulado Esporte Coletivo – vivências da cultura corporal no *campus*, desenvolvidas no Instituto Federal de Alagoas - *Campus* Coruripe, em cinco horários distintos durante a semana, atendendo aos envolvidos (alunos e servidores do *campus* e convidados externos).

Norteadas pela Pedagogia Histórico Crítica e Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, desenvolveram-se vivências com o esporte coletivo, enquanto expressão da cultura corporal, presente no contexto social dos participantes e que deve ser trabalhada pedagogicamente para ampliar o repertório de informações destes e dar mais significado a essa prática historicamente criada e desenvolvida.

O objetivo desta ação pedagógica foi proporcionar aos discentes a vivência do Esporte Coletivo como fenômeno cultural, social e historicamente construído pelo homem, de forma que tomem o gosto pela prática das modalidades esportivas

54 O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.
55 Instituto Federal de Alagoas-Campus Coruripe (IFAL). E-mail: josimarbarbosaef@gmail.com
56 Instituto Federal de Alagoas-Campus Coruripe (IFAL). E-mail: ericksonrodrigo65@gmail.com
57 Instituto Federal de Alagoas-Campus Coruripe (IFAL). E-mail: joserobertoaa@globo.com

oportunizadas, para além das aulas, conseguido por meio do domínio dos seus aspectos históricos, conceituais, técnicos e táticos e da metodologia utilizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Esporte é o conteúdo mais praticado nas aulas de Educação Física no âmbito escolar, trata-se de uma importante ferramenta para a formação reflexiva e crítica do aluno. Porém, na maioria das vezes a teoria é desconsiderada ou então é dada totalmente desarticulada da prática. Assim, cabe ao corpo docente com o apoio da comunidade escolar, proporcionar aos alunos esse conhecimento de forma sistematizado, tendo teoria e prática como um par dialético inseparável e situado historicamente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Darido e Rangel (2005) enfatizam que a prática da Educação Física deve ir ao encontro dos objetivos definidos na proposta pedagógica escolar, de modo que seus conteúdos e estratégias garantam a especificidade da área e oportunize ao aluno uma reflexão autônoma sobre a cultura corporal de movimento, sendo fundamental considerar todas as dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Além disso, torna-se fundamental uma prática pedagógica que cultive e discuta a formação de valores como os relacionados ao princípio da dignidade humana e da autonomia moral no decorrer das vivências da cultura corporal.

Desta maneira, o Esporte foi trabalhado de forma que "seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de 'esporte escola' e não como o esporte 'na' escola" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.48), uma vez que, este último apresenta-se repleto de estigmas que não se adequam aos princípios pedagógicos, como: exigência de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e racionalização dos meios e das técnicas, levando o sujeito a adaptar-se aos valores sociais.

Assim, o esporte foi vivenciado de forma crítica "[...] de um jeito que suas normas e suas condições de adaptação à realidade social e cultural da sociedade que o pratica, o cria e o recria sejam sempre questionadas" (PERNAMBUCO, p. 28, 2008). Vale ressaltar ainda que seu conhecimento, enquanto um dos conteúdos a ser abordado nas aulas de Educação Física deve abarcar desde práticas corporais que possuem regras simples até

aquelas que possuem regras complexas, sem, contudo, limitar-se aos gestos técnicos, aos sistemas táticos e às regras oficiais.

Deste modo, o professor deve proporcionar o suporte necessário para que o aluno amplie o sentido de sua prática corporal, adequando-a de acordo com suas próprias intenções e relacionando-a ao seu cotidiano. Permitindo, dessa maneira que a prática pedagógica dos esportes tornem-se reflexivas, capazes de estabelecer críticas e fundamentações discursivas, bem como o confronto constante da prática pedagógica, no sentido de um "fazer e refazer contínuo" do processo de ensino-aprendizagem para o alcance de avanços qualitativos na formação humana.

METODOLOGIA

As ações deste Projeto de Ensino foram guiadas pela Pedagogia Histórico-crítica, a qual defende que a educação escolar tem o papel de garantir os conteúdos que permitam ao aluno superar a visão de senso comum, através do acesso ao conhecimento científico, possibilitando-lhe compreender e participar da sociedade de forma crítica (SAVIANI, 2008).

A teoria pedagógica em questão proporciona uma visão de totalidade dos fenômenos sociais, através do método da "práxis social", caracterizado por cinco momentos: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social. Segundo ela, a educação escolar tem a função de garantir os conteúdos que permitam a ampliação do conhecimento do aluno, partindo do que já faz parte de seu repertório de informações/experiências, o professor deve lhe oportunizar o acesso ao que de mais avançado a humanidade até então produziu, possibilitando-lhe a constatação, interpretação, explicação dos fenômenos da realidade e, consequentemente, participar da sociedade de forma crítica.

Enquanto abordagem da Educação Física Escolar (EFE), utilizamos a Crítico-Superadora, a qual entende que o seu objeto de estudo é a Cultura Corporal (jogo, dança, luta, esporte, ginástica etc.), enquanto expressões humanas culturalmente criadas e desenvolvidas, as quais estão relacionadas à realidade do homem e às suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O seu papel é garantir o acesso a essa cultura, item indispensável no desenvolvimento humano geral, omnilateral (formação ampla do

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

indivíduo, permitindo-lhe alcançar autonomia e a superação do dualismo entre corpo e mente/prática e teoria).

Assim, inicialmente foram formados grupos para serem trabalhadas as seguintes modalidades esportivas: Futsal, Voleibol e o Handebol, contendo trinta estudantes cada. Também se formou um grupo composto por 12 servidores do *campus*, os quais vivenciaram as modalidades Futsal e Voleibol. Além desses, houve outro composto por 15 pessoas, praticando funcional. Vale ressaltar, que o alcance de um número de participantes maior do que o previsto no projeto ocorreu em razão do engajamento dos dois voluntários (professores de Educação Física do IFAL-*Campus* Coruripe) e do bolsista deste projeto.

Desta forma, no primeiro encontro, em cada grupo, realizava-se a apresentação individual e um diagnóstico, por meio de perguntas, para identificar os conhecimentos e experiências dos participantes com aquele esporte que seria trabalhado. Assim, identificou-se que nas modalidades futsal e handebol a quase totalidade dos participantes conheciam tais esportes (formações táticas, regras e fundamentos). No voleibol, por sua vez, a maioria possuía pouco conhecimento e habilidade, adquirido por meio das aulas de Educação Física ou apenas assistindo jogos pela televisão, fato que demandou uma atenção maior.

Tal procedimento serviu como ponto de partida para um trabalho que proporcionasse o desenvolvimento dos sujeitos, partindo do repertório de informações e experiências que já possuíam e buscou-se ampliá-lo, respeitando o ritmo de cada envolvido. Conforme Saviani (1980), para promover uma transformação qualitativa na aprendizagem dos homens, faz-se necessário o conhecimento dos seus limites e potencialidades, possibilitando a intervenção no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os seres sociais.

Deu-se continuidade com o ensino do contexto histórico e os conceitos de cada uma das modalidades trabalhadas (Futsal, Voleibol e Handebol) e logo após, as regras iam sendo introduzidas, das mais simples às mais complexas. No trabalho com o funcional, deu-se início com explanação sobre a importância de tal atividade para um bom condicionamento físico e manutenção ou busca de melhores condições de saúde.

Após a compreensão desses elementos descritos anteriormente, transmitiram-se os fundamentos e as táticas destes esportes, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

dos indivíduos e proporcionando-lhes atividades e exercícios lúdicos, de forma que se acostumassem a executar os movimentos próprios de cada modalidade e só depois foram desenvolvidas partidas com as ações articuladas e mais complexas que tais práticas exigem. Procedendo desta maneira, evitaram-se possíveis exclusões e desmotivações, pois é sabido que os menos habilidosos tendem a participarem menos, algo que deve ser bem trabalhado para que todos os envolvidos tenham a mesma participação e chances de desenvolver as suas potencialidades.

Vale ressaltar que antes dos treinos tinha-se o cuidado de realizar um alongamento e logo após um aquecimento, deixando clara a importância de tal procedimento na preparação dos músculos e articulações para as atividades que seriam executadas, evitando possíveis lesões. Assim como, durante os encontros foi requerida uma participação efetiva dos participantes nas decisões que moldavam a consecução das aulas, fator crucial para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento das aulas conseguiu-se alcançar avanços expressivos tanto no domínio dos gestos técnicos e táticos de cada esporte, bem como no respeito às regras, individualidades e dificuldades próprias e dos companheiros de time, adversários e árbitros. Tendo em vista que acima de tudo devem ser preservados a ética e o jogo limpo (far play). Isso ficou nítido durante os jogos internos, ocorridos em Junho, e os jogos de verão, realizados nos meses de Outubro e Novembro. Tais eventos serviram como avaliação das ações que foram realizadas no projeto, pois deu para acompanhá-los em jogos que eram disputados entre diferentes turmas do IFAL *Campus* Coruripe e mesmo em amistosos com equipes de outras escolas, na qual se perceberam diversos avanços nesse sentido.

Vale salientar que mesmo com a conclusão do projeto, alguns alunos demonstraram interesse em permanecer utilizando o ginásio para realizarem treinos e jogos das modalidades trabalhadas, principalmente com o Voleibol (a menos praticada, antes deste Projeto), fato discutido com a equipe pedagógica, já que as normas de uso deste espaço esportivo estipula que deve haver um responsável (bolsista ou servidor do IFAL) na hora de uso. Assim, tivemos a certeza de que contemplamos o objetivo inicialmente estipulado, de estimular uma prática autônoma dessas modalidades

esportivas para além dos momentos vivenciados nos encontros, motivando a aquisição de uma vida mais ativa e saudável. Ressalta-se que tais resultados foram alcançados em razão do engajamento dos dois voluntários (professores de Educação Física do IFAL) e do bolsista deste projeto.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações Teóricos-Metodológicas – Ensino Fundamental e Médio:** EDUCAÇÃO FÍSICA. Recife: SEDE-PE, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO XXIV

INFÂNCIA, TECNOLOGIAS E O ESPAÇO-TEMPO DO BRINCAR

Gessiany Nancy Damaceno Dias[58]; Thais de Jesus Ferreira[59];
Elaine da Silva Mascarenhas[60].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-24

RESUMO:

Objetivou-se investigar o espaço-tempo do brincar das crianças em idade pré-escolar e o uso das novas tecnologias. A partir da perspectiva ampliada do brincar contextualizamos a infância na contemporaneidade, analisamos o uso das tecnologias e sua influência no espaço-tempo do brincar de crianças em idade pré-escolar e apresentamos a importância da mediação do professor de educação física no ato do brincar. Pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Realizou-se levantamento bibliográfico de artigos na língua portuguesa, publicados do período de 2009 a 2019 nas bases de dados Scopus, Scielo e Lilacs, utilizando os descritores: brincar, criança, tecnologia, educação física e espaço-tempo. Os resultados evidenciaram o brincar como o centro de uma ideologia para as crianças, uma vez que se brinca a partir do presente. As tecnologias como instrumento mediador de brincadeiras são consideradas evidências na contemporaneidade e exigem constante reflexão. A Educação Física se insere no contexto da mediação das brincadeiras no ambiente pré-escolar, com a valorização da aprendizagem significativa da criança, do movimento e dos diferentes modos de brincar.
PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Criança. Tecnologia. Educação física. Espaço-tempo.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos até a sociedade contemporânea, a infância é compreendida como uma importante fase e caracteriza-se pela presença do brincar, seu contexto insere-se a partir de práticas culturais. É importante a compreensão do brincar, principalmente no que concerne à educação infantil. No entanto, existem algumas vertentes que desvirtuam essa fase, a globalização e seus processos, em detrimento do espaço, de certa forma, também colaboram com a sua fragmentação (TOZZI, 2013).

58 Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. E-mail: anynancy10@gmail.com
59 Doutoranda em Educação, FACED/UFBA. Mestra em Dança PPGDANÇA/UFBA. Graduada em Educação Física UFPR. Docente do curso Educação Física do Centro Regional de Alagoinhas/UNIRB. Orientadora. E-mail: thaisedfisica@hotmail.com
60 Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. E-mail: elaineedf2020@outlook.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

As novas configurações de tempo-espaço, conforme nos relata Cardoso (2004), interagem entre si, absorvendo-se sem, no entanto, misturar-se e nos desafiam a repensar a corporeidade a partir de um novo espectro, ampliando suas noções de possibilidades de exploração.

A observação e inserção das brincadeiras na infância, permite descobrir as crianças em sua essência. A prática de jogos aprimora e estimula o desenvolvimento involuntário que acontecem na construção do brincar livremente. As brincadeiras e os jogos auxiliam no processo da aprendizagem, pois possibilitam a criança a construção de informações, o desenvolvimento da concentração, a oportunidade da socialização, além da assimilação de métodos e conteúdo (KISHIMOTO, 2014).

A brincadeira permite à criança experienciar o recreativo e o encontrar-se. As crianças que brincam instruem-se, possibilitando uma ampliação acerca da percepção das brincadeiras, através de artifícios simbólicos que proporcionam o desenvolver-se da cognição (BERTINI; TASSONI, 2013; RICOEUR, 2010).

Para Kishimoto (2014), a brincadeira desenvolve o meio político sócio construtivo da criança, aprendendo no meio em que se encontra, desenvolvendo a capacidade e potencializando formas adequadas para a aprendizagem das crianças.

Entendemos que a brincadeira é elemento importante inserido no contexto da educação, visto que possibilita vivenciar a aprendizagem como metodologia social, principalmente, na Educação Infantil. Diante disso, surge a questão norteadora deste estudo*:* Como é explorado o uso de tecnologias e o espaço-tempo do brincar de crianças em idade pré-escolar?

A partir da perspectiva ampliada do brincar contextualizamos a infância na contemporaneidade, analisamos o uso das tecnologias e sua influência no espaço-tempo do brincar de crianças em idade pré-escolar e apresentamos a importância da mediação do professor de educação física no ato do brincar.

A partir da percepção da realidade e, com a culminância dos estágios obrigatórios da formação em Educação Física, houve a inquietação sobre a importância do uso do tempo na construção da lógica do brincar e, observou-se a carência da existência desse espaço-tempo.

Percebemos a necessidade em aprofundar os estudos relacionados ao tema, ponderada a importância do brincar para a aprendizagem das crianças em idade pré-

escolar. Socialmente, suscitamos a reflexão sobre a restrição do uso do espaço-tempo do brincar para o desenvolvimento da criança e, a necessidade de sensibilização dos professores no aprofundamento da temática, para uma intervenção comprometida com os usos e sentidos do brincar, permeado ou não por tecnologias.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica. Foi realizado o estado da arte, a partir do levantamento bibliográfico de artigos na língua portuguesa, publicados do período de 2009 a 2019 nas bases de dados utilizando os descritores: brincar, criança, tecnologia e tempo livre, foram encontrados 82 artigos nas bases de dados Scopus, Scielo e LILACS, apenas 12 foram avaliados na íntegra.

Segundo Rodrigues (2006), a escolha do levantamento bibliográfico como instrumento metodológico se resume à busca de um denominador em comum dos trabalhos que dissertem sobre o tema analisado para fundamentar teoricamente, o que está sendo discutido e produzir reflexões que justifiquem o tema eleito. Com base no exposto, questionamos: como se configuram a infância e o brincar na contemporaneidade?

A INFÂNCIA E O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

Ao longo dos anos, a infância tem sido estudada e inúmeras discussões acerca do desenvolvimento nesta fase do ciclo vital têm sido conduzidas a fim de se construir as melhores condições possíveis para que essas crianças se tornem adultos propulsores de um mundo melhor e cresçam com qualidade de saúde mental e física satisfatórios às suas necessidades cotidianas.

Consequentemente, o brincar também tem se modificado em suas formas apresentando como novo instrumento os recursos tecnológicos tão estimulantes às crianças e aos seus responsáveis, que delegam à esta tecnologia a função do incentivo à aprendizagem e, se não forem utilizados de modo consciente, podem restringir os processos criativos das crianças.

Para Barros (2009), a infância tem se constituído como um momento em que é necessário o incremento da brincadeira, porém esse momento tem se tornado escasso, tanto para a criança quanto para os adultos, o que tem interferido na construção do desenvolvimento do indivíduo, como também, no conviver com o presente.

Os brinquedos e as brincadeiras, de uma forma geral, estão associados a infância, principalmente, quando se debate o desenvolver-se da criança, mesmo que na maioria

destas discussões se domine o aspecto funcionalista presente no ato de brincar. O professor, enquanto mediador das atividades e brincadeiras/jogos propostos precisa ter uma visão dinâmica acerca dos objetivos e funções destas.

Conforme Martin Barbero (2005 apud OLIVEIRA & SZUNDY, 2014, p. 188):

> no caso específico dos saberes escolares, significa que os mesmos não se centram apenas nos livros nem na própria escola, sendo necessário ir além da ideia fundadora da cultura ocidental que delega ao livro o papel de ordenador dos saberes. Torna-se necessário entender a complexidade dos processos subjacentes aos modelos de aprendizagem que, diferentemente de uma cultura grafocêntrica, focada na linearidade dos movimentos, deslocam e despolarizam os saberes, fazendo entrar em cena os meios audiovisuais, o computador, entre outras inovações.

Para Navarro (2011) o processo da globalização oportunizou o uso das tecnologias e atualmente evidenciou-se como essencial no meio social, em casa, ou nos colégios, praças, restaurantes. É cada vez mais rotineiro observar a presença dela em locais diversos, espaços que significariam opções para sair, conversar e socializar são remetidos a interação com seus objetos tecnológicos, e isso inclui as diferentes fases do ser humano, e portanto, desenvolvem-se outras formas de contato físico e social.

É notório, que as crianças são indivíduos espontâneos e dotados de criatividade. Essa marcante particularidade parece estar sendo alterada pelas facilidades que as tecnologias sugerem e congrega-se à ausência de mediação entre essas relações (FILHO, 2011). Reforçando o discurso, destaca-se a relação muito antecipada e contínua dos dispositivos tecnológicos o que acaba refletindo e interferindo no comportamento social das crianças.

Deve-se refletir acerca das contribuições do uso dessa tecnologia na educação, evidenciando novas formas de brincar, comunicar, pensar, ensinar/aprender. Por isso, o uso das tecnologias deve ser compreendido como ferramenta para aprendizagem da criança. Percebe-se este recurso por meio de novas linguagens da infância como um mecanismo cuja finalidade é inerente ao seu desenvolvimento e sua criatividade (NAVARRO, 2012). Os pais, familiares e escola devem estar vigilantes em relação a essas demandas. Estes devem ser mediadores da relação criança-tecnologias, para que esses momentos possibilitem que a criança exerça seu poder de criatividade.

> A criança deve viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. Ela precisa aprender desde cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus

> próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (FROEBEL, 1912, p. 21).

Para Kishimoto (2014, p. 19) "se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo". Assim, corroboramos com a autora e, entendemos que, o brincar é necessário para o processo de construção do conhecimento e aprendizagem da criança. É no brincar livre, que a criança expressa sua criatividade, e busca os elementos para dar suporte a ação lúdica que é a brincadeira**.**

ESPAÇO-TEMPO DO BRINCAR DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

O espaço-tempo das crianças é baseado nas experiências vividas, que compreendem a corporeidade e as relações com a cultura infantil e ambiente. Para Cardoso (2004), "ampliar a compreensão em torno do lugar do tempo e por extensão do 'espaço-tempo' tem sentido quando ela procura, por um lado, penetrar no 'mundo de vida' (no meio ambiente/cotidiano), e por outro, no 'mundo de movimento' (cultura corporal/movimento)" (CARDOSO, 2004, p. 94).

Segundo Staviski, Surdi, Kunz (2013) a contextualização do tempo, durante muitos momentos, esteve estabelecida sob duas vertentes, de um lado visto como um elemento objetivo que independe da coisa humana e por outro como uma composição a priori do espírito.

> a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano - e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes, o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas (BAUMAN, 2001, p. 147).

As crianças por um longo período de tempo usufruíram de todas as possibilidades espaciais da utilização do tempo, em específico, do brincar e, por conseguinte do aprender, por isso o espaço que as constituíam possibilitou uma base de uma importante instituição educativa informal. Episódios que admitiam uma função seminal no seu desenvolvimento integral (BERTINI; TASSONI, 2013).

> Portanto, tal 'natureza humana' é possuidora de ferramentas de trabalho para distintos tipos de tempo, bem como suas respectivas dimensões, lugares e momentos de intervenção, como o 'presente, o passado e o futuro' (CARDOSO, 2004, p. 97).

O brincar no tempo livre da criança, seja no ambiente de casa ou escolar, atualmente conta com recursos tecnológicos que, por vezes tomam o espaço da liberdade

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

genuína da brincadeira que demanda práticas corporais e criatividade. O equilíbrio na distribuição de brincadeiras no espaço-tempo da criança, incluindo tanto atividades com instrumentos tecnológicos, quanto atividades que demandem movimentos e estimulem a criatividade corporal, podem propiciar o desenvolvimento global da criança.

Para Benedet, Zanella (2011) a utilização do tempo, no que concerne às questões pessoais, profissionais, ou mesmo no espaço escolar nas aulas de Educação Física, demanda de cada sujeito uma concepção das suas necessidades e a apreensão dos episódios externos de mundo, essa conjuntura não foge da escola, pois é dentro desse espaço que a própria escola define seu tempo na busca de um tempo único e comum a todos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a organização do tempo e do espaço nas aulas de Educação Física está diretamente ligada às manifestações motoras das crianças ao longo das suas rotinas diárias, o que aponta a importância da disponibilidade de locais suficientemente amplos para que tais aulas possam acolher livremente as expressões da motricidade dos seus alunos (BRASIL, 1998).

O espaço-tempo do brincar das crianças na escola aplicado a brincadeiras que trabalhem as múltiplas habilidades auxilia em diversos aspectos do desenvolvimento, tais como a socioafetividade e autoestima. Assim, esse tempo, que ainda é pouco valorizado, é parte determinante para a formação da criança como um todo, muito além do que se refere à questões motoras e/ou cognitivas. O brincar para a criança é essencial nos processos de socialização e pertencimento de grupos sociais na escola.

Neste sentido, as crianças tendem a formar subgrupos dentro de uma mesma turma, ocupando zonas circunscritas. As experiências da infância podem enriquecer a qualidade das relações e fomentar a sociabilidade. Neste contexto, vale analisar o tipo de espaço que se tem e no qual se pretende desenvolver alguma brincadeira, podendo ser aberto, semiaberto ou até mesmo fechado, o que irá influenciar na metodologia da atividade e na forma como esta acontecerá, quais recursos poderão ser utilizados e como serão utilizados, dentre outras possibilidades. “Os arranjos espaciais semi abertos propiciam o desenvolvimento de grupos, eles contam com a presença de zonas circunscritas sem que a visão fácil de todo o campo de ação seja prejudicada” (FORTUNA, 2014, p. 39).

Os arranjos espaciais abertos, apesar de geralmente oferecerem mais espaço para a movimentação das crianças, tendem a centrar a atenção delas na figura do adulto e a reduzir a interação entre elas (FORTUNA, 2014). Outro inconveniente dos arranjos espaciais abertos, dependendo da característica da turma, é o fato de ele poder servir de convite para que alguns alunos corram em sala de aula. Por se tratar de um espaço exíguo para esse tipo de brincadeira, as correrias podem gerar colisões e conflitos entre os educandos.

No que se refere aos materiais a serem disponibilizados às crianças e, em consonância com o que defende Fochi (2015), podem surgir como facilitadores do processo de se desenvolver e estimular a criatividade da criança, isto é, exige uma mínima intervenção do(a) docente nas suas brincadeiras no espaço-tempo dos alunos. Entendemos todos os recursos e materiais utilizados nas brincadeiras como diferentes tecnologias.

Para os autores Goldschmied e Jackson (2006) há "uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis que estimulam o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permitem ao adulto escolher o papel de moderador, em vez de sempre dirigir as atividades" (p. 52).

Decerto, a natureza dos materiais dependerá do perfil dos educandos, do tempo disponível para sua utilização e as intervenções do(a) educador(a) de seu tato para observá-los no decorrer de suas práticas. Goldschmied e Jackson (2006) frisam ainda, a importância de um espaço específico para o brincar, que seja estimulante e possibilite o desenvolvimento da criatividade das crianças. Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que o espaço previamente pensado e preparado, pode estimular o brincar individual e social.

Fortuna (2014) declara que é importante que existam espaços específicos para o brincar, porém não deve haver obsessão pela ordem. Para Fortuna (2014) "salas muito arrumadas indicam que as crianças não agem, não brincam" (p. 38), mas destaca a necessidade de os alunos usarem parte do tempo livre para participarem da organização da sala e também de terem responsabilidade com ela.

Desse modo, ao pensar a utilização do tempo como um dispositivo que auxilia na construção - ou não - de indivíduos mais independentes, seguros e receptivos a novos desafios, é possível associar o papel que a brincadeira assume neste contexto, ou seja, o

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

tempo direcionado a brincadeiras, é um tempo que cuida do processo de desenvolvimento intra e interpessoal da criança. As formas de movimentar-se em diferentes momentos e diferentes dinâmicas proporcionam experiências singulares para a criança e para os mediadores envolvidos, como veremos a seguir.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O SE MOVIMENTAR DA CRIANÇA

A Educação Física é mediadora no processo do se-movimentar da criança, viabilizando que as brincadeiras e demais atividades sejam propostas de acordo com as experiências prévias e especificidades de cada aluno. A criança, ao se-movimentar, não só se relaciona com algo exterior a ela, mas também ao seu interior, a si mesmo (CARDOSO, 2004). Neste diálogo com o mundo, a criança expande seu próprio mundo e suas possibilidades de brincar.

A estimulação dos movimentos da criança tem papel fundamental no seu desenvolvimento, uma vez que a exploração do se-movimentar permite que múltiplas habilidades sejam exploradas. O brincar pode possibilitar o conhecimento de si e, a partir das referências internas, a criança se relaciona com o mundo.

Para Melo *et. al* (2014) e Cavalaro e Muller (2009) diante do atual contexto sociocultural destaca-se o papel do professor da educação infantil como protetor do brincar. Portanto, é necessário destacar que o brincar estimula a aprendizagem, por isso os professores precisam reforçar o lúdico, uma vez que do oposto a escolarização infantil perderá sua fundamental particularidade.

Para um melhor entendimento acerca de uma abordagem eficaz adotada para a elaboração das aulas de Educação Física junto ao público infantil, recomenda-se o estudo sobre a concepção fenomenológica do corpo enquanto parte formativa desse processo, destacando-se a subjetividade e a historicidade, já que a condição corpórea canaliza decisões teóricas e práticas da vida (CAMPOS, 2017). A partir dele possibilita-se a agregação da comunicação, como também das demais expressões. Percebe-se o fenômeno da autonomia corporal como um elemento capaz para atrelar as dinâmicas do conhecimento atual, da vida social e da cultura do indivíduo.

Desse modo, pode-se salientar o brincar livremente, este não pode mais ser adotado tão somente como desperdício de tempo e tão insuficiente deposto de implicações

na aprendizagem e no desenvolvimento, sobretudo quando se refere ao mundo das crianças (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017).

A percepção da utilização do tempo na construção de brincadeiras precisa ser compreendido como parte da elaboração de práticas mediadas por diferentes tecnologias que possibilitem o desenvolvimento das crianças e das relações interpessoais provenientes de tais interações.

O brincar assume aqui o centro de um pensar para as crianças, pois se brinca quando se vive o presente. No que diz respeito à Educação física os professores necessitam valorizar o tempo do brincar, para que as crianças vivenciem este momento e que sejam acolhidas como se deparam no momento presente de suas vidas, o brincar livre e espontâneo - o se-movimentar, no qual a criança tem autonomia na escolha, no momento e na maneira de brincar – deve ser um conteúdo a ser seguido e valorizado em suas práticas. (...) "A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos" (KISHIMOTO, 2014, p. 59).

Se faz necessário uma visão de infância e brincadeiras que respeite as particularidades da criança, sua curiosidade natural, que impulsiona o desejo de compreender o mundo enquanto brinca. A Educação Física tem destaque neste desafio, pois pode apresentar maneiras diversas de brincar com a utilização de diferentes tecnologias envolvendo objetivos direcionados às demandas provenientes da infância.

O desenvolvimento da criança pelo/no brincar, pode ressignificar a cultura do movimento e a percepção do corpo na infância, essa vivência pode possibilitar novas construções em práticas corporais, linguagem, cultura e imaginário, a partir das experiências obtidas as aulas de Educação Física, por intermédio do professor e com o uso de tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto social tem disponibilizado recursos tecnológicos diversos que podem ser utilizados de diferentes maneiras no processo educacional das crianças, no entanto, vale salientar que tais recursos precisam ser estratégicos, de modo que impulsionem as habilidades dos alunos, não restringindo-os ou alienando-os.

O espaço-tempo do brincar das crianças é baseado nas experiências vividas, que compreendem a corporeidade e as relações com a cultura infantil e ambiente. O espaço-tempo do brincar nas aulas de Educação Física podem ser conciliados com materiais que sejam coerentes com as particularidades de cada turma, alinhando-se aos objetivos traçados pelos professores, que são os mediadores das atividades elaboradas previamente.

A criança é agente ativo na construção de brincadeiras e o professor de educação física é o mediador das atividades, que pode possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades da criança e explorar sua criatividade utilizando ou não as novas tecnologias.

Assim, pode-se apreender que a brincadeira faz parte fundamental do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, de modo que o espaço-tempo é reconhecido e considerado na interação construída entre a criança e o mediador, que será responsável pela mediação do brincar.

Por fim, os resultados evidenciaram o brincar como o centro de uma ideologia para as crianças, uma vez que se brinca a partir do presente. As tecnologias como instrumento mediador de brincadeiras são consideradas evidências na contemporaneidade e exigem constante reflexão. A Educação Física se insere no contexto da mediação das brincadeiras no ambiente pré-escolar, com a valorização da aprendizagem significativa da criança, do movimento e dos diferentes modos de brincar.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora. **Revista da Educação Física.** Maringá, v. 28, e. 2816, 2017.

BARROS, F. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo**: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENEDET, Marina Corbetta; ZANELLA, Andréa Vieira. Brinquedoteca na escola: tempos/espaços e sentidos do brincar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v.63, n.2, p. 69-81, 2011.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998**.**

CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de; MAGRIN, Natália Papacidero; CINTRA, Marina Melo; MOREIRA, Wagner Wey. **Uma fenomenologia do corpo. Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, n.45, 2017.

CARDOSO, Carlos Luiz. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do se-movimentar. **Motrivivência**. Santa Catarina, n.22, p. 93-114, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1187, acessado em: 20/11/2019.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infaalmejada. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado.** Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003, acessado em: 11/11/2019.

FILHO, Onildo Henrique. A infância e a computação. 16, mar. 2011. Disponível em: http://www.hardware.com.br/artigos/infancia-computacao/. Acesso em: 10 ago. 2013.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador:** contribuições na educação infantil. Cairu em Revista. Jan 2013, Ano 02, n° 02, p. 133-142. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf, acessado em 13/10/2019.

MELLO, André da Silva. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 467-484, 2014.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** vol.34 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2012. Disponível em:http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1043, acessado em 13/10/2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, J. PINAZZA, T. M (orgs.) **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete; SZUNDY, Paula Tatianne. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakntiniana. Revista de estudo do discurso**. vol. 9, n. 2, p. 185-205. São Paulo, 2014. Disponível em:

https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19345/15609, acessado em 04/11/2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; DAVID, Ana Cristina de; FILHO, Lino Castellani, HÚNGARO, Edson Marcelo. **A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira:** uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. Revista de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1447-1458, 2017.

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-São Paulo, v.1, p 76-88, 2014.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXV

MEMORIAL ACADÊMICO: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Amauri Elias Fernandes[61]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-25

RESUMO:

O presente texto, além da função de ser parte integrante do conteúdo exigido para conclusão do Curso de Química à Distância, terá também a função de informar a todos quantos os lerem, sobre a minha vida escolar e profissional enquanto estudante. Mostrará alguns dos meus passos e dificuldades para chegar ao final de um Curso superior e assim proporcionar uma melhor compreensão da nova visão que se adquire na busca de informações de um profissional apto para ser atuante na mudança para um futuro educacional melhor.
PALAVRAS-CHAVES: Química. Docência. Memorial.

EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROFISSIONAIS ANTERIORES AO INGRESSO NO CURSO SUPERIOR

Sou o quarto filho de uma família de cinco irmãos. Meu pai, hoje aposentado e minha mãe, uma senhora digna de ser chamada senhora do lar. Nasci no ano de 1969 em Macau/RN. Realizei os meus estudos em nível fundamental, em Escola Municipal e todo o ensino médio foi desenvolvido em Escola Estadual no Município. Conclui o ensino médio em 1987, onde fiz técnico em contabilidade e custos na Escola Estadual Professora Clara Tetéo, em Macau. Infelizmente meus pais não tinham posses para pagar minha inscrição no vestibular, que era sonho para mim, pois me dedicava muito aos estudos e isso me dava amplas chances de ser aprovado.

Uma experiência marcante de minha vida foi o nascimento de minha filha Amanda logo após o término do ensino médio, aos 18 anos. Essa experiência me fez ver o mundo

61 Licenciado em Química (UFRN), Especialista em Sistema de Gestão Integrada - Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Saúde no Trabalho e Qualidade (UNI-RN), Bacharel em Administração Pública (UFRN), graduando em Matemática (FAEL), Técnico em Segurança do Trabalho (IFRN). Atualmente Diretor Pedagógico da Escola Ressurreição em Macau/RN e Professor de Química da Escola Monsenhor Joaquim Honório – Guamaré/RN. E-mail: amauri_fernandes1969@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

de uma forma diferente. A obrigação de ser um chefe de família já nessa idade fez de mim um homem sempre preocupado com a repercussão de meus atos. Desde essa época, toda vez que sou instigado a dar uma opinião, procuro fazê-la sempre após muita reflexão.

Em 1988 comecei a trabalhar e pôr em prática o conhecimento absorvido por mim durante meus quase 12 anos de estudo. Iniciei em uma empresa salineira (Henrique Lages Salineira do Nordeste S.A) no setor de descontos em folha de pagamento. Estava eu iniciando minha vida profissional. Foram cinco anos de trabalho árduo que me proporcionou variadas experiências profissionais e de vida. Infelizmente, era um peixe fora d'água, mas não tinha opções para escolha, me dedicava como um funcionário padrão e foi através dessa dedicação ao trabalho que fui chamado para gerenciar uma empresa de revenda de farinha de trigo e produtos para panificação (Casa do Panificador).

Neste período encontrava amigos que tive na escola que foram estudar na capital (Natal-RN) e os sondava a respeito de seus futuros e eles me relataram que no passado foi plantada uma semente que estava sendo regada no presente e que seria colhida no futuro e eu não tinha esses relatos para compartilhar, pois não havia conseguido entrar na universidade. Permaneci nesta empresa quatro anos onde obtive conhecimentos enormes na área de cálculos e aprendi a coordenar, a gerenciar, a comandar uma equipe e em 1997 consegui montar meu próprio negócio, um pequeno supermercado. Minha vida de pequeno empresário era composta de situações problemas e que necessitavam de soluções corretas, mas as experiências obtidas em empresas anteriores me davam ferramentas para solucioná-las. Mas continuava com certo vazio dentro de mim e indagava:

- E meus sonhos? Quando irei realizá-los?

Agora com a situação financeira favorável, decidi então, retomar aos estudos tendo como meta um possível processo seletivo na UFRN que seria a ferramenta (regador) de minha semente plantada no passado quando conclui o ensino médio. Mas entrar na universidade (Curso Superior) não era o motivo da minha decisão.

- E o curso que eu buscava?

- A universidade oferecia? Não!

Os cursos oferecidos pelo pólo Macau eram Magistério e Letras e esses Cursos de Graduação não me chamavam a atenção.

Desde criança via a figura do professor como uma profissão maravilhosa, e que tinha oportunidade de ver passar por suas mãos, todos os demais profissionais de outras

áreas. Como a maioria dos sonhadores, possuía fantasias, porém a minha estava, por incrível que pareça, relacionada à Ciência. Me recordo que quando criança passava as férias com meu avô no município de Alto do Rodrigues e ele me chamava de "Dr. Amauri" relacionando meu nome a Dr. Amauri, um médico de nossa cidade que era pediatra (hoje, já falecido) e por gostar muito de meu avô, comecei a gostar daquele elogio e levei comigo durante toda minha infância e adolescência, tanto é que as aulas de Ciências (no ensino fundamental), Física, Matemática e Química (no ensino médio) eram assistidas por mim de forma prazerosa.

Mas em 2005 senti que meu sonho começava a se transformar em realidade. Navegando na internet li a seguinte notícia: "UFRN oferece cursos de Licenciatura a Distância em Química, física e Matemática". Decidi, então, optar pela Licenciatura em Química. Fiz minha inscrição e fui aprovado. A aprovação no processo seletivo da UFRN foi em minha vida um divisor de águas, mudou-a completamente.

A UNIVERSIDADE (FORMAÇÃO ACADÊMICA): UM SONHO E UM COMPROMISSO

O Curso se iniciou no segundo semestre de 2005. Cheguei à UFRN Polo Macau cheio de expectativas e com medo de não dar conta do recado, pois só pelo nome da instituição já me dava certo nervosismo, mas direcionei todas as minhas atenções ao meu futuro, porque sabia que seria "cobaia" de um Curso á Distância e necessitaria de minha total dedicação.

> Em princípio é importante destacar a definição de educação à distância: "A educação a distância se baseia em um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente (cooperativa)" (GARCIA ARETIO, 2001, p. 41).

No primeiro semestre comecei a sentir segurança porque as disciplinas iniciais como: Educação e Realidade, Ciências da Natureza e Realidade, Matemática e Realidade e Informática me colocava em um Curso totalmente contextualizado a minha realidade e a minha região. As dificuldades encontradas em um curso a distância são muitas e senti a necessidade de me juntar a grupos de estudo, já que não tinha um professor presencial para tirar minhas dúvidas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Foram seis meses de estudo forçado, mas felizmente venci tendo obtido diferentes e importantes conhecimentos necessários ao meu caminhar dentro do Curso.

A partir do segundo semestre percebi que alguns amigos de turma começaram a desistir do curso, o que era justificado pelas dificuldades encontradas como, por exemplo: a falta de tutores capacitados, inexistência de laboratórios de Ciências para as aulas práticas, computadores ociosos existentes no laboratório de informática, módulos impressos contendo muitos erros gráficos e principalmente a falta de conhecimentos básicos que teriam que ser obtidos no ensino fundamental e médio por parte de alguns alunos.

Em 2006, observando o meu desempenho no curso, meu tutor, Professor Geraldo Diniz me fez a seguinte proposta:

- "Amauri, a Escola Clara Tetéo necessita de um professor de química para lecionar as três séries do ensino médio, você aceita?"

Relutei um pouco, mas sabia que esse seria o momento de realizar esse tão importante sonho de vida que era lecionar química e aceitei. Meu primeiro dia na Escola não foi diferente de nenhum outro dia que se sucedeu, pois em todos eles eu me sentia apresentado por este poema de Fernando Pessoa:

"Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe o quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
porque alta vive."

A partir do quarto semestre senti que já estava adaptado ao curso e que me identificava muito com algumas disciplinas. Na carreira acadêmica funciona assim. Quando necessitamos concluir um curso precisamos encontrar certos pontos (algumas disciplinas) em que mais nos identificamos para proporcionar a motivação que nos dará forças para dedicarmos a outras disciplinas que de alguma forma não nos identificamos, mas que são extremamente importantes dentro do curso. A minha identificação aconteceu nas seguintes disciplinas: Medidas e Transformações Químicas, Matemática e Realidade, Instrumentação para o Ensino da Química (I, II, III, e V), Química da Vida, Vivenciando a Química Ambiental (frisando que as aulas práticas de laboratório são ferramentas que facilitam o aprendizado), Seminários, os Estágios Supervisionados (I II, e III). A minha

forma de pensar e de agir mudou porque busco hoje em minhas aulas atrações e motivações para que os alunos melhorem o aprendizado.

Na disciplina Medidas e Transformações Químicas obtive conhecimentos sobre as principais regras de segurança, as principais vidrarias e equipamentos usados em um laboratório de Química, a analisar os reagentes químicos quanto as suas propriedades físicas e químicas, a forma correta de manipulá-los e como proceder em casos de acidentes. Estas aulas práticas aconteciam nos laboratórios do Campus Universitário em Natal, pois não tínhamos laboratório, e mesmo tendo que se deslocar até a capital a minha dedicação as aulas eram imensas, pois, sabia da importância desses conhecimentos na Licenciatura Plena em Química.

Nas aulas de Matemática e Realidade eu utilizava os conhecimentos obtidos no ensino fundamental e médio na disciplina de Matemática para compreender, entender e organizar dados quantitativos por meio de diagramas e observações estatísticas.

A instrumentação me capacitava à leitura crítica de livros e textos científicos, o desenvolvimento de materiais instrucionais, teóricos e experimentais, próprios para o ensino fundamental e médio e me habilitou a transpor esse aprendizado a futura sala de aula.

As aulas de química da vida eram contextualizadas ao meu dia-a-dia, pois, consegui compreender o quanto é necessário conhecer a importância dos compostos orgânicos ao desenvolvimento de uma nação.

A disciplina Vivenciando a Química Ambiental necessitou de minha dedicação como nenhuma outra até aquele momento, pois envolvia a realização de experimentos no laboratório para evidenciar as reações químicas (as aulas já aconteciam no laboratório do próprio Polo) e que havia a necessidade de realizar relatórios com as reações entre reagentes, balanceamentos de equações e esses conhecimentos de forma aprofundada eu não tinha e infelizmente não tinha uma tutora de laboratório com esses conhecimentos para amenizar minhas dúvidas.

Um dos objetivos principais de minhas atividades acadêmicas é a busca do conhecimento e foi agarrado a esse objetivo que consegui superar essas dificuldades e consegui obter conhecimentos importantes que irei utilizar nas práticas de sala de aula quando da realização dos estágios supervisionados (onde esses conhecimentos serão

aprimorados) e colocados em prática como ferramenta que facilitará o aprendizado por parte de meus futuros alunos.

A disciplina Seminários me ensinou a necessidade de se dominar temas que serão abordados em salas de aulas e também ver que esses temas devem ser abordados e discutidos com a utilização de ferramentas utilizadas hoje na educação, que são as mídias.

Foi nos estágios supervisionados I e II e agora no Estágio III que demonstrei o que aprendi a respeito dos conhecimentos que envolvem a área da qual estou me formando. Mas os Estágios envolvem aspectos muito mais relevantes, pois está direcionado a melhoria na qualidade da minha formação como Professor. Mas para que os objetivos de melhoria na qualidade de sua formação sejam alcançados, existe todo um caminho a percorrer e que muitas vezes são espinhosos devido as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e que nos distanciam dos objetivos, sendo assim é necessário que o Professor faça uma AUTOAVALIAÇÃO, uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Professores têm a competência de verificar habilidades, testar a compreensão de conteúdos e ajudar cada estudante a reconhecer (e superar) os erros. Mas e quando o equívoco vem deles próprios? Fingir que nada ocorreu não é a melhor saída. Ao contrário: se ficar evidente que alguma atividade não deu certo em razão de uma falha pessoal, a autocrítica é fundamental para melhorar a atuação profissional.

O ideal é que essa reflexão seja vivenciada de forma madura, sem culpa ou rigor excessivos (afastando o risco de mergulhar no perfeccionismo, que paralisa a ação) e complacência extremada (resvalando na atitude de quem a todo instante diz "tudo bem, deixa para lá"). Medo ou vergonha são outros sentimentos que não cabem nessa hora. Afinal - não machuca repetir essa obviedade -, todo mundo erra, mesmo grandes autoridades em Educação, profissionais respeitados que ocupam cargos centrais no governo, pesquisadores de Universidades influentes, formadores de professores e autores de livros que inspiram algumas de nossas melhores aulas.

Alguns tropeços podem parecer familiares: falar demais e alongar a parte expositiva, despejar conteúdo sem levar em conta o ritmo dos jovens e seu universo cultural, desconsiderar as necessidades de alunos com deficiência e negar o próprio papel ao levar em conta somente os interesses das crianças.

A lista de falhas é diversa, mas a postura para avançar é a mesma: analisar o que falhou, por que e como isso ocorreu. Muitas vezes, basta o distanciamento temporal do deslize para percebê-lo. Em outras ocasiões, são as conversas com os colegas que nos trazem o alerta e, em muitos casos, o estudo e a leitura são importantes aliados para a reflexão.

Essa revisão de ideias, pensamentos e ações exige uma visão relativista do erro – isso significa ter em mente que o que não funciona em uma determinada classe, num determinado momento, pode muitas vezes dar certo em outro contexto.

PAGANOTTI, Ivan. ***Revista Nova Escola****. São Paulo: Abril. n. 230, mar. 2010.*

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Hoje sou um profissional capaz de refletir, interpretar e questionar sendo capaz de encontrar formas de melhorar a minha prática que proporcione ao aluno um aprendizado significativo.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ESTÁGIO I

O primeiro semestre de estágio para mim foi um momento de observações. Obtive registros a respeito da estrutura e dinâmica da Escola, registros da turma e fiz reflexões sobre o que foi observado visando às possibilidades da escola e da turma ao planejar minha atuação como docente (Regência Anual), que seria colocado em prática a partir do segundo semestre de estágio. O primeiro contato com a turma e a professora colaboradora me deixou muito seguro. Conversamos um pouco sobre a escola, sobre as expectativas deles para o futuro, o que eles poderiam sugerir para somar as aulas da professora Margarete. Falei também um pouco sobre mim, minhas expectativas em relação ao meu estágio e curso, falei sobre a escolha da escola Clara Tetéo para o estágio, falei sobre a escolha da turma, foi uma conversa interativa. Nesta primeira etapa do estágio supervisionado realizei todas as atividades solicitadas e obtive um conceito suficiente.

ESTÁGIO II

O segundo semestre do estágio foi o mais difícil para mim, pois deixei de ser observador e passei a ser o protagonista (Professor estagiário). No primeiro contato com os alunos da minha turma do estágio II (1º "B" matutino) fui recebido com muito carinho pelo professor colaborador Margarete e os alunos. Conversamos, passei minhas expectativas e objetivos e eles prometeram fazer o máximo para que em conjunto chegássemos a alcançar os nossos objetivos. Iniciamos nossas aulas de química na sala de vídeo com a apresentação em Power point do Plano de Regência Anual planejado no Estágio I e colocado em prática durante o Estágio II. Todas as atividades desta etapa foram realizadas por mim com êxito.

- Caracterização da turma;
- Dois diários reflexivos (postados no moodle);
- A auto-avaliação de mim como professor estagiário (postada no moodle);

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

- Resumo do artigo “uma história de vida”;
- As dificuldades encontradas na prática que interage com os colegas de curso;
- A prática do Plano de Regência Anual;
- A construção do projeto de intervenção com o tema Drogas com planejamento de aplicação no Estágio III.

Ao término desta etapa, senti que todos os objetivos esperados foram alcançados e de forma prazerosa.

ESTÁGIO III

> “Um dos grandes desafios do professor é despertar a atenção dos alunos, motivar a sua participação e conduzi-los a construção do conhecimento dentro de uma lógica coerente. Na busca de ferramentas que auxilie o professor a vencer esses desafios estão os projetos. Trabalhar projetos significa dar aos alunos a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma idéia em realidade. Trabalhar com projetos é fascinante e surpreendente. Fascinante pela capacidade de envolver até os alunos mais displicentes. Surpreendente por trazer embutido o germe do inesperado”.
>
> Trecho que fez parte do 1º diário reflexivo da aplicação das ações do projeto de intervenção “Conscientize-se. Drogas, Não!” (postado em 19.09.2011) Amauri Elias Fernandes, Estágio III.

O último Estágio do curso teve seu início no Estágio II, quando do planejamento do projeto de intervenção e com aplicação agora no Estágio III. Nas observações realizadas na etapa anterior do curso, percebi que dentro de nossa Escola existe um problema social que infelizmente alguns não veem ou não querem ver que são as drogas.

Para Padilha (2001, p. 30) “O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa”.

Planejar, em sentido amplo, é um processo que "visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro", mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja.

Para intervir nesta problemática, estamos implantando ações de conscientização para o não uso às drogas através da ferramenta chamada “Projeto”.

Projeto Pedagógico, segundo Vasconcellos (1995):

> É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

O estágio tem como objetivo contribuir para a formação de educadores capazes de analisar e interferir na realidade educacional, social, política e econômica na qual se inserem. Faço aqui uma pequena autoavaliação, após o término do Estágio III e percebo que minha visão vai mais longe quando se trata de resolver questionamentos relacionados às formas e a maneira de mediar conhecimentos aos meus alunos . Busco hoje ferramentas que facilitem e aprimorem a obtenção desses conhecimentos e que ao final o objetivo seja alcançado e observado através de depoimentos de alunos, depoimentos estes que fazem qualquer Professor ficar lisonjeado e feliz, certo de que com certeza vale a pena ser mediador do conhecimento.

CONCLUSÃO

Os desafios são muitos e a cada dia sou convidado a refletir sobre a minha prática pedagógica, mas hoje me vejo com liberdade para questionar, inclusive a mim mesmo, pois tenho conhecimentos que antes não tinha e principalmente porque tive coragem de fazer mudanças radicais na minha prática pedagógica e na minha postura profissional. Sei que não basta parar por aqui e acreditar que tudo que aprendi são conhecimentos definitivos. O mundo está em constante transformação e evolução e cabe a nós da educação acompanharmos essas mudanças sempre com um olhar sensível e crítico.

Sendo assim, acredito que apenas comecei a trilhar um longo caminho e que precisarei estar em constante atitude de abertura e acolhimento para novos estudos e conhecimentos. Espero que, exercendo a minha prática pedagógica, possa me lembrar de tudo que aprendi e ter sempre em mente que o professor é um eterno aprendiz e que muitas vezes seu aluno lhe ensinará muito.

REFERÊNCIAS

GARCIA Aretio, L. **La educación a distancia:** de la teoria a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001. p.411.

PAGANOTTI, Ivan. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril. n. 230, mar. 2010.

FERNANDES, Amauri Elias. **Estágio III**. (postado em 19.09.2011)

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXVI

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL X POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Joana Darc de Melo Café [62]; Manoel Gilvan de Melo[63];
Rozenilda Maria Silva da Silva[64]; Gleice Kelly Freire Simão[65];
Gleika Magaly Freire Simão[66].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-26

RESUMO:

Este trabalho visa analisar a importância da inclusão de crianças autistas na sala de aula comum da Educação Infantil, bem como, compreender o papel do professor nesse processo de inclusão. Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, contamos a contribuição de pesquisadores especialistas e mestres nesse assunto. Realizada a leitura desses autores e das leis e documentos que garantem a inclusão escolar, desde a primeira infância, consideramos que é pertinente a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na sala de aula comum da Educação Infantil. Estudiosos acreditam que nessa etapa da vida escolar, a adaptação é mais fácil, uma vez que nessa faixa etária as crianças brincam naturalmente umas com as outras, sem preconceito, facilitando a comunicação, a interação social e consequentemente a aprendizagem. Observando que as dificuldades de conviver e relacionar-se com as outras crianças são dificuldades inerentes às crianças autistas, acreditamos que o professor com formação adequada pode assumir o papel de mediador, cujo desafio é ensinar e incluir simultaneamente crianças que precisam de um olhar diferenciado dos demais, possibilitando a socialização e aprendizagens significativas para crianças com TEA.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Papel Do Professor. Autismo.

62Mestranda do Curso de Ciências da Educação (CECAP). Professora da Educação Básica. E-mail: cafe00@gmail.com
63Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Atualmente é professor efetivo dos Municípios de Itajá/RN e Ipanguaçu/RN. E-mail: m-gilvanmelo@hotmail.com
64 Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Assú/RN. E-mail: rozenildamaria07@hotmail.com.
65 Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN. E-mail: gleicekelly2019@gmail.com.
66 Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN e Guamaré/RN. E-mail: gleikamagally@hotmail.com.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

INTRODUÇÃO

Alguns autores defendem que incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma sala de aula regular; é preciso proporcionar-lhe aprendizagens significativas. Nesse sentido, incluir a criança autista no espaço escolar é investir em suas potencialidades, para que ela tenha oportunidade de aprender a ler, escrever, pensar e participar de algum grupo social, sentindo-se assim parte da sociedade.

Analisando o grande desafio da escola em desenvolver um trabalho que produza resultados com crianças autistas, nós questionamos se o professor cumpre o seu papel de desenvolver um trabalho inclusivo com as crianças portadoras desse transtorno na sala de aula do ensino regular e por que é relevante as crianças fazerem parte do espaço escolar desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, este trabalho objetiva mostrar a relevância da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar na primeira infância, bem como compreender o papel do professor nesse processo de inclusão. Norteado por pesquisa bibliográfica, debruçamo-nos na leitura de trabalhos científicos publicados em sites e revistas. Tomamos como referências Mantoan (2003), Silva (2012), Cunha (2014) e outros.

Esse assunto despertou nosso interesse porque nos últimos anos têm aumentado consideravelmente o número de crianças autistas na creche e pré-escola, e a maioria dos professores da Educação Infantil parecem alheios à situação delas.

A revisão de literatura, além de definição e características do autismo, apresenta alguns fatores que podem favorecer a inclusão e a importância do papel docente nesse processo.

Após a realização das pesquisas, podemos inferir que quanto mais cedo a criança autista frequentar a escola, mais oportunidades ela terá de se adaptar no espaço escolar e aprender com as diferenças. Infere-se também que apenas professor preparado assume seu papel de mediar, de efetivar processo de inclusão do aluno autista ainda na primeira infância.

Esse trabalho torna-se relevante, por haver escassez de conhecimento nesse assunto no espaço escolar, sendo assim evidente então a necessidade do professor quanto à formação e informação acerca do assunto abordado.

AUTISMO: DEFINIÇÃO

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

A Educação Infantil é a primeira etapa escolar que a criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) precisa enfrentar. Como o diagnóstico nem sempre é fácil, muitas vezes dificulta para que a criança autista tenha o atendimento que precisa e ainda existem as dificuldades enfrentadas pelos pais e profissionais acerca do assunto. Considerando essas dificuldades e o fato de que lidamos com uma sociedade excludente, questionamos se existem possibilidades de inclusão para crianças autistas no ensino regular da Educação Infantil e qual o papel do professor nesse processo inclusão.

Há algumas décadas atrás, em 1943, o Autismo Infantil foi definido por Kanner, como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, perturbações envolvendo a afetividade, isolamento, dificuldades na aquisição da linguagem para comunicação, mas que em alguns casos, identifica-se alta potencialidade de aprendizagem. As crianças autistas podem apresentar-se fisicamente normais, com predominância nas crianças do sexo masculino.

De acordo com o dicionário Aurélio, autismo significa estado mental caracterizado pela tendência a alhear-se do mundo exterior e ensimesmar-se. A Organização Mundial de Saúde (1998) conceitua o autismo como uma síndrome presente desde o nascimento ou que começa quase sempre durante os trinta primeiros meses.

Para Cunha (2014),

> Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce (p.19). As manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo (p. 26).

CARACTERIZANDO O AUTISMO

Algumas características são fundamentais para o diagnóstico clínico do autismo: comprometimento importante do contato afetivo (emocional) com outras pessoas, insistência intensa nas suas rotinas, mudez ou anormalidade da fala, fascinação na manipulação dos objetos, Capacidades visuo-espaciais e de memória desenvolvidas, mas com dificuldade de aprendizado importante nas demais áreas, aparência inteligente, alerta e atrativa (PEARCE, 2006).

Os aspectos linguísticos afetam a maioria dos indivíduos autistas, pois se reporta diretamente à comunicação e esses aspectos têm sido perturbadores na inclusão. Há crianças que chegam à escola apresentando dificuldades na fala, deficiências na comunicação, e essas características denunciam a diferença dessas crianças entre as demais numa sala de aula.

Outro aspecto que dificulta a inclusão da criança autista é o problema de socialização, sendo esse mais um item da tríade autista defendida por Lorna Wing (1981). Isso significa que essas crianças apresentam dificuldades em relacionar-se com outras, estão incapacitadas de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

Silva (2012), afirma que:

> Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico (p. 22).

O terceiro aspecto da tríade autista diz respeito ao comportamento, desvios qualitativos e caracteriza-se por rigidez e inflexibilidade e estende-se às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da pessoa.

Estes três desvios, conhecidos como a tríade de dificuldades, que ao aparecerem juntos caracterizam o autismo são responsáveis por um padrão de comportamento restrito e repetitivo da criança autista.

A CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC (2017), “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (p. 32).

O texto deste documento defende que quando as crianças da Educação Infantil vêm para escola, acontece a primeira separação da afetividade familiar, o que se faz necessário, portanto, uma situação de socialização estruturada, já que a escola, na etapa

da primeira infância, tem o dever de educar e cuidar, torna essa concepção indissociável do processo educativo.

Entendemos assim, que a escola tem a obrigação de propiciar um ambiente escolar que torne viável o seu papel de socializar indiscriminadamente todas as crianças para que aprendam em situações de interação, especialmente quando se trata de educar e cuidar de crianças autistas, considerando suas dificuldades (grifo nosso).

De acordo com Teixeira (2016), a precocidade do diagnóstico e do tratamento é fundamental para ajudar no prognóstico e permitir que a criança seja tratada desde a idade pré-escolar. Contudo, apesar de haver várias leis que permitem a aceitação das crianças autistas desde cedo no espaço escolar, existem muitas barreiras que dificultam o desenvolvimento dessas crianças. As principais são a falta de formação dos profissionais da educação, e a ignorância dos pais em relação ao assunto.

A seguir, apresentaremos alguns fatores que podem ampliar as possibilidades de inclusão das crianças autistas na Educação Infantil:

- Preparação docente
- O apoio dos pais
- Atendimento Educacional Especializado

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, art. 58, III, está posto que para atender crianças com necessidades educacionais especiais é preciso de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ao referir-se à inclusão faz a seguinte ressalva em relação à formação de professores:

> A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica

> inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Geralmente, o potencial e as necessidades das crianças autistas são individuais, distintas e certamente requer objetivos distintos e bem elaborados. Obviamente, isso exige profissionais preparados para lidar com esse público infantil de forma a garantir que tenham o mesmo espaço que os demais no aprendizado escolar. O professor precisa de formação adequada para ter condições de elaborar estratégias de ensino que possam atender a necessidade de todos os seus alunos, independente do grau de dificuldade. Ele precisa ter conhecimento, ser criativo para criar e adaptar atividades pedagógicas e materiais didáticos para alcançar o nível dos alunos com TEA.

Por isso, os sistemas de ensino precisam ter o compromisso de investir na formação de seus professores. Sem a formação adequada, os educadores vão sempre trabalhar sem considerar as diferenças, e o máximo que podem fazer pelas crianças autistas é promover a socialização. A BNCC coloca que: "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2017, p. 35). Certamente, o professor da Educação Infantil que trabalha com a intenção de promover o desenvolvimento pleno das crianças, não fará do espaço escolar um mero espaço de socialização.

De posse de conhecimento acerca do autismo, o professor que atua na Educação Infantil desmitificará a ideia de que a criança autista não tem capacidade de aprender, de que está inserida na sala de aula comum, apenas porque precisa socializar-se com colegas da mesma idade. Xavier (2002) considera que a competência do professor precisa ser construída para responder às necessidades educacionais especiais em uma escola inclusiva, e que esta competência também responde a necessidade de superação de práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem ao mesmo tempo.

De acordo com a Revista Nova Escola (04/2011), para atendermos a necessidade da criança autista e amenizarmos a dificuldade de convívio social, convém criarmos situações de interação, respeitemos o limite da criança autista, sejamos claros nos enunciados, ampliemos o tempo para que ela realize as atividades propostas e estejamos atentos em prepararmos antecipadamente as mudanças na rotina. Reiteramos que apenas um professor preparado reúne as condições favoráveis para desenvolver ações estratégicas pedagógicas visando atender as necessidades das crianças com transtorno do

espectro do autismo, garantindo assim as possibilidades de inclusão nos primeiros anos da vida escolar.

A IMPORTÂNCIA DO APOIO DOS PAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

De acordo com Marchesi, "Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola" (2004, p. 20).

A maioria dos pais de crianças com autismo têm dificuldades de cooperar com a escola no desenvolvimento dos filhos porque não compreende o processo de desenvolvimento deles. As mães, que geralmente acompanham os filhos na escola, são inseguras e carentes de informação sobre como lidar com os filhos.

Na Educação Infantil, as crianças brincam correndo umas atrás das outras, gritam umas com as outras, choram, mas fazem as pazes no momento seguinte, compartilhando brinquedos e brincadeiras. Momentos de interação como esses são muito importantes para as crianças que têm dificuldade de interação como as que são portadoras do autismo. Por isso a importância da parceria dos pais e professores. Ao considerar essa questão, Mittler ressalta que:

> Pais e mães são os primeiros, os principais e os mais duradouros educadores de suas crianças. Quando pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Então, cada etapa do desenvolvimento deve buscar uma parceria afetiva com os pais. [...] a parte passada e futura desempenhada pelos pais na educação de suas crianças é reconhecida e é explicitamente encorajada. (2003, p. 210).

Às vezes os pais são desencorajados para ajudar as crianças autistas na escola, porque não veem perspectiva do filho aprender. Nesse sentido, a escola precisa orientar e conquistar a confiança deles. É muito importante a atuação da família na adaptação da criança com autismo na escola.

Mantoan acredita que,

> Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (2003, p. 30).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Estudos dão conta de que pais de crianças autistas, desmotivados quanto ao desenvolvimento deles, trazem consequências negativas no comportamento deles. Por isso, acreditamos ser necessária a realização de um trabalho de conscientização e formação com os pais para mantê-los conscientes do papel deles na formação educacional de seus filhos. Professores preparados e pais motivados ampliam as possibilidades de inclusão de crianças autistas na escola.

O AEE: UM ALIADO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ESPAÇO ESCOLAR

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) que geralmente funciona na escola por meio Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é uma das alternativas para o favorecimento da inclusão das crianças com necessidades especiais no espaço escolar.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE elabora, identifica e organiza os recursos pedagógicos e tornando acessíveis para colaborar na eliminação das barreiras para facilitar a participação do aluno, complementando a formação deles, facilitando também a adaptação da criança no âmbito escolar.

O apoio desse atendimento tem sido um forte aliado na inclusão do aluno especial, especialmente do aluno com transtorno do espectro do autismo. Ressaltamos, porém, que o AEE não deve realizar um trabalho isolado da escola, pelo contrário, precisa haver articulação, harmonia entre o Atendimento Educacional Especializado e a proposta pedagógica da escola de modo geral. Na SRM, são desenvolvidas atividades que têm por objetivo auxiliar o processo de ensino aprendizagem a partir de materiais didáticos pedagógicos diferenciados dos da sala de aula comum e de diferentes estratégias, adaptando-se, assim, aos educandos com deficiência (Mantoan, 2003). Nessa perspectiva, o plano do AEE deve contemplar:

> [...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (SEESP/MEC, 2008).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Salientamos, porém, que para que o AEE seja de fato um aliado das crianças especiais em seu período de adaptação escolar, possibilitando a inclusão delas no espaço escolar, os profissionais que ali trabalham precisam também estar preparados. Considerando, que no período da Educação Infantil, mesmo as crianças tidas como normais apresentam dificuldades de adaptação, certamente, as crianças autistas que estão nas creches e pré-escolas enfrentarão maior grau de dificuldade para adaptar-se a mudança de rotina que elas não aceitam tão facilmente. Nesse sentido, toda comunidade escolar deve trabalhar juntos em prol do acolhimento adequado para que essas crianças superem as dificuldades que lhes são impostas desde os primeiros anos de vida.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL X CRIANÇA COM TEA

O professor da Educação Infantil tem o papel fundamental na inclusão de crianças com TEA. Se tiver conhecimento quanto às características da criança autista, saberá que ela tem capacidade de aprender, se o ambiente escolar for favorável à aprendizagem. O professor preparado compreenderá que ele, enquanto profissional da educação mais próximo dessa criança, é papel dele elaborar estratégias de ensino para proporcionar-lhe as competências e habilidades para interagir com o mundo por meio do convívio com outras crianças. Esse convívio favorece o desenvolvimento, a aprendizagem e a possibilidade de inclusão. Concordamos, então, com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, quando diz que:

> A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1998, p. 35).

Sabe-se, no entanto, que incluir verdadeiramente as crianças especiais, não é tarefa fácil para o professor, sobretudo na Educação Infantil, em que tem que lidar com adaptação dessas e de outras crianças na sala de aula. Quando se trata de criança autista, então, o professor precisa assumir o papel de investigador mais acurado para saber em que nível de aprendizagem ela se encontra. Isso também é um processo lento e gradativo considerando as dificuldades que a criança com TEA têm para se comunicar.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

É necessário carinho e perseverança para detectar as potencialidades e dificuldades da criança com TEA, para avaliá-la e trabalhar com ela. Esse trabalho deve oportunizar meios para favorecer um convívio que estimule a formação de vínculos entre a criança autista e as demais crianças, para que aprenda gradativamente a conviver e relacionar-se com os colegas. O professor preparado e equipado será eficiente em cumprir seu papel de mediar, de efetivar processo de inclusão, terá consciência de seu dever criar possibilidades para oportunizar o desenvolvimento de toda turma, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas para todas as crianças da turma.

Para Orrú (2003, p. 1)

> É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Para o autor, o professor da criança autista precisa ser conhecedor das dificuldades que lhes são impostas para então assumir com competência o papel de adequar a sua metodologia para atender as necessidades delas desde a primeira infância. Apenas um profissional com formação adequada oferece as condições de incluí-la nas atividades de grupo de forma que ela se sinta acolhida, valorizada.

Nesse contexto, o professor assume o duplo papel de incluir e ensinar para aprender, uma vez que a inclusão escolar está diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem. Salientamos, porém, que para que o professor assuma esse papel, ele precisa do apoio poder público nas esferas municipal, estadual e federal para a própria formação, como também a formação dos pais e de toda a escola. Com o apoio necessário, o professor pode tornar possível o atendimento às crianças autistas com a dignidade a que têm direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender a importância da inclusão da criança portadora do Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e também compreender o papel docente nesse processo. Ainda que posto em leis e documentos, esse

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

assunto é motivo de inquietação e indagações nos bastidores da escola regular quanto à necessidade da adaptação da criança autista na escola no período da primeira infância.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que as crianças tenham; todas elas têm direito a escola como esse espaço inclusivo onde elas devem aprender juntas, sempre que possível. Logo, deve ser um espaço que oferece a condição para que as crianças autistas aprendam a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes.

Tendo em vista as dificuldades de linguagem, comunicação e interação social enfrentada pela criança autista, o acesso delas no espaço escolar deve ser o mais precoce possível. É de grande relevância que a criança com TEA se adapte na escola na primeira infância. Primeiro, porque nessa etapa da vida, as crianças são menos preconceituosas e tratam os colegas com igualdade; segundo, porque quanto mais cedo essas crianças se adaptarem à escola, mais cedo, os profissionais da educação podem realizar as intervenções para que elas aprendam a ler e escrever na idade certa e interagir com o mundo que a cerca.

Realizadas as leituras, que fundamentam esse trabalho, percebemos que as possibilidades de inclusão de crianças com autismo aumentam na medida em que o professor adquire a formação adequada para elaborar estratégias de ensino para lidar com todos os seus alunos, não importando o grau de dificuldade e que os pais são fortes aliados e colaboradores para que aconteça a adaptação e a aprendizagem. Percebemos também que é muito importante que as escolas possam contar com o Atendimento Educacional Especializado como um facilitador da inclusão das crianças autistas nos primeiros anos da vida escolar.

Acreditamos, portanto, que mesmo diante das dificuldades da escola realizar um trabalho com crianças autistas, ainda assim, há possibilidades de inclusão dessas crianças no espaço escolar da Educação Infantil. Para isso se faz necessário também o comprometimento do poder público nas esferas Federal, Estadual e Municipal para favorecer o suporte necessário no sentido de promover formação pedagógica continuada para toda comunidade escolar voltada para trabalhar especialmente para o autismo na Educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão Abril 2017) Brasília: MEC, 2017. Disponível em:< https //goo.gl/ bDM 4YP>. Acesso em 11/06/2018

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato201-2014/2012/lei/l12764.htm> acesso em 05/12/2018

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de fevereiro de 2001b. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>.Acesso em 06/12/2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ed. do Brasil, 1996. Acesso em 20/10/2018

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Acesso em 21/11/2018

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Acesso em 20/10/2018.

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

CUNHA, Antonio. Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em< http //www.portal.mec.gov.br> acesso em 30/10/2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Acesso em 25/10/2018.

MARCHESI, Álvaro. Práticas de escolas inclusivas, in: **Desenvolvimento psicológico e Educação. Transtornos de desenvolvimento de necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004 acesso em 28/11/18

MITTLER, Peter. ***Educação Inclusiva:*** contextos sociais. Porto Alegre, Artmed: 2003. Acesso em 25/10//2018.

NOVA ESCOLA. **O que é autismo?** São Paulo: Editora Abril, Abril de 2011

ORRÚ, S. E. **A Formação de Professores e a Educação de Autistas.** Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003. Acesso em 25/10/2018

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. Acesso em 22/10/2018

SILVA, Ana Beatriz B. **Entenda o autismo** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 01/12/2018

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016. Acesso em 26/11/2018.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. In: *Revista Integração.* Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXVII

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS VERSUS PRIVADAS

Denise Libna de Menezes Andrade Souza[67]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-27

RESUMO:

Este trabalho teve como temática o ensino da língua inglesa na escola de ensino privado em comparação ao da escola pública. O estudo inicia trazendo um histórico do ensino da língua inglesa no país e direciona para o âmbito regional. O presente trabalho faz reflexão sobre as condições de ensino do professor paralelamente verificando a aprendizagem do aluno no que diz respeito à língua inglesa. Foi aplicada entrevista com professores de ambas as redes para verificar a opinião dos mesmos sobre as condições de trabalho e ensino. A análise dos dados juntamente com o referencial teórico mostrou que o ensino não segue a linearidade esperada, não avança significativamente e continua seguindo interesses políticos e econômicos.
PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Escola Pública. Escola Privada.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos do ensino de língua inglesa em relação às escolas públicas e as escolas privadas temos uma diferença no ensino, sendo que não há dúvidas dessas diferenças, visando que, a qualidade e estrutura no ensino nas escolas privadas são relevantes ao ensino nas escolas públicas: Sala de informáticas, bibliotecas até mesmo a estrutura física da escola, quantidades de alunos por sala.

De acordo com essa realidade, é preciso estudar estratégias para que o professor e o aluno possam juntos construir o conhecimento e assim aperfeiçoar o aprendizado sobre a língua inglesa em busca de novas tecnologias.

Segundo Oliveira (2009, p. 27):

> O estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua

67 Licenciada em Biologia (IFRN). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Biologia pela IPEMIG. Professora na rede pública no município de Pendências-RN. E-mail: deniselibna@hotmail.com

> comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio.

E assim implica diretamente a respeito das noções e funções linguísticas e também no uso adequado das expressões, ou seja, a teoria atual de ensino e aprendizagem do inglês parece caminhar para um enfoque comunicativo.

Visando esses aspectos o presente trabalho teve como objetivo investigar e comparar a qualidade e eficiência do ensino/aprendizagem dos professores de língua inglesa das escolas públicas versus privadas. De uma turma de 9° ano de rede de ensino regular pública: Escola Estadual Pedro Alves de Medeiros, e de uma rede de ensino regular privada: Instituto Educacional Professora Maria da Conceição Silva, ambas as escolas situadas na cidade de Pendências-RN.

Diante disso, o objeto deste trabalho é descrever e analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa entre professores e alunos no contexto das escolas públicas e particular. Para isso, se utilizou uma pesquisa bibliográfica para se poder situar o assunto e construir meios para análise do tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua inglesa no Brasil começou no século XIX, onde obrigado a ter nas salas de aulas, no início, só se usava a gramática- tradução, em que o aluno só aprendia a ler e escrever, certo que esse ainda é o método utilizado em sala de aula nos tempos hoje, o ensino da língua inglesa não mudou só se usa o método clássico em sala de aula nos tempos modernos.

> Os professores abdicam de suas identidades por se compararem a um modelo cultural e socialmente aceito como ideal: o falante nativo. A cultura e a ideologia associadas a esse falante fazem com que o professor de língua estrangeira se auto-exclua, ou ainda, assuma uma identidade passiva, aceitando inquestionavelmente, os padrões estabelecidos por esse falante ideal. (FERNANDES, 2006, p. 03, apud. POLIDÓRIO).

O certo é que o professor tenha domínio da língua inglesa, ser falante de uma segunda língua e que passe isso para seus alunos com clareza para que eles tenham um domínio com uma segunda língua, e que os alunos entendam que é importante aprender uma nova língua e não ficar só em sua língua materna. Pois, a língua inglesa não é

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

somente para ficar em sala de aula, hoje se leva o inglês para todo o lugar que se for, que seja uma viajem, trabalho.

> No passado a lei 5.692 /71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros (NICHOLLS, 2001, p. 16).

O ensino de uma língua estrangeira deve ter como objetivo principal a comunicação oral. Levando em consideração que nas escolas não é o que acontece e dificilmente atingirá esse objetivo. Dessa forma os professores diante dessa realidade e possibilidade, se desdobram para fazer o melhor que podem para que assim não contribuam para uma situação totalmente adversa para o ensino de uma língua estrangeira nas escolas.

ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

No Brasil a língua estrangeira que é mais ensinada nas escolas é a língua inglesa, é possível notar a presença dela em vários lugares e em diversos setores da sociedade, dessa forma ganhou grande importância nos meios de comunicação economia.

Pallú (2013, p. 69) ao afirmar que:

> Os propósitos de uso do inglês precisam ser buscados para o planejamento do processo de ensino aprendizagem nas escolas, bem como do planejamento de uma agenda de pressupostos, em que a intencionalidade e também a regionalidade do inglês, sejam exploradas.

Ter uma visão de mundo é conhecer todos os aspectos relacionados a uma sociedade. Sendo assim conhece sobre a cultura, imagens, economia, costumes dentre várias outras coisas. O contato com a língua de um povo contribui para o conhecimento cores, atitudes, fatos, ações, acontecimentos, pessoas na qual a língua esta sendo ensinada.

No ensino aprendizagem de inglês o aluno desenvolve o senso crítico, recebe informações e assim trocar opiniões, comparando, discutindo, somando experiências, fazendo sempre uma ligação com o seu mundo, dessa forma, promovendo o seu próprio crescimento.

Conforme afirma Totis (1991, p. 16), o inglês:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

> Permite acesso mais fácil e imediato a ciência, a literatura e a qualquer outra manifestação sociocultural. Com certeza, é a língua mais necessária no mundo dos negócios, sendo indispensável para o aproveitamento de pelo menos metade da literatura científica existente no mundo. Está intimamente associada com o desenvolvimento tecnológico e econômico e é a principal língua de intercâmbio internacional.

Segundo Oliveira (2009, p. 27), "o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio".

Percebemos então que aprender um novo idioma, significa afirmar o crescimento e desenvolvimento por parte do ser humano, e dessa forma pode acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste século.

Segundo Crystal (2003), o inglês é destaque, em nível mundial, na economia, na imprensa, na propaganda, na radiodifusão, no cinema, na música popular, nas viagens internacionais, na segurança, na educação e na comunicação.

Dessa forma reforça a ideia de que o ensino da língua inglesa é de extrema necessidade para o crescimento do aluno em vários aspectos no que diz respeito a sua formação como cidadão crítico e atuante na sociedade no qual está inserido.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O ensino de língua inglesa é muito importante para o aprendizado hoje em dia, pois a língua inglesa é uma língua mundialmente conhecida, a língua mais falada no mundo, que se tem muita influência no aprendizado, que se leva pra vida toda que seja pessoal, profissional e acadêmica, e existem meios de comunicação para facilitar o aprendizado como; Televisão, internet... Nesses meios se encontra informação cultural, social, em um geral, segundo Siqueira (2005);

> Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não nativos que nativos. São três falantes não nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p. 14 apud DAVID, 2015).

Por razão disso as redes de ensino têm que começar o contato com a língua inglesa desde anos iniciais, nesta ocasião, por que nas redes de ensino públicas só se começa a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

ter contato com o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano? Já que na rede de ensino privada começa o contato dos anos iniciais, qual a diferença de ensino?

O ensino de língua inglesa em escola pública é conhecido como aula impossível de ensinar, em que se usa o termo: "Eles não aprendem português quanto mais inglês" (Moita Lopes 1996- p. 64), será que é dessa forma? Será que não é falta de interesse do professor? De não da aula com motivação para os alunos? Ou, os alunos realmente não querem aprender uma nova língua?

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS

O ensino da língua inglesa na realidade brasileira tem se mostrado com muitas deficiências e barreiras é possível notar muitos motivos que levam a esse quadro.

O contexto da escola pública é o local em que percebemos que o nível de aprendizagem dos alunos é bastante heterogêneo, no que diz respeito ao número de aluno as salas apresentam uma quantidade de alunos sempre maior que o ambiente pode suportar, é possível notar uma falta de recursos didáticos que auxiliem o ensino da Língua Inglesa.

Segundo os PCNs (1998, p. 23):

> (...) A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 23).

É possível afirmar então que levar o conteúdo proposto á realidade do aluno, que este perceba que este é parte do seu convívio diário, no seu filme, música e vídeo game, dessa forma aproxima o conteúdo e trata o assunto de maneira mais lúdica.

Esclarece Paiva (1997), o ensino de inglês acaba sendo privilégio das elites, que conseguem pagar por aulas particulares ou estudar em um curso livre de línguas, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas com proficiência.

Segundo Leffa (2011), um possível culpado pelo fracasso do ensino de língua inglesa na escola pública é o aluno, por demonstrar desinteresse pela construção do conhecimento na língua a ser aprendida.

Ainda Leffa (2011) afirma que, alguns alunos estudam somente para obter a aprovação, não percebendo a verdadeira finalidade da escola, que é promover e socializar o conhecimento entre professores e aprendizes e destes entre si.

São alunos sem perspectiva de futuro de sem expressar nenhuma reação em adquirir conhecimentos ensinados na escola, e não percebem que sem este não alcançaram um futuro de qualidade no mercado do trabalho e nem serão cidadãos críticos e atuantes como antes deveriam ser.

A educadora Esther Grossi, em seu livro A Coragem de Mudar em Educação (2000, p. 51),

> ensinar só cumpre sua finalidade se tiver a ver com o contexto de vida dos seus destinatários. Qualquer ensino só funciona se toca as vivências, os valores, o que tem significado de quem aprende. Esta característica de vinculação com o vivido não é prerrogativa da chamada educação popular. Ela é, sim, uma exigência de toda atividade didático-pedagógica.

Aproximar o ensino ao contexto de vida local do aluno, direcionando a língua inglesa vivência dos educandos. Segundo Ausubel (2003): “o ser humano constrói significados de maneira mais eficiente quando considera inicialmente a aprendizagem das questões mais gerais e inclusivas de um tema, ao invés de trabalhar inicialmente com as questões mais específicas desse assunto”.

Na visão de Piaget a consolidação da aprendizagem acontece diante da construção de pensamento e, portanto a aprendizagem se dá após a consolidação d esquema que a suporta, da mesma forma que a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior (PIAGET, 1993, p. 16).

Professores e alunos enfrentam diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, dificuldades podem ser: a formação dos professores, as metodologias utilizadas no processo, a estrutura e origem de uma língua diferente da língua materna, dentre outros fatores.

A língua Inglesa tomou espaço e hoje é a segunda alternativa de comunicação na entre muitos países, tornando quase uma obrigatoriedade, por isso, faz-se cada vez mais

preciso um o ensino de qualidade da mesma, pois deixou de ser um diferencial e passou a ser pré-requisito.

Concluímos que podem existir diferentes culpados pelo fracasso do ensino de inglês na escola pública. A culpa pode vir por parte do governo, em não fazer valer as leis; do educador, por não querer ou não saber ensinar e por fim do aluno, por não querer aprender.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente trabalho utilizou como meio de investigação e levantamento de dados bibliográficos e de entrevistas realizadas a professores da rede municipal e particular. Sendo assim a coleta de dados será com uma abordagem qualitativa e análise comparativa.

A pesquisa foi realizada em uma rede de ensino estadual e uma rede ensino privada: Escola Estadual Luiz Gonzaga e Instituto Educacional Professora Maria da Conceição Silva, ambas localizada na cidade de Pendências- RN. Os participantes foram um professor de inglês de cada instituição, que ministra as aulas nas turmas de 9° ano.

Gil (1999, p. 45), conceitua pesquisa como:

> [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimento científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Podemos assim afirmar que a pesquisa é assim o meio em que se chega ao conhecimento; é, portanto, através dela que se pode chegar a uma resposta mais precisa do que está sendo investigado.

As técnicas de pesquisa nasceram no final do século XIX quando alguns antropólogos realizaram diversos estudos sobre as sociedades tradicionais, tais como o norte-americano Lewis Henry Morgan (1818-1881) e o alemão, Franz Boas (1858-1942).

A entrevista é uma das formas usada para a coleta de dados.

> O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas.

> Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. RICHARDSON (1999, p. 207).

Sendo assim o entrevistado precisa se envolver com os questionamentos e se posicionar para que suas respostas sejam as mais próximas da verdade, pois o mediador alcance seus objetivos, que é conhecer profundamente o seu caso.

A entrevista informal é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. A entrevista focalizada é tão livre quanto a anterior; todavia, enfoca um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se.

Permite assim conhecer os dados levantados, e também possibilita ao pesquisador, ter plena consciência da quantidade e qualidade das informações que podem ser coletadas com a sua utilização. Isto faz com que a escolha da melhor técnica a ser utilizada torne-se mais lúcida para o pesquisador.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 87) os vários tipos de entrevista:

> Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados.
>
> Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. ·
>
> Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista.

O sucesso da pesquisa depende do pesquisador de fazer uma a escolha de método que se adeque ao seu tema e assim partir do método escolhido conseguir optar pela técnica que esteja mais de acordo com o método escolhido, dessa forma garante o sucesso do seu trabalho.

ANÁLISE DE DADOS

Para encontrar os resultados e dados coletados para este trabalho foi aplicado uma entrevista semiestruturada com os professores da rede municipal e particular.

A entrevista buscou informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador. As perguntas aplicadas variam desde a formação do professor, metodologias e técnicas utilizadas bem como a opinião pessoal de cada um deles acerca da educação e ensino da língua inglesa.

Para guardar a identidade de cada entrevistado chamaremos de professor A e B, da escola estadual e particular respectivamente.

O professor A, atua na área há cerca de três anos e o professor B á dois anos atuando na profissão, nota-se que ambos possuem pouco tem de experiência e vivência em sala de aula.

O primeiro questionamento tinha como interrogação: **Qual o grau de instrução e sexo**, onde ambos tinham a mesma formação e são do sexo masculino e se formaram na instituição de ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

Sobre as **principais dificuldades encontradas no início da carreira** obtivemos as seguintes respostas:

> "Falta de costume com as questões disciplinares em sala de aula".
>
> Professor A.

> "Minhas grandes dificuldades foram: a falta de estímulo, e o domínio sobre alguns alunos em relação aos seus comportamentos em sala. Outra dificuldade foi falta de apoio da própria direção da escola em fornecer materiais para melhorar as aulas, como: Datashow, impressora, tintas etc".
>
> Professor B

Foi também questionado aos entrevistados sobre **quais metodologias são usadas na sala de aula:**

> "Atualmente utilizo a gramática, dicionário com tradução e pronúncia".
>
> Professor A.

> "Em minhas aulas utilizo várias metodologias de acordo com cada conteúdo, às vezes utilizo a tradicional, outras parto para a direita, uso a audiolingual e também a sociointeracionista. Utilizo com objetivo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas: Reading, writting, speacking e listenning".

Professor B

Sobre a **utilização do livro didático** os professores responderam:

> ‘‘Sim, para o embasamento na sequência do conteúdo. Para os alunos é utilizado apenas para a tradução de textos”.
>
> Professor A

> “Dificilmente utilizo o livro didático, o motivo de utilizar pouco, pois acreditamos que a aula não só em volta do livro, é necessário retirar dentro dela e transformar a aula junto com a participação do aluno em algo lúdico e de fácil aprendizagem”.
>
> Professor B

Durante a entrevista foi questionado aos entrevistados **de como veem a linguística na escola e quais os avanços.**

> “Creio que a linguística seja pouco utilizada, e em questões de avanço não parece existir”.
>
> Professor A

> “Sim! Sabemos que o inglês para alguns brasileiros é considerado uma coisa difícil, principalmente em falar. Há sempre um avanço quando os próprios alunos usam em seus diálogos o inglês. Podemos considerar que há sempre avanço da linguística de inglês quando eles cantam uma música, quando imitam falas de personagem e também de marcas de empresas”.
>
> Professor B

Por fim foi questionada sobre a **capacidade dos alunos hoje para aprenderem uma nova linguagem, como nesse caso o inglês.**

> “Ainda falta muito a ser feito para que os alunos melhorem o desempenho em inglês, visto que muito deles não tem uma base bem feita nos anos iniciais. Aliás, não possuem base alguma”.
>
> Professor A

> “Através de tecnologia, a informação passou a ser mais fácil e por esse motivo temos facilidade de entrar em contato com inglês. Por essa razão os alunos estão mais aptos a língua inglesa, pois eles praticam seja jogando vídeo game, ouvindo música ou assistindo séries/ filmes legendados. Com a prática desses meios, eles desenvolvem as suas competências linguísticas de L.I”.
>
> Professor B

No que diz respeito à metodologia aplicada pelo educador é notório perceber que o Professor B da escola particular possui uma variedade maior de artifícios em sala de aula, do que o Professor A que utiliza poucos métodos.

Podemos assim refletir que o ensino da escola pública é precário e não oferece o suporte necessário para um ensino de qualidade mais dinâmico.

A utilização de livro didático também é bastante heterogênea em ambas as instituições, pois na escola pública o livro é utilizado somente pelo educador e quando necessários os alunos utilizam. Já na escola particular o professor vê o livro didático apenas como mais uma ferramenta a ser utilizada e buscar transformar o conteúdo ali existem em algo que se torne próximo da vivência do aluno.

A desmotivação do professor da escola pública é notada quando o mesmo afirma que os avanços no ensino são pouco notados e parece não existir. Porém o professor da rede particular é mais otimista quando diz que os avanços aparecem quando o aluno é o principal responsável por adquirir o conhecimento.

O Professor A diz que os alunos precisam melhorar muito ainda seu desempenho no que diz respeito à língua inglesa, haja vista que existe uma deficiência vinda desde os anos iniciais.

O Professor B entende que a tecnologia e informação que os alunos hoje possuem, facilita e motiva estes a adquirir o conhecimento da língua inglesa, pois tem acesso a jogos, vídeos e filmes que auxiliam essas competências linguísticas.

CONCLUSÃO

Com esse trabalho foi possível concluir que a relação ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas e particulares ainda não é lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira., devido o fato de que o desinteresse dos e alunos em relação a disciplina ministrada.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa foi investigar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em duas escolas a análise do depoimento dos professores, podemos afirmar que os problemas abordados em relação ao contexto do ensino e aprendizagem são comuns à realidade de ambas escolas no que diz respeito aos desinteresse dos educandos.

Existe também uma carência de políticas públicas educacionais voltadas à valorização do professor e também no investimento de infraestrutura.

Apesar de todos esses obstáculos é possível perceber que as diferenças entre ambas as escolas são apenas de estrutura e investimento, pois os alunos têm em sua maioria o mesmo comportamento, de desmotivação e desinteresse.

Mesmo com todas as divergências mencionadas, acreditamos que este trabalho servirá como forma de reflexão, pois os resultados obtidos podem servir de motivação para que professores de língua estrangeira e futuros professores de letras a fim de que possa contribuir com a melhoria do ensino de língua inglesa nas escolas de rede pública e particular mesmo que ainda seja minimamente.

Acreditamos também que é de suma importância que se inicie um processo de transformação no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, para que ocorra essa melhoria.

Não podemos deixar de acreditar na mudança, e procurar sempre promover um ensino de qualidade e que atenda realmente às necessidades de nossos aprendizes. Para isso é preciso que novas alternativas sejam pensadas para a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa, tanto na escola pública quanto na particular. Para isso, é necessário maior investimento na qualificação do educador.

REFERÊNCIAS

AUSEBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF,** 1998.

CRYSTAL, D. (2003). **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

DEWEY, J. How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Chicago: Henry Regnery, 1933

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. São Paulo: PUC, 2006. Apud, POLIDÓRIO, Valdomiro.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

KELLY, Gerald. ***How to teach pronunciation***. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

LEFFA, V. J. (2011). **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública.** In: Lima, D. C. de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. p. 15-31. São Paulo: Parábola Editorial.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês.** Maceió – AL: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, L. A. (2009). **Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública.** In: Lima, D. C. de (ed.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. p. 21-30. São Paulo: Parábola Editorial.

PAIVA, V. L. M. O. (1997). **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: Ensino e Pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17.

PALLÚ, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo.** Curitiba, 2013.

PIAGET, J. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Tradução de Tania Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development, v. 15, p. 1-12, 1972.

PICCOLI, Maria Cecília. ***O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável.*** Revista X, v.1, p.1-16, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

ROSSATO, V. **As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino.** Revista Eventos Pedagógicos, Vol. 03, No. 01. Sinop: 2012.

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 11).

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, n.4, jul. 2005. Apud, DAVID, Ricardo Santos 2015.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa:** Leitura. São Paulo: Cortez, 1991.- (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral)

VYGOTSKY, Lev. S**.** ***A formação social da mente*****.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXVIII

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO NA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

Vicente Romualdo da Silva Filho[68]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-28

RESUMO:

O ensino de Língua Portuguesa, há tempo, basicamente resume-se a uma prática pautada em regras e conceitos, no cotidiano da sala de aula, daí este artigo, intitulado de: "O Ensino de Língua Portuguesa: Foco numa nova concepção de Linguagem como um processo de interação", fazer uma reflexão acerca do ensinar a língua, a norma culta, primando a interação da linguagem. Assim, a metodologia aplicada foi procedida em uma pesquisa bibliográfica, através da leitura de livros, artigos e outros materiais que tratavam sobre o tema, que procuravam aprimorar o tema em pauta, permitindo mostrar a importância do ensino de Língua Portuguesa considerando a interação. Dessa forma o ensino da Língua Portuguesa passa a ser dinâmico e produtivo, visto que, numa ótica interacionista, o ler, o produzir e o analisar os diversos gêneros textuais, desenvolvem a competência comunicativa nos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Concepção. Leitura. Interação. Linguagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tematizado: "O Ensino de Língua Portuguesa: Foco Na concepção de linguagem como processo de interação", objetiva fazer algumas reflexões a respeito do ensino da Língua Portuguesa nos moldes tradicionais, com vistas ao ensino na perspectiva da concepção de linguagem interacionista, que considera a interação fundamental no processo, já que é comum aos docentes da língua materna, fazerem questionamentos a respeito de ensinar ou não ensinar, a Língua Portuguesa com os seus aspectos gramaticais de forma descontextualizados e a melhor forma de ensiná-los? Assim, persistindo, a prática pedagógica, onde palavras, frases e textos são trabalhados de forma isolados,

[68] Graduado em Letras (UFRN) e Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Psicopedagogia (FIP); Gestão da Educação Municipal (UFPB); Língua Portuguesa (Faculdade de Educação de São Luís); Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (faculdade do Vale Elvira Dayrell). Professor da rede estadual e municipal de ensino. Técnico na Secretaria De Educação na função de secretário, secretário adjunto, chefe de gabinete e coordenador de inspeção escolar. Atualmente professor aposentado na rede estadual e coordenador de inspeção escolar na rede municipal de Pendências/RN. E-mail: vicentejunior16@hotmail.com

tornando-os insignificantes ao cotidiano do educando. Nesse contexto, percebe-se nos docentes a incerteza do que e como ensinar na sala o nosso idioma, e não persistir em uma prática do ensino gramatical isoladamente, visto que, alguns estudiosos apontam, embasados nas suas pesquisas, para uma prática que seja social e interativa. Nesse artigo, são apresentadas, de forma sintetizada, as concepções de linguagem, *expressão do pensamento, instrumento de comunicação, com ênfase na concepção em que a linguagem é um processo de interação*. A metodologia baseou-se na pesquisa de caráter bibliográfico, pois priorizou-se a leitura de livros, artigos e materiais diversos que tratam acerca das práticas docentes voltadas para o processo do ensino e a aprendizagem da nossa língua de forma interacionista.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Antigamente, o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, se dava, inicialmente, com alfabetização da criança, onde a mesma aprendia a escrever, era a linguagem como expressão do pensamento. De posse de tal habilidade, trabalhava-se conteúdos que tinham como objetivo produzir textos, dominar regras de gramática, como também ler textos literários, prática essa, que a conduzia à análise e interpretação de textos. O processo acontecia por etapas, linguagem como instrumento de comunicação.

Hoje a prática de ensino, não mais se dá dessa forma, mas continuamente. Tereza Tedesco, professora do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), afirma que “O aluno precisa entrar em contato com dificuldades progressivas do conteúdo. Desse modo, desenvolve competências e habilidades diferentes ao longo dos anos”.

Pensamentos de autores diversos destacam que há três modos de se ver e compreender a linguagem, que vêm permeando a história dos estudos linguísticos. Essas concepções de ideologias distintas e determinados períodos, no momento, são brevemente descritas.

A LINGUAGEM É A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Nessa concepção, o pensamento é o ponto fundamental, porque para as pessoas saberem se expressar, faz-se necessário o pensar, requisito básico na hora de produzir

texto, vez que a linguagem expressa o que se constrói na mente. É aquela em que a expressão, oriunda, inicialmente, da mente dos seres, onde exteriorização da linguagem dependerá da capacidade do ser em organizar a lógica do seu pensamento, através de uma linguagem estruturada. Nessa concepção, segundo Travaglia (1997, p. 21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional," a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo o outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece".

A comunicação em que exterioriza o pensamento através de uma linguagem bem estruturada, se explica como o ato de criação individual, pois acontece que a expressão exteriorizada foi uma dependência do interior, do pensamento e de sua capacidade de organização, daí a confiança que o pensamento de forma lógica que resulta numa logística da linguagem é o caminho para introduzir regras a serem seguidas e que essas regras sejam trabalhadas no ensino de gramática normativa ou tradicional, que ver como princípio básico, o saber Português é saber dominar os aspectos gramaticais, os quais preceituam os fenômenos linguísticos em "certos" e "errados", assim priorizando determinadas atitudes linguísticas, em detrimento de outras. Para Franchi (1991, p. 48), a gramática normativa é "o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores".

Diante o exposto deduz-se que falar e escrever corretamente, conforme as normas da gramática tradicional, é o ser que sistematiza, organiza a lógica, a luz do seu pensamento.

A LINGUAGEM É INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Surge uma nova concepção em que os procedimentos didáticos passaram a da ênfase a leitura, a escuta e a produção; faziam-se atividades que desenvolviam, no aluno, a oralidade, como também, analisar e refletir sobre a língua e o seu sistema de funcionamento e normas, práticas que rompem com a concepção da linguagem, até então, tida como expressão do pensamento, a qual apresentava a leitura e a escrita como consequências do pensar, a partir desse as discussões, o trabalho do professor, giravam em torno de características descritivas e normativas da língua.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Então, nesse novo paradigma, em que inovam as formas dos professores trabalharem, deixa de ser entendida, a linguagem como expressão do pensamento e passa a ser entendida como um instrumento de comunicação, pois envolve um interlocutor e uma mensagem que precise ser interpretada. Todos os gêneros textuais passaram a ser vistos como importantes instrumentos de transmissão de mensagens.

Segundo Geraldi (1997a, p. 41), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Ainda com relação a linguagem como um instrumento de comunicação, vários estudos esclarecem a história sobre a linguagem, mostrando que, os estudos, ficam restritos ao processo interno de organização do código. Privilegiando-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

Ainda, em se tratando sobre essa tendência da linguagem, Travaglia (2002, p. 23), afirma que a dinâmica comunicativa dessa concepção de linguagem se dá por meio da relação entre o falante e o ouvinte, quando o falante tem em sua mente ideias a transmitir ao seu interlocutor. Assim, ele a codifica (coloca-a em código) e a remete a outrem por intermédio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O ouvinte capta os sinais enviados e já codificados e os transforma em mensagens, informações, ocorrendo dessa forma o processo da decodificação.

Foram tantos, os nomes importantes, que dedicaram seus estudos a essa tendência, entre eles, destacaram-se os de Ferdinand de Saussure, o qual levou seus estudos linguísticos ao que considera essencial: a língua.

De seu curso de Linguística Geral (1969), depreende-se a sua visão de língua, um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, virtual. Ao mesmo tempo, ela é considerada uma realidade psíquica e uma instituição social que é “exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la “(p. 22). Por ser um fato social, “um sistema de signos que exprimem ideias” (p. 24), caracterizar-se por sua “natureza homogênea” (p. 23) e impor-se ao indivíduo coercitivamente, a língua se constitui em um

elemento de organização social, prestando-se, portanto, a um estudo sistemático. Ao contrário, revela-se a fala que é excluída do campo dos estudos linguísticos, em virtude de ela se constituir de atos individuais. Em seu trabalho, também, exclui a pesquisa diacrônica, abordando, tão somente, a descrição em estado de língua sincrônica. Isso acontece, porque o processo pelo qual as línguas se modificam, não é levado em consideração. O que interessa é saber o modo como elas funcionam, um momento, como meio de comunicação entre os falantes, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal.

A LINGUAGEM É UM PROCESSO DE INTERAÇÃO

A conjuntura, com enfoque na linguagem, passa por momentos de inovação, com o aparecimento de novas obras, visto que, até então, o acervo, não era mais uma referência à escrita, assim o acervo é ampliado, surgindo novas vertentes acadêmicas. Nesse cenário Mikhail Bakhtin (1895-1975) apresentou uma nova concepção de linguagem o enunciativo-discursiva, que ver no discurso uma prática social é um processo ou forma de interação, tese vigente e reafirmada por Travaglia (1997, 23), " nessa concepção, o que indivíduo faz ao usar não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)".

Nessa concepção de linguagem, as situações que envolvem a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, os diferentes momentos de comunicação, os gêneros, a interpretação, a intenção de quem produz, passaram a ser fundamentais no processo, visto que a expressão não era mais um fato real, mas o resultado das intenções de quem a produziu impactando no receptor, o aluno que passa a ser um sujeito ativo e atuante, em vez de um simples reprodutor de modelos, ou seja, tornando-se, no momento de ler e escrever, um ser passivo.

Na vertente interacionista, os procedimentos metodológicos deixam de ser exercícios contínuos descrevendo os aspectos gramaticais e o estudo das terminologias e regras que privilegiam, tão somente, a classe ou forma, ou seja, a morfologia e a sintaxe da língua, passando a focar o estudo da língua, em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma situação e outra. Nesse caso, a língua é o reflexo das relações sociais, pois, de conforme o momento e conforme o objetivo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

específico da enunciação é que essa ou aquela forma de expressão acontece. Assim, o locutor constrói o seu discurso mediante as necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas linguísticas que permitam que seu discurso figure num dado contexto e se já adequado a ele. Sendo assim, o locutor leva em consideração o se interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto concreto, preciso e, consequentemente, atinja o objetivo pretendido.

Portanto, nessa concepção de linguagem, seja ela oral ou escrita, processa-se por meio de enunciados que se materializam em diversas interações.

CONCLUSÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso, que não intencionava em fazer descrição de normas ou regras com relação ao fazer pedagógico no cotidiano do docente, mas tão somente, apresentar, sucintamente, reflexões acerca das concepções de linguagens como forma de esclarecer a trajetória do processo no tocante ao ensino de língua e sua relação com essas concepções, enfocando que a concepção de linguagem que até hoje, influencia o ensino, é a que focaliza o processo de interação entre as pessoas.

No entanto, conclui-se que o apresentado neste artigo, é uma descrição das concepções de linguagem, e que uma prática docente do ensino da língua materna com foco na interação, depende de um vasto conhecimento do idioma, de uma postura no empenho e força de vontade por parte do professor, em promover a mudança de sua concepção de linguagem e, por consequência, de sua prática em sala de aula.

Para tanto, o professor de Língua Portuguesa precisa, antes de qualquer coisa, conhecer as novas teorias que embasam os estudos linguísticos. Como afirma Antunes (2003, p.108), “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, re-aprende”. Seguindo essas recomendações o docente não mais trabalhará a linguagem numa visão que o pensar é o caminho para produzir, e passará a criar, a construir seus conhecimentos, para o ensino de língua portuguesa, com ênfase na concepção de linguagem interacionista, onde a mesma passa a ser entendida, como um ponto primordial, nas relações que se estabelecem, a nível social e cultural o que a caracteriza por sua ação social no processo de interação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3ª Ed. Hucitec. São Paulo, 1986.

FRANCHI, C. **"Mas o que é mesmo 'Gramática'".** In: LOPES, H. V. et al (Org.). Lingua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & citelli, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXIX

O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues[69]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-29

RESUMO:

O papel do Psicopedagogo no ambiente escolar ainda é pouco utilizado nas instituições. É um profissional que assessora e esclarece sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem e tem o objetivo preventivo. Dentro da escola, o psicopedagogo pode auxiliar no processo de aprendizagem trabalha a partir das dificuldades apresentada pelos alunos em todos os aspectos, afetivos e sociais, impedindo que estas dificuldades interfiram na aprendizagem e na convivência dentro do ambiente escolar. Este profissional pode auxiliar a escola em diversos pontos para contribuir com a qualidade de ensino aprendizagem e no papel social da escola dentro da comunidade que está inserida. Porém, seu papel principal é analisar e assinalar os elementos que enriquece, justifica ou dificultam o processo de aprendizagem na escola. Aconselhar e colaborar também faz parte do trabalho do psicopedagogo juntamente com a equipe gestora em prol do desenvolvimento de ações animadoras que trazem mudanças educacionais, visando impedir que surjam dificuldades nos processos da construção do conhecimento. Esta pesquisa é de cunho teórico baseada nos estudos de Ujiie (2016), Nascimento (2013), Fabrício (2000). Portanto, é fundamental a atuação do psicopedagogo em ações diversas no contexto escolar, levando em conta as necessidades, os conflitos e competências apresentados por cada aluno, nesta perspectiva ele fortalece uma ligação com os pais, professores, equipe pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo. Dificuldades. Aprendizagem. Preventivo.

INTRODUÇÃO

Sabendo que a escola é a grande responsável pela construção do saber do ser humano, o trabalho do Psicopedagogo na escola tem como objetivo principal a prevenção, a criação de mecanismos para melhor solução dos problemas apresentados pelos alunos e família. Em virtude da quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem e de

[69] Graduada em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Professora na Cidade De Guamaré/RN. E-mail: hildetemiranda51@gmail.com.

desafios envolvendo a família e a escola, o trabalho do psicopedagógica ganha destaque nas instituições escolares. Tornando-se cada vez mais necessário.

O Psicopedagogo tem o papel de "[...] analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição." (NASCIMENTO, 2013, p. 1). Uma escola sem a disponibilidade de um psicopedagogo em seu quadro de equipe gestora é uma instituição com seu quadro de profissionais deficiente, e muitas vezes o trabalho escolar didático- pedagógico torna-se, um trabalho improdutivo.

Ou seja, o processo de ensino- aprendizagem e a aquisição do conhecimento de cada aluno, advém da disposição do professor em sala de aula, da sistemática educacional utilizada, da condição física da escola, e da equipe de profissionais competentes, para acompanhar as necessidades particulares de cada aluno.

A laboração de um Psicopedagogo no ambiente escolar preza pela prevenção e busca produzir uma educação voltada para habilidades de resolver problemas, este objetivo existe em prol do grande número de crianças de alto grau de complexidade na aprendizagem e outros desafios ligados à família e a escola, assim a atuação de psicopedagogia nas escolas vem, aumentando nas escolas.

O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

O processo de aprendizagem sofre influências diretas e indiretas, dentro e fora do ambiente escolar, e por este motivo aparecem muitas dificuldades no ato de aprender no processo de desenvolvimento escolar dos alunos, então a psicopedagogia apareceu a fim de englobar e interceder na aprendizagem.

Dentro de uma proposta de trabalho preventivo, o psicopedagogo apresenta uma prática pedagógica de manipulação de toda equipe de profissionais da escola, ou pode realizar este trabalho diretamente dentro da própria escola. O psicopedagogo pode identificar diversos distúrbios presentes na construção de aprendizagem; Também pode envolver – se nas relações da comunidade escolar, com propósito de viabilizar a convivência, a inclusão a e troca de conhecimentos; organizar práticas pedagógicas em consonância as características dos alunos individualmente e coletivamente; ainda pode ser um mestre educativo, vocacional e ocupacional, toda ação voltada para o crescimento e desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

A psicopedagogia veio trazer uma aproximação maior possível dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe são implícitos no processo escolar.

A partir de um diagnóstico escolar, o psicopedagogo sugere um trabalho com intervenções e metodologias condizentes com o resultado do diagnóstico e para isso, propõe uso materiais e instrumentos, sempre valorizando o estímulo visual aos alunos.

O diagnóstico psicopedagógico envolve o professor, o aluno e a aprendizagem, através deste, o psicopedagogo pode especular sobre transtornos, patologias e até distúrbios referentes à aprendizagem. E partindo desta descoberta, este profissional psicopedagogo pode chegar a graves déficits no desempenho escolar, mesmo como trabalhos psicoestimulantes. Então a ausência do acompanhamento psicopedagógico nas escolas contribui para um processo de aprendizagem limitado, cheio de entraves e atrasos, trazendo outras consequências para o aluno como a desistência pela escola.

Conforme Ujiie (2016, p. 146), aponta como importante ação psicopedagógica:

> O psicopedagogo necessita conhecer e valorizar as diferentes aprendizagens construídas ao longo da história de vida da pessoa, considerando que estas podem contribuir para enaltecer a aprendizagem ou favorecer o aparecimento de dificuldades. O olhar e a escuta para aquele que aprende, considerando suas experiências, conhecimentos, sentimentos, valores, habilidades, dificuldades e potencialidades é a atitude que se espera do psicopedagogo que trabalha considerando a totalidade da pessoa.

Ainda falando do trabalho do psicopedagogo no ambiente escolar, não podíamos deixar de reforçar o quanto é necessário uma formação profissional, e seu Código de Ética (ABPP, 2011, p. 2) o qual evidencia que: A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós graduação – especialização “lato sensu” em Psicopedagogia, de acordo com a legislação em vigor. Para um profissional atuar no campo da psicopedagogia, sendo escola ou não, existe o Código de ética do Psicopedagogo no seu artigo 6º aponta que:

> Estarão em condições de exercícios da Psicopedagogia os profissionais graduados e/ou pós-graduados em Psicopedagogia - especialização "lato sensu" - e os profissionais com direitos adquiridos anteriormente à exigência de titulação acadêmica e reconhecidos pela ABPp. É indispensável submeter - se à supervisão psicopedagógica e recomendável processo terapêutico pessoal.

O trabalho do psicopedagogo escolar requer ênfase em um trabalho multidisciplinar, totalmente voltado para união com os outros profissionais de outras áreas específicas que também realizam atendimentos aos alunos: psicóloga,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

fonoaudióloga, assistente social, especialista da área da medicina entre outros profissionais de acordo com as necessidades de cada caso.

Ujii (2016) chama a atenção e coloca como imprescindível a união do psicopedagogo com profissionais na área da educação, assim as ações propostas de trabalho podem contribuir para priorizá-la e investir diretamente em atendimentos de alunos e de suas respectivas necessidades.

O melhor lugar para o psicopedagogo desempenhar seu trabalho, é na escola, pois, a escola é um lugar de descobertas e efetivas aprendizagens, por isto é o lugar do fazer psicopedagógico. É no ambiente escolar que surgem os diversos problemas como bloqueios duradouros ou passageiros que interferem na aprendizagem. É no ambiente escolar que o aluno demonstra suas deficiências e necessidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas e todas elas estão ligadas ao desenvolvimento global.

A psicopedagogia educacional deve ser uma exigência na área da educação, seus benefícios são inúmeros o ganho envolve todos profissionais da instituição, diretores, professores e coordenadores pedagógicos, por isso todos precisam repensar o papel da escola frente às dificuldades do aluno e os diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem. Por outro lado, os alunos que não conseguem desenvolver sua aprendizagem, precisam de acompanhamento específico, para proporcionar uma aprendizagem gradativa, pois sabe – se que nestes casos a escola não obtém sucesso sozinho, e para atender toda demanda de deficiência de aprendizagem, é necessitando da atuação e desempenho de um profissional especializado. Como o psicopedagogo.

A escola precisa de um profissional que atue por meio de estratégias e tratamento apropriados, o psicopedagogo, é este profissional, ele conduz um tratamento psicopedagógico, o qual visa à resposta de aprendizagem em espaços escolares. O Psicopedagogo e toda a equipe escolar devem mobilizar na idealização de um lugar adequado às capacidades de aprendizagens de forma a evitar comprometimentos do ensino aprendizagem.

Entretanto deve–se utilizar uma metodologia ou uma diferente maneira de intervenção com propósito de encaminhar com mais facilidade todo processo escolar. Toda psicopedagoga enfrentam muitos desafios dentro da escola, esses desafios aparentemente não comprometem o desenvolvimento do aluno aos olhos do professor, ao

contrário disso, o professor acaba avaliando o aluno com um aluno fraco e sem habilidades de aprendizagens, e muitas vezes não conhecem os profundos motivos.

Já no olhar de um psicopedagogo, toda esta avaliação do desempenho do aluno, mostra a necessidade de uma intervenção contínua, e para isso é necessária uma formação pessoal e profissional que implicam a uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação no ambiente escolar. Acredita se que, se houvessem psicopedagogos trabalhando nas escolas, as dificuldades apresentadas pelos diversos alunos, e o número de crianças com problemas seria bem menor.

O trabalho pedagógico em uma instituição escolar se apresenta de duas maneiras: o primeiro voltado para as dificuldades na escola, onde seu objetivo é inserir e readaptar o aluno à sala de aula, facilitando o respeito às necessidades e ritmos do aluno. E sua meta principal é valorizar as funções cognitivas ligadas ao afetivo, conduzindo o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos e objetivos da aprendizagem formal.

O segundo tipo de trabalho está relacionado aos pedagogos, orientadores e professores e o principal objetivo é trabalhar as relações de convivências entre professor e aluno, também tem o objetivo de recombinar as didáticas pedagógicas, relacionando o afetivo e o cognitivo, em aprendizagem e conceitos nas diferentes áreas do conhecimento.

Como já foi citado, o psicopedagogo é um profissional habilitado para ajudar os educadores e alunos, através de acompanhamentos pedagógicos individualizados e coletivos, em sala de aula e nos ambientes extraclasse, favorecendo ao professor criar alternativas de ação.

> Acredita-se que o trabalho da Psicopedagogia quando encontra consonância e parcerias na escola, pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar, apesar de representar um constante desafio, pois requer o envolvimento de toda a equipe, e um desejo permanente de mudanças, para que as transformações, de fato, ocorram (NASCIMENTO, 2013).

O psicopedagogo trabalha para impedir os problemas de aprendizagem, e não apenas suavizá-los na procura por diversas ações escolares que os alunos participam para desenvolver suas potencialidades.

Pode se dizer que a psicopedagogia é basicamente identificada e compreendida como uma estratégia que caminha junto com a psicanálise, pedagogia e a psicologia, em

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

prol da solução de problemas que aparecem no contexto escolar, de origem do ambiente familiar, escolar, do meio social, econômico, cultural ou outros.

> A psicopedagogia trabalha e estuda a aprendizagem, o sujeito que aprende, aquilo que ele está apontando como a escola em seu conteúdo sociocultural. É uma área das Ciências Humanas que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem. Podemos hoje afirmar que a Psicopedagogia é um espaço transdisciplinar, pois se constitui a partir de uma nova compreensão acerca da complexidade dos processos de aprendizagem e, dentro desta perspectiva, das suas deficiências. (FABRICIO, 2000, p. 35).

CONCLUSÃO

Todas as instituições escolares enfrentam diversos problemas de aprendizagem, por isso faz-se necessário que todos os envolvidos neste processo sejam habilitados para suas funções e que entre a equipe tenha a participação de um psicopedagogo para atuar junto aos demais profissionais, em cima dos problemas de aprendizagem, para que entendam melhor como ocorre a influência de fatores intra e extras escolares e como podem ser trabalhados de forma a diminuir as diversidades de aprendizagens no dia a dia.

No campo da educação várias pesquisas tem sido realizada em prol da melhoria de aprendizagem, mas as pesquisas ainda não são suficientes, principalmente sobre a importância do psicopedagogo como mediador entre as dificuldades e o aluno, com objetivo principal para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, no combate a defasagem de aprendizagem.

Os professores questionam sobre os resultados alcançados pelos alunos, e sempre refletem, porque o aluno não consegue aprender, mas geralmente não conseguem identificar os fatores de interferência, negativa, durante o processo de aprendizagem e porque do fracasso do aluno, da escola e da família do aluno. Por este motivo, a escola precisa, do trabalho de psicopedagogos, juntos a todos profissionais da escola, para desenvolverem ações, estratégias e intervenções psicopedagógicas para alcançar sucesso na aprendizagem, visto que o aluno é sujeito de transformação e de aquisição de aprendizagens em toda vida escolar.

Alguns anos atrás o atendimento psicopedagógico era restrito a clínicas particulares, mas aos poucos este quadro vem mudando, visando para a diminuição das

deficiências de aprendizagem nas escolas e com isso vem reduzir os altos índices de fracasso escolar.

Muitas vezes por falta de conhecimento apropriado e por não obter sucesso para resolver problemas, as equipes escolares discriminam alunos com baixos rendimentos e que tem problemas cognitivos, físicos ou mentais, que não são tratados, então não sabem como trabalhar de forma eficaz. Por esta razão o papel do psicopedagogo na instituição é tão importante, porque eles conhecem a estrutura e articulação da aprendizagem para que esses alunos não sejam ignorados dentro das escolas e ate mesmo no ambiente familiar,

O perfil adequado e um psicopedagogo traz bem definido suas funções, que estão a seguir: identificar, acautelar, reabilitar e arrojar nas deficiências de aprendizagem em todas as áreas do ensino. Ele tem aptidão para interferir nos momentos de ensino aprendizagem, criando oportunidades e novos procedimentos pedagógicos a fim de valorizar, oferecer e auxiliar os alunos com as mais diversas dificuldades de aprendizagem, utilizando metodologias e técnicas para afirmar o desempenho e o progresso do aluno.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do Psicopedagogo.** Conselho Associação Brasileira de Psicopedagogia, Aprovado em Assembleia em 05/11/2011.

FABRICIO, Nívea M. C. **Psicopedagogia Avanços Teóricos e Práticos**. São Paulo. Ed. ABP p, 2000.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. **O papel do Psicopedagogo na instituição escolar.** 2013. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Psicopedagogia, Curso de Psicologia, Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2016.

UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia, definição e enquadramento de área:** nuances, pontos e contrapontos. In: _____. Psicopedagogia Clínica &Institucional:nuances, nexos e reflexos. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-22.

CAPÍTULO XXX

O USO DE FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes [70]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas [71];
Sônia Maria Ferreira[72]; Ana Lúcia Lino da Silva[73];
Kaline Lopes da Silva[74]; Maria Gardênia dos Santos Lima[75];
Lúcia Helena da Silva[76]; Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues[77].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-30

RESUMO:

O presente artigo tem por finalidade analisar a contribuição da contação de histórias, por meio do uso de fábulas, para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Por meio das histórias, as pessoas podem transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia, como também pode transmitir valores morais, disciplinar e desenvolver o interesse pela leitura. Portanto, se faz necessário que os professores façam uso dessa ferramenta em sala de aula a fim de estimular o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando-os para o mundo da imaginação. A proposta metodológica é revisão bibliográfica, tendo como referência os autores: Abramovik (1999); Coelho (1984; 2000); Bettelheim (2000); Zilberman (2003), entre outros, que apontam como fundamental essa temática para professores que atuam no ensino infantil, porque é nesta fase da vida que as crianças internalizam conhecimentos e valores que se refletem ao longo de suas vidas.
PALAVRAS-CHAVE: Fábulas. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

70 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
71 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
72 Especialista em Educação Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil, pela a Faculdade Vale Elvira Dayrell-CE. Professora na cidade de Guamaré/RN. E-mail: Professora.soniaferreira74@gmail.com
73 Especialista em Ludopegadogia na Educação Infantil pela Instituição Faculdade Do Vale Elvira Dayrell. Professora da educação Básica. E-mail: analino1011@gmail.com
74 Mestranda em Ciência Da Educação pelo CECAP. Docente da rede municipal de ensino na cidade de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: kaline.lopes2012@gmail.com
75 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Maciço De Baturité. Professora De Artesanato. E-mail: gardenialima83@gmail.com
76 Especialista em Educação infantil e Ensino Fundamental na Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Professora. E-mail: lucia-hsilva@hotmail.com
77Graduada em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Professora na Cidade De Guamaré/RN. E-mail: hildetemiranda51@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem tem passado por modificações à medida que os métodos utilizados pelos professores estão sendo aperfeiçoados ao longo dos anos. Dentre esses métodos encontra-se o uso da literatura infantil que tem um papel importante para o desenvolvimento da criança, não acontecendo apenas quando elas se tornam leitoras.

As histórias infantis trabalhadas em sala de aula não servem apenas para distrair as crianças, mas também para mostrar-lhes as implicações reais existentes por trás de cada história, permitindo ao aluno ampliar sua visão de mundo através de críticas, indagações, a fim de colaborar em momento oportuno.

Neste estudo enfocaremos sobre os contos de fadas e as fábulas, seguimentos da literatura infantil, que são importantes métodos para o ensino-aprendizagem utilizados pelo educador para facilitar a compreensão e assimilação das histórias.

Os contos e fábulas possibilitam uma aprendizagem de forma lúdica, repleta de significados linguísticos, além de auxiliar no desenvolvimento mental da criança. Por esta razão, destaca-se a importância destes, sendo essenciais para a interação do saber sistematizado.

O gênero textual fábula tem como objetivo dar um conselho, alertar sobre algo que poderia acontecer na vida real, transmitir ensinamentos, fazer uma crítica, uma ironia ou ainda, apontar modos de agir de acordo com os bons costumes. Por isso, no final da fábula aparece sempre uma frase em destaque que serve para aplicação do conteúdo lido, chamada moral da história.

A Contação de história instiga a imaginação, estimula a criatividade, desenvolve a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo. Aponta-se a literatura infantil como um meio de reconhecimento do Homem na sociedade em que ele vive, sendo um recurso que reafirma os valores, costumes e conceitos da sua sociedade. E defendendo que a cultura, dentre outras fatores, também pode ser introduzida ao Homem através da leitura de livros.

De acordo com o exposto, o objetivo deste estudo foi analisar a contribuição dos contos de fadas e fábulas no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil e a importância destes para as crianças. Além de ampliar, para a escola e os professores, a

visão da eficácia desta metodologia empregada, verificando se realmente auxiliam neste processo de aprendizagem sendo ou não, receptivo por parte delas.

CONTEXTO HISTÓRICO DA FÁBULA

A palavra "fábula" tem origem latina. Nelly Novaes Coelho (1984, p. 23) aponta que a palavra tem, entre suas acepções, o sentido mais amplo de relato, conversação ou narração alegórica. Etimologicamente, advém do verbo fabulare (falar). E é uma das mais antigas formas de narrativa da tradição oral.

A fábula está presente em nosso cotidiano há um longo período. De acordo com Daniela Bunn (2008, p. 50), analisando o passado, a fábula nasceu no Oriente e foi reinventada no Ocidente pelo grego Esopo que era escravo, e elaborava histórias que consistem em animais para mostrar como agir com sabedoria.

Segundo Oswaldo Portella (1983, p. 131), "é através da conversa entre duas pessoas que se manifestam as divergências, os conflitos, os atritos, matéria-prima para a narrativa fabular". Assim, nesse gênero, os personagens que geralmente são animais, ganham voz e lhes são atribuídas características do comportamento humano, representando estereótipos como o trabalhador, o corajoso, o egoísta, o preguiçoso, o vaidoso, o ingênuo, o mentiroso etc.

> A fábula é uma narração alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada (LIMA; ROSA, 2012, p. 154).

Nascidos na Alemanha, os Irmãos Grimm dedicaram a sua vida ao registro das fábulas infantis e assim ganharam fama e popularidade com as crianças. No Brasil, temos o escritor Monteiro Lobato que se dedicou ao gênero, e em seu livro Fábulas reconta algumas narrativas dos fabulistas clássicos, especialmente Esopo e La Fontaine, aproximando-as da realidade do leitor brasileiro.

Assim, percebemos uma linha de continuidade que se estende do oriente ao ocidente, transportando e transformando as narrativas fabulistas por meio da propagação oral, da tradução e da adaptação. As fábulas existentes, sejam elas clássicas ou modernas,

vão sendo recontadas e acabam ganhando novas cores das culturas que as recebem, de modo que as histórias resultantes podem manter apenas um leve traço daquelas que lhes deram origem. Uma faceta importante da trajetória das fábulas e suas transformações é como elas vieram a se tornar, em nossa época, um gênero fortemente associado ao público infantil.

A LITERATURA INFANTIL E O GÊNERO FÁBULA

Segundo Costa (2003) a literatura surgiu, particularmente, com a tradição oral. Suas fontes estão no folclore, com suas lendas, mitos e narrativas exemplares, de início elas não tinha a intenção de atingir o público infantil, mesmo porque as crianças eram tratadas de forma diferente de como são tratadas nos últimos anos. Mais tarde, a partir do século XIX, com a valorização social da criança, essas narrativas passaram a ser contadas para as crianças, com intuito formativo.

No caso da literatura, foram apropriados gêneros como contos de fadas e fábulas que, por conterem elementos de fantasia e propósitos moralizantes, passaram a ser considerados de especial interesse para as crianças. Além de clássicos que foram adaptados para a juventude, justificando uma preocupação em dotar as crianças e jovens com textos adequados às suas características, a fim de contribuir para a sua formação.

Segundo Lajolo (1985), quando surgiu na Europa moderna, a literatura infantil adotou como tema preferencialmente motivos rurais, aproveitando narrativas folclóricas, contos de fadas de origem camponesa, fábulas e outros relatos similares.

A literatura infantil e, em particular o uso das fábulas, é de suma importância para a aprendizagem infantil, sendo uma fonte riquíssima de informações, que além de despertar diferentes emoções, busca no universo imaginário situações reais em que a criança se identifica de diferentes maneiras, resgatando valores e desenvolvendo habilidades como a leitura e a escrita, contribuindo para formar cidadãos conscientes e críticos.

De acordo com Zilberman (2003) as histórias infantis são de grande valia, pois:

> Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se, assim, pelo domínio da realidade empírica (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Em geral, tem-se que a concepção que as fábulas se constituem um gênero textual essencialmente voltado para o público infantil. Contudo, há pesquisas que apontam que, embora hoje estas sejam consideradas como literatura infantil, nem sempre as fábulas foram pensadas para crianças. Aroldo Cavalcanti (2007), por exemplo, nota que as fábulas não são por essência infantis e educativas, mas podem sê-lo, se for este o propósito de quem as utiliza.

Ainda, segundo Mônica Fernandes (2001), originalmente a fábula não constituía um gênero para crianças e somente mais tarde escritores como La Fontaine, no século XVII, e Monteiro Lobato, no século XX, escreveram fábulas voltadas notadamente para o público infantil.

> Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2000, p. 20).

Conforme Oliveira (2009) os contos de fadas e as fábulas são únicos e cada pessoa pode fazer a sua interpretação de acordo com a sua realidade, e a cada nova leitura o significado e moral aprendida podem ser diferentes.

> Ao ler uma história a criança, também desenvolve todo potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, dividir, perguntar, questionar [...] Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião [...] E isso não sendo feito uma vez ao ano[...] Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo (ABRAMOVIK, 1999, p. 143).

A literatura, e em especial a infantil, como as fábulas, têm uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. [...] E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite (COELHO, 2000, p. 15).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da educação infantil acredita-se que a linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento psicológico, social e cultural da criança, pois é através das relações pessoais que a criança se desenvolve, e tem sua inserção e participação nas práticas sociais, passando a construir sua visão de sociedade. É por meio da linguagem oral que o adulto possibilita o contato da criança com os textos, ao ler para ela, ao conversar sobre os textos lidos.

Se os educadores fizeram da literatura infantil um momento de lazer, de estímulo a imaginação, a participação, fazendo com que o aluno sinta prazer em ler uma história, não apenas como uma tarefa a mais para cumprir, estarão assim colaborando para o seu desenvolvimento integral. O professor poderá levar a criança a se interessar pela leitura através de canções, expressão corporal, dança, observação, contato com a realidade, desenvolvendo de suas fantasias e criatividade. E tudo isso pode ser possível a partir das fábulas.

O educador ao contar histórias, pode também variar na escolha de recursos e, mesmo que não seja um exímio contador de histórias, o uso desses recursos poderá facilitar e permiti-lo transmitir com segurança e entusiasmo o texto às crianças. O professor ao contar histórias, além de se dedicar a planejar, precisa ler, gostar da história e fazer opção pela melhor história para a faixa etária de seus ouvintes, além de usar diferentes recursos para contar com mais entusiasmo e despertar em seus alunos o gosto pela leitura.

As fábulas e os contos de fadas facilitam o aprendizado das crianças, pois além de desenvolverem sua capacidade de lidar com situações inesperadas, faz com que ela atinja uma grande compreensão do mundo que a cerca, já que elas também vivem esse mundo encantado do faz de conta, se colocando no lugar dos personagens, com isso facilita muito a expressão de suas ideias.

Como os contos de fadas e as fábulas têm sempre uma lição, eles conseguem perceber e receber a mensagem transmitida, e se tornam críticos, debatendo a respeito ou até mesmo dando exemplos de fatos relacionados a sua vida. Neste sentido vale ressaltar que a criança não é estática, ela está sempre em constante mudança, o que é primordial para o seu desenvolvimento. Sendo assim, as histórias contadas precisam fazer parte do

dia a dia escolar e não sendo contada apenas uma vez ou outra, como entretenimento, seguindo alguns padrões escolares.

A escola, dia a dia, com os avanços tecnológicos e as mudanças na sociedade, vem perdendo seu papel de estimuladora da literatura para seus educandos, pois já não é contínuo o uso de livros paradidáticos. Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade dela, por isso, é de suma importância o conto. Acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para uma aprendizagem mais significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura.

Utilizar-se da leitura, através da contação de histórias e fábulas, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, é um instrumento que responde às necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

Assim a escola que tenha inserido a literatura no seu currículo possibilita aos seus alunos competências de aprendizagem ampliadas, onde tornam-se leitores ávidos em conhecimento, possibilitando uma maior visão do mundo e uma maior consciência de seu papel na sociedade.

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p. 106).

Sendo a literatura essa ferramenta essencial para a aprendizagem deve ser apresentada a criança de maneira espontânea conforme afirma Abramovich (1991), ela deve ser suave e prazerosa facilitando assim a sua aceitação, quando é forçada perde o encanto e não auxilia no desenvolvimento intelectual, ficando presa a uma obrigação apenas.

> A literatura é uma arte que já foi incorporada á escola e na verdade deveria ser algo que todas as crianças deveriam ter acesso de forma espontânea e não como noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim, de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento. (ABRAMOVICH, 1991, p. 140).

É primordial a estimulação do imaginário para que a criança se desenvolva plenamente. Este contato com as histórias faz com que elas tenham um aprendizado mais amplo direcionando esses alunos a se identificar com o mundo, possibilitando um amadurecimento diante das situações apresentadas nas fábulas e sua relação com a realidade das crianças.

Por esse motivo, a literatura infantil tem papel primordial no desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-o ter a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida, a partir do prazer pela leitura. Desta forma, defende-se que a literatura infantil no contexto escolar deve servir não somente como meio didático, para distração ou para aquietar as crianças, mas também como recurso significativo na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois muitos são os atrativos tecnológicos que levam os alunos a se distanciar do prazer da leitura, trazendo alienação, e a literatura permite que elas entrem em contato com a realidade e aprenda valiosas lições mesmo partindo de histórias não reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que a contação de histórias, através das fábulas, é de suma importância na educação infantil, para que os pequenos leitores se tornem leitores mais competentes e tenham prazer pela leitura. Acredita-se que é necessário que a prática da contação de histórias ocorra desde a mais tenra idade, devendo ser incentivada no âmbito escolar para proporcionar o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo da criança.

Sendo, pois, a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, deve dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno.

Sobre suas vantagens, foram destacados no decorrer da pesquisa fatores como: a aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e a disciplina. Além disso, observamos que a importância das histórias na escola se deve ao fato de ela proporcionar ainda: o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, da criatividade e imaginação, o fortalecimento da autoestima, além da função lúdica.

Por isso, o professor da educação infantil deve planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos, deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seus discípulos. Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será ele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que seja despertado no aluno o interesse pela leitura, para que ele faça uso dela espontânea e criticamente.

Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias e fábulas, deve estar atento ainda se a idade da criança é compatível com a história, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança. Para que assim, ele possa prender a atenção da criança e fazer com que ela tenha desejo pela leitura e consiga se desenvolver a partir dessa habilidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BUNN, Daniela. **Da história oral ao livro infantil.** In: Revista Estação Literária. Vagão-vol. 1. Curitiba, 2008. Disponível em http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL1Art6.pdf. Acesso em 06/10/2020

CAVALCANTI, Aroldo José A. **Contra-indicada para menores:** fábula é coisa de adulto. In: Revista Ararobá – Pesquisa, Ensaios e Críticas Literárias. Ano 1, maio.2007.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil:** história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura infantil.** Curitiba: IESDE,2003.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Narrar:** fábula. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil.** São Paulo: Paulinas, 2009.

PORTELA, Oswaldo O. **A fábula.** Revista Letras, v.32, 1983. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/letras/article/view/19338/12634

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Editora Global, 2003.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXXI

OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO TARGINO NOBRE

Jacquelliny Annichelly Fonseca Rodrigues[78]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-31

RESUMO:

Esta pesquisa teve o intuito de analisar e compreender o uso da ludicidade no processo educacional. Inicialmente trata sobre os benefícios no desenvolvimento infantil, relatando teorias e pesquisa que abordam discussões das diferentes formas de introduzir o aspecto lúdico na escola de maneira que venha trazer benefícios no processo de alfabetização da criança. Por fim, analisando os resultados da pesquisa apresentada a partir de estudos realizados com alunos e discentes da Escola Municipal Francisco Targino Nobre, sobre os benefícios do lúdico como ferramenta no processo de aprendizagem da criança.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade Educacional, Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar como a prática de atividades lúdicas pode intervir no aprendizado das crianças no ambiente escolar, da Escola Municipal Francisco Targino Nobre, possibilitando desenvolver habilidades e saberes através da ludicidade como elemento mediador da aprendizagem. O interesse por essa temática surgiu a partir da vivência profissional com a educação infantil e de reflexões ocorridas durante o período de graduação. O mesmo teve por finalidade sistematizar informações que contribuam para a conscientização dos educadores acerca das possibilidades de alfabetização com ênfase em um processo que faça uso da ludicidade em suas práticas pedagógicas, brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora.

78 Graduada em licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Política de promoção da igualdade Racial na Escola (UNIAFRO) pela Universidade Federal Rural do Semiárido. E-mail: jacquellinyrodrigues1985@gmail.com

Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

O lúdico na escola apresenta benefícios às crianças, pois o que importa não é apenas o produto da atividade resultante, e sim a prática ação, uma relação educativa que pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios que requerem do educador uma atenção mais profunda. O lúdico não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos ao contrário corresponde a uma profunda exigência dos organismos, e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar, estimula o crescimento e o desenvolvimento a coordenação muscular e as faculdades intelectuais e a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra (TEZANI, 2004).

Por meio de uma pesquisa através de questionário pretendemos entender no decorrer dos estudos algumas definições importantes acerca dos benefícios das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na escola de educação infantil da Escola Municipal Francisco Targino Nobre, mostrando a importância do lúdico no desenvolvimento intelectual e psicomotor do aluno.

O PROFESSOR, O LÚDICO E A CRIANÇA: O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A brincadeira é um recurso que facilita a compreensão espontânea de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A partir do momento que a escola valoriza as atividades lúdicas, auxilia na criação de um bom conceito de mundo em que a afetividade é acolhida, a criatividade estimula e os direitos dos indivíduos respeitados. É fato que a escola, dá-se uma gradativa, mas irreversível democratização do saber, pois é pela alfabetização que a criança desenvolve o ato de brincar decodifica os sinais e escritos que atribui significados às ações. Na ótica dos estudos de Andrade (2005), as atividades lúdicas podem ser classificadas de acordo com sua finalidade. O Lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer (ANDRADE, 2004, p. 18).

O processo de ensino-aprendizagem está constantemente aprimorando seus métodos de ensino para a melhoria da educação, é papel da educação segundo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

ANDRADE (2005) formar pessoas críticas e criativas que se permitam criar, inventar, e descobrir que sejam capazes de construir conhecimento, O lúdico tem ocupado um importante papel no contexto escolar, como uma prática prazerosa de auxílio ao aprendizado, o lúdico como instrumento educativo já se fazia presente no universo criativo do homem desde o início da humanidade (ANDRADE; SANCHES, 2006).

A brincadeira é uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças desde o seu nascimento, através das atividades lúdicas podemos auxiliar na inclusão e no contexto de aprendizagem fornecendo um ambiente propício, trabalhando a sua linguagem e comunicação, facilitando o processo de permanência em um ambiente onde se tem acolhidas e respeitadas (ANDRADE, 2005). Com tudo é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem, acreditamos que o lúdico é um princípio que está nela a qualquer etapa do desenvolvimento infantil, é uma forma de expressão que envolve o jogo a brincadeira e o brinquedo com elementos que propiciam o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança. Os jogos quando trazido para o ambiente escolar com objetivo pedagógico podem também adquirir um papel de mola propulsora para que a aprendizagem ocorre o tempo todo no desenvolvimento normal durante toda a vida, desde que alguma coisa desperte nosso interesse, sendo que é aí que entra a ludicidade como elemento de grande importância no desenvolvimento da criança, e o professor de educação física tem papel principal no processo de ensino aprendizagem do mesmo.

As atividades lúdicas já fazem parte do ser humano, e passou a ser reconhecida como ferramenta didática, mas antes que o professor utilize determinada ludicidade como ferramenta didática, este deve planejar e selecionar jogos que atendam os objetivos e conteúdos propostos nas aulas, às atividades lúdicas revelam e apoiam o desenvolvimento do aluno. O professor precisa tomar conhecimento disso e não exercer uma pressão que ignore a fase do faz de conta.

Desta forma percebe-se que o lúdico ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo seu lado cognitivo, motor, físico, afetivo, além de facilitar a aquisição dos valores humanos em sua formação. É um excelente meio didático, sendo utilizado para se alcançar eixo no ambiente escolar. Portanto, o contexto deve estar de acordo com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

O papel do professor na pré-escola é o de manter, intensificar e estimular o desenvolvimento da criança, o mesmo ao trabalhar em escolas deve saber as fases do desenvolvimento infantil, para saber quais os estímulos apropriados para aquela fase. Sendo assim, entende-se que o lúdico sendo aplicada a prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como utiliza da vivência lúdica com objetivo da construção da afetividade e sociabilidade do aluno

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado em uma situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 113).

O LÚDICO NA ESCOLA

É importante valorizar as vivências e o mundo das crianças por meio de atividades lúdicas e imaginativas, própria da cultura infantil e de conteúdos pedagógicas facilitadores, como jogos brincadeiras e brinquedos, que garantem interesse e a motivação das crianças. Para João Batista Freire (1989, p. 37), no momento em que a criança começa a se comunicar, ela representa suas ações e, para isso, “penetra num mundo extremamente diferente do mundo dos adultos, que é o mundo da fantasia, do faz de conta”.

O presente estudo nos proporcionou tempo para explorar a importância do lúdico na aprendizagem escolar. Ao longo do tempo surgiram muitas teorias sobre a aprendizagem, que diferem uma das outras, mas em qualquer modelo a aprendizagem só pode ser avaliada em termos do que se manifesta externamente essa visão clássica da aprendizagem conhecida por muitos professores, sobrevive à noção que a aprendizagem provoca uma mudança de comportamento. A mudança pode ser manifestada com algum tipo de resposta física, ou pode ser uma mudança de atitude; têm se provado através de leituras e também de experiências reais que o lúdico é bem mais abrangente do que somente a ligação, que muitos fazem ligando-os ao lazer.

As possibilidades da atividade lúdica são bem maiores do que lazer, podemos também relacioná-los ao prazer, pois não está presa há um tempo definido. Segundo o

dicionário Aurélio prazer é a sensação ou sentimento agradável, harmoniosa, alegria, contentamento, satisfação, a importância do prazer é enfatizada assim por Ruben Alves. Brinquedo: caracterização geral. A importância do brinquedo no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada, na contemporaneidade, pelo crescente número de pesquisas existentes no campo da educação, segundo abordagens diversas nas áreas sociológicas, psicológica e pedagógica, estas pesquisas têm como objeto de estudo, entre outros, a influência da cultura na constituição dos brinquedos, a função destes na construção do psiquismo infantil ou ainda a importância de utilizá-los como recurso pedagógico, seja no contexto familiar ou em instituições coletivas, como creches ou pré-escolas. Com o nascimento da Psicologia Infantil, no despontar do século XX, surgem novas concepções e pesquisas por parte de pensadores como Piaget, Bruner e Vygotsky, entre outros, que passam a discutir e a reafirmar a importância do ato de brincar, emerge, assim, a valorização dos brinquedos e brincadeiras como nova fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil.

Para vygotsky,"a atividade do sujeito é um importante aspecto da formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação" (1989, p. 46).

Segundo Piaget, "as raízes do raciocínio lógico terão que se basear na coordenação das ações a partir do nível sensório-motor, cujos esquemas têm importância fundamental desde o início" (1983, p. 72).

O LÚDICO NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança não vai para escola apenas com objetivo de aprender a ler e escrever. Por isso, deve-se proporcionar um contexto significativo para ela.

Nas atividades lúdicas, os movimentos, quando são construídos pelo sujeito por intermédio dos recursos biológicos, psicológicos individuais e das condições do meio, podem assumir significado educacional, como em qualquer outra disciplina, para que tenhamos uma educação afetiva, social, e motora, em que as crianças possam pensar planejar e avaliar sua movimentação, suas táticas e atitudes durante as atividades, os movimentos a serem trabalhados precisam estar carregados de sentido, significado e intenção. As atividades que apresentam ludicidades devem basear-se em elementos significativos para criança, só assim teremos realmente a construção do conhecimento, o

professor deve elaborar conflitos grupais ou individuais pois a superação desses conflitos possibilita ajustamentos cognitivos cada vez mais elaborados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

A investigação deste trabalho tem enfoque qualitativo conforme a ideia de (PATTON, 1980 apud COSTA, 2006, p. 101) "Normalmente a pesquisa qualitativa é associada a dados qualitativos, abordagem interpretativa,[...], análise de caso ou conteúdo, [...]". É no nível de investigação descritiva que segundo (COSTA, 2006, p. 65), "está interessada em descobrir e observar os fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los". Com o desenho não experimental, pois as variáveis não são manipuladas, na investigação não experimental não é possível manipular as variáveis ou indicar aleatoriamente aos participantes ou tratamentos".

A população investigada foi da Escola Municipal Francisco Targino Nobre, localizada no Município de Ipanguaçu. A pesquisa é feita com três docentes que atuam na pré-escola nível-2, com formação em pedagogia, e 20 educandos, escolhidos de forma não probabilística de acordo com (COSTA, 2006, p. 199) "Consideram-se apenas os casos que vão aparecendo e continua-se o processo até que a amostra atinja determinado tamanho". As técnicas de recolher dados foram através de observações sistemáticas, segundo (COSTA, 2006, p. 111) "realiza-se em condições controladas para responder a propósitos o que foram definidos previamente" e assistemáticas também conforme (COSTA, ibid., p. 111) "é realizada com planejamento e controle anteriormente elaborados [...].

Os instrumentos usados para coleta de dados foram questionários de entrevista e guia de observação, onde os professores trabalharam com atividades lúdicas no período de 5 (cinco) dias, com objetivos específicos em seus planos diários, que seria a aprendizagem da ordem alfabética. Após o período de 5 (cinco) dias de estudo e observações os professores respondiam o questionário por mim entregue, os dados foram processados de forma qualitativa, e analisadas indutivamente conforme respostas dos questionários e observações nas aulas feitas pelos próprios educadores, e em seguida relacionados com o marco teórico.

Fez-se a análise das questões de acordo com as respostas dos professores diante das observações feitas pelos mesmos em sala de aula, e relacionadas por objetivos

específicos, sendo o primeiro: "Identificar quais são as facilidades para a incorporação do lúdico no processo de alfabetização nas turmas da pré-escola nível - 2, tendo como indicadores: (PPP) Projeto Político Pedagógico, Recursos metodológicos e o Lúdico, onde em síntese de todas as questões relacionadas a este objetivo constata-se que a facilidade para a incorporação do lúdico está na: Iniciativa do docente, força de vontade, habilidade, gosto pela ação lúdica dos educadores e educandos, criatividade, afeto, reconhece as necessidades de ensinar brincando e os benefícios para o Processo de alfabetização. Diante dos resultados pode-se dizer que vem de acordo com as ideias de Santos, Kishimoto e Vigotsky. (Santos, 1999, p. 12), diz que para a criança, "brincar é viver".

O segundo objetivo "Identificar quais são as dificuldades para a incorporação do lúdico no processo de alfabetização nas turmas acima supracitadas e os seus indicadores: Capacitação profissional e prática docente. Nota-se que as dificuldades estão centradas ainda na falta de capacitação profissional, de apoio da equipe técnica administrativa pedagógica no planejamento e da (SEM) Secretaria Municipal de Educação na formação continuada, correlacionar o lúdico ao conteúdo, tempo restrito para o preparo das aulas e confecção de materiais e poucos materiais para pesquisas Fundamenta-se os resultados desse objetivo em (ALMEIDA, 2003, p. 11) onde relata que: A este ato de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si. É uma ação em conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam o mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos.

No terceiro objetivo "Descrever os benefícios do lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) no processo de alfabetização na educação infantil dos alunos analisados no período de 5 (cinco) dias, os indicadores: Atividades lúdicas, estratégias de ensino, condições materiais, criatividade, autonomia e valores. Depois de comparar os resultados de ambas as coletas para os benefícios que prevalecem são em primeiro lugar: Interesse, Autonomia, confiança e aprendizagem satisfatória e em segundo lugar vem: prazer, curiosidade, responsabilidade e socialização. Dentre os vários benefícios

que o lúdico traz para os educandos e a infinidade de autores que abordam esses aspectos onde o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do ser humano como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, a metodologia lúdica faz com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão.

A partir das respostas apresentadas pelos professores, percebe-se que eles têm consciência da importância da inserção do lúdico em sua prática pedagógica, muito embora, não o façam, pois um dos três professores pesquisados ainda usa de abordagem tradicional. Alguns professores ainda mantém o pensamento retrógrado de que o brincar seja uma maneira desconsiderada ou desqualificada de aprendizagem. Brincar é a maneira como a criança conhece, experimenta, aprende, apreende, vivencia, expõe emoções, coloca conflitos, elabora-os ou não, interage consigo e com o mundo. Pensar a importância do brincar nos remete às mais diversas abordagens existentes, pois através do lúdico a criança revela seu verdadeiro sentimento, amplia suas relações sociais, aproxima-se mais do seu mediador de sala e desenvolve suas habilidades de forma prazerosa, ou seja, a prática do lúdico nas escolas é muito importante, pois assim o professor irá alcançar seus objetivos com sucesso, isto é, o aluno aprende o conteúdo, fazendo o que ele mais gosta – brincando.

CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho de investigação pudemos identificar as facilidades e dificuldades na incorporação do lúdico na prática docente e descrever os benefícios que o lúdico trouxe para o processo de alfabetização dos educandos da educação infantil da Escola Municipal Francisco Targino Nobre , de acordo com o nível de conhecimento esperado e objetivos da investigação. Para a incorporação do lúdico faz-se necessário uma política educacional que garanta a formação do profissional, é preciso que haja uma conscientização da instituição de educação da educação infantil acerca do valor do elemento lúdico na formação integral do educando, e que o educador reflita sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro da metodologia.

No decorrer deste artigo foi elencado resultados da pesquisa que evidencia a brincadeira como uma ferramenta suporte para estimular o desenvolvimento infantil e a

aprendizagem no contexto escolar. Os resultados da pesquisa oferecem aos profissionais de educação infantil a oportunidade de reverem e, se necessário, reestruturarem seus planos de trabalho para deixá-los mais atrativos e eficazes no trabalho com as crianças, trabalho este que deve, acima de tudo, promover o bem estar infantil e favorecer todos os aspectos do desenvolvimento da criança. No que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraentes. Entretanto, de acordo com a pesquisa, o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem, muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional.

De acordo com a pesquisa, e análises de estudos conclui-se que o reconhecimento da necessidade da introdução do brincar nas escolas já existe como pode ser visto na pesquisa, porém, além do reconhecimento é necessário o auxílio da Secretária Municipal de Educação através de formação continuada, correlacionar o lúdico ao conteúdo, tempo restrito para o preparo das aulas e confecção de materiais para pesquisas para que seja feita a utilização da prática do brincar na escola, o brincar como uma estratégia a mais para a aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão se utilizar de mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares para com as crianças e para com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica-Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.COSTA, Arlindo. Metodologia da pesquisa Científica. Mafra-SC-Edição 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.GOLEMAN, Daniel. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Graffex, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández et. Al. **Fundamentos de metodologia de La investigación.** Interamericana, México: Mc Graw Hill, 2008.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância:** um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo, Pioneira,1988.

CAPÍTULO XXXII

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GESTÃO POPULAR DO ENSINO: A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN

Vicente Romualdo da Silva Filho[79]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-32

RESUMO:

O presente artigo tem a finalidade de analisar o processo de implantação da Gestão Democrática Escolar nas escolas públicas municipais do município de Pendências/RN. Este é um estudo exploratório de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa por meio de um estudo específico, fundamentado em teóricos da área e respaldado nas concepções de Gadotti (1997), Veiga (1997), Libâneo (2004), Lück (2011) e Paro (1998), que veem a Gestão Democrática, como algo fundamental para a melhoria no ensino público. Pode-se concluir com o pensamento de que a Gestão Democrática se constrói diariamente na medida em que todos os envolvidos possam participar das decisões com vistas no coletivo.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gestão Democrática. Pendências/RN.

INTRODUÇÃO

Este artigo se pauta em discutir a educação brasileira nos diversos sentidos, desde os problemas estruturais, materiais e profissionais, até às questões que envolvem a gestão escolar. Os problemas de infraestrutura, a falta de materiais, profissionais insatisfeitos nas escolas, interferem no processo de ensino-aprendizagem, o que podem causar déficit no processo. A gestão escolar eficiente é responsável pela organização escolar, desde o gerenciamento administrativo, financeiro até o pedagógico, com vistas às melhorias na aprendizagem. Gerir é administrar; daí a necessidade de um gestor na instituição de ensino, normalmente chamado de diretor escolar. A gestão escolar é a base norteadora de todas as atividades que são desenvolvidas na escola, para que o aluno, no processo de

[79] Graduado em Letras (UFRN) e Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Psicopedagogia (FIP); Gestão da Educação Municipal (UFPB); Língua Portuguesa (Faculdade de Educação de São Luís); Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (faculdade do Vale Elvira Dayrell). Professor da rede estadual e municipal de ensino. Técnico na Secretaria De Educação na função de secretário, secretário adjunto, chefe de gabinete e coordenador de inspeção escolar. Atualmente professor aposentado na rede estadual e coordenador de inspeção escolar na rede municipal de Pendências/RN. E-mail: vicentejunior16@hotmail.com

formação, não tenha o aprendizado apenas na sala de aula, mas, também, fora da escola, nos relacionamentos, nas atividades desenvolvidas extra sala e na sua organização como um todo.

A metodologia empregada no presente estudo baseou-se numa pesquisa de caráter bibliográfico. Assim, priorizamos a leitura de livros, artigos, Leis e demais materiais que tratam acerca da Gestão Democrática Escolar nas escolas públicas. Essas pesquisas tomaram por base a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14 que trata do decênio entre 2014-2024, o Plano Municipal de Educação, Lei 621/15, e demais marcos legais que norteiam a educação nacional e municipal.

No que concerne à abordagem do tipo de pesquisa, afirmamos que o presente estudo se enquadra em uma abordagem qualitativa (MOITA-LOPES, 1996), uma vez que busca aprofundar uma compreensão pré-existente em um dado grupo social. Nesse sentido, a metodologia de análise desta pesquisa, segundo o autor, não baseia-se na abordagem quantitativa. De acordo com essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. Não nos preocupamos com os dados quantitativos, mas com os de caráter qualitativo, pois esse tipo de pesquisa não trata o sujeito e a realidade como elementos indissociáveis, mas leva em consideração o sujeito, suas subjetividades e particularidades, características que não conseguem ser transcritas em números quantitativos.

Com o presente trabalho buscou-se atingir os seguintes objetivos específicos: analisar a legislação nacional e a municipal (em construção) que trata do processo de implantação da Gestão Democrática Escolar no município de Pendências/RN. Todos, tendo como parâmetro o objetivo geral: analisar como está sendo o processo de implantação da Gestão Democrática no município de Pendências/RN.

CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN E DADOS EDUCACIONAIS

O município de Pendências/RN, fica distante 200 km de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte. Seus primeiros habitantes foram os índios das tribos Cariris e Janduís. No dia 09 de outubro de 1712, essas terras foram doadas, no sistema de sesmarias, ao sargento-mor do terço dos paulistas, José de Morais Navarro, que não se

apressou em ocupá-las, talvez por conhecer o ânimo dos nativos da região, que mantinham lutas constantes com outras tribos e com os que se atrevessem a visitá-las. O início do povoamento deu-se em um cenário de muitas lutas. As disputas entre os índios e os portugueses, segundo os mais antigos, era uma verdadeira "pendência" que na prática, gerava uma constante alternância de posse de terras, teria surgido daí o nome do povoado, situado às margens do rio Açu. Assim, a colonização dessas terras teve início na segunda metade do século XIX, sendo fruto da invasão, pelas águas do Atlântico, da ilha de Manoel Gonçalves, desalojando os portugueses dedicados à exportação do sal. Muitos se transferiram para ilha de Macau, na foz do rio Açu, outros se internaram rio acima encontrando- se, nas terras onde hoje situa o município de Pendências.

Com o significado legítimo de luta, combate, contenda, guerra, questão, o vocábulo PENDÊNCIAS, embora desusado nos diálogos chamados coloquiais é utilizado normal e, solenemente, em atos oficiais que exigem o emprego da norma culta. Não apenas como substantivo, mas também como forma verbal. E o conhecimento de seu uso, no Brasil perpassa por mais de três séculos. O topônimo Pendências que nomeia o nosso município tem registros de menção conhecida desde 1712, citada em translado da área da Sesmaria pedido ao governador da capitania, de áreas de terra "que pega da lagoa chamada as PENDÊNCIAS".

O município de Pendências desmembrado de Macau foi criado pela Lei Estadual nº 1039 de 12 de dezembro de 1953 e, sua instalação ocorreu no dia 1º do ano seguinte. Pendências limita-se ao norte e leste com Macau, ao sul e oeste com Alto do Rodrigues e Carnaubais. Tem uma extensão territorial de 419 km, segundo o IBGE, o que equivale a 0,83% da superfície estadual e conforme a divisão territorial do Brasil está situada na mesorregião Oeste Potiguar, microrregião do Vale do Açu e na Zona Homogênea Mossoroense. Atualmente, o município tem como principais atividades econômicas: a Carcinicultura, Agricultura, Pecuária, Comércio e atividades Ceramistas.

No âmbito educacional no município, contamos com um total de 19 escolas, assim distribuídas: 13 na rede municipal, 03 na estadual e 03 na privada. Com relação as escolas públicas, na rede municipal, a escolha do gestor se dá através de indicação, enquanto na estadual, a escolha do gestor se dá através da Gestão Democrática, ou melhor, eleição direta que envolve todos da comunidade escolar. A equipe gestora, das escolas municipais, é composta de pelos seguintes cargos: Diretor e Vice-diretor Escolar

(dependendo do porte da escola); Suporte ou Coordenador Pedagógico; Secretário Geral e Coordenador de Turno (dependendo do porte da escola). As escolas rurais, em sua maioria, oferecem desde a Educação Infantil, até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os professores são formados, possuem licenciatura, muitos com pós-graduação. A forma de ingresso é por meio de concurso público e processo seletivo para os temporários (contratados). Em relação aos níveis de desempenho das escolas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município de Pendências, obteve o seguinte resultado: nos anos iniciais / 4º e 5º ano, em 2013 (projetado 3,4/observado 3,6), em 2015 (projetado 3,6/ observado 4,3); nos anos finais / 8º e 9º ano, em 2013 (projetado 3,3/observado 3,6), em 2015 (projetado 3,6/observado 4,0). Percebe-se, nos dados, que o município, nas últimas avaliações, está conseguindo alcançar com êxito e com saldo, as metas projetadas pelo Ministério da Educação. Esse alcance dar-se-á por conta das políticas públicas em educação, onde desenvolve, o aluno, ao bom desempenho nas avaliações do processo ensino-aprendizagem.

ESTUDANDO A META 17 – GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PME - LEI 621/15

A Gestão Escolar Democratizada sinaliza avanços significativos no que se trata ao envolvimento da comunidade escolar no processo de seleção do diretor escolar. Ele traz consigo um importante papel, o de tornar a escola cada vez mais democrática por meio do fortalecimento dos Conselhos Escolares, em caráter deliberativo, ou seja, tem o poder de definir sobre determinadas ações na escola. A escola torna-se também autônoma, no tocante ao aspecto financeiro, detendo o controle do mesmo. Seguindo os princípios, dentre eles, a democratização, torna-se papel da gestão escolar a distribuição de tarefas e responsabilidades cabendo a toda comunidade escolar, por meio de seu conselho, decidir e deliberar sobre determinados assuntos. Baseado nesses princípios, e segundo a Meta 17 em Pendências (2015), a mesma nos fala que:

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (PENDÊNCIAS, 2015).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

Essa Meta prever que, no prazo de 02 (dois) anos, a partir da aprovação da Lei do PME - 621/2016, o município, em ênfase, deverá organizar-se para promover, que poderá também ser de forma gradativa, a implantação da Gestão Democrática Escolar nas Escolas municipais, com vistas a garantir a autonomia das escolas e a efetiva participação da comunidade escolar nas escolhas que competem às escolas. Mesmo assim, o município ainda não conseguiu implantar a Gestão Democrática Escolar no âmbito de suas escolas, fazendo com que a Meta 17 do PME ainda não tenha sido implantada. Nesse sentido, o prazo para a mesma é o ano de 2017, encontra-se atrasada.

Para consolidação da referida Meta, algumas importantes estratégias foram criadas, justamente para garantir a sua aplicação. Segundo ainda PME (Pendências, 2015), as estratégias eram: Elaborar e aprovar um projeto de lei complementar para a implantação gradativa da gestão democrática nas escolas municipais considerando a legislação nacional; fortalecer os seguintes órgãos colegiados: Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB incentivando à participação dos seus membros nos programas de formação oferecidos pelo MEC; garantir aos órgãos colegiados na Lei Orçamentária Anual (LOA) recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos, recursos humanos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções, instituir fóruns permanentes de educação com o intuito de coordenar as conferências municipais para efetuar o acompanhamento das execuções do PME; estimular a participação e a consulta de profissionais de educação, estudantes e familiares na formulação dos projetos políticos pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação da comunidade escolar na avaliação de docentes e gestores escolares.

Ao analisarmos as estratégias, percebemos que juntas amarram sistematicamente o processo de implantação da Meta 17, que trata justamente da Gestão Democrática Escolar. Ressaltaremos alguns aspectos importantes das aludidas estratégias: Criação de Lei Complementar para tratar da implantação da Gestão Democrática Escolar; Fortalecimento dos órgãos colegiados da sociedade: Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; Garantir, junto a LOA, rubricas para

assegurar melhorias nas instituições de ensino; Instituir fórum permanente de Educação; Estimular a participação de toda a comunidade escolar na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, currículo escolar, plano de gestão, regimento escolar e os planos de aplicação de recursos da escola.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN: APRESENTAÇÃO DA MINUTA DE LEI DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para tudo se tem um começo. O processo de implantação da Gestão Democrática no município de Pendências é algo que vem sendo pensado, discutido, há muito tempo, por parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, por defender que a Gestão Escolar Democrática traz cada vez mais legitimidade à instituição. Esse pensamento vem sendo fortalecido por meio da Meta 17 do Plano Municipal de Educação, cuja assegura que no seu segundo ano de vigência, esse tipo de gestão passe a ser implantado nas escolas municipais. Para tal implantação, devemos nos ater aos pensamentos de Veiga (1997, p. 18), ao afirmar que:

> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A abordagem trazida por Veiga, nos leva a refletirmos alguns tópicos que tratam a Gestão Escolar Democrática, como é o caso da participação da comunidade escolar, por meio dos conselhos e sua relação na atual conjuntura educacional. Em fase de implantação na esfera municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Pendências/RN, promoveu estudos e formações que tratassem dos impactos que poderiam ser causados com a implantação dessa política educacional. As escolas municipais receberam a minuta do Projeto de Lei que trata acerca da implantação da Gestão Democrática Escolar no âmbito do referido município para que, por meio de encontros, pudessem analisar e fazer possíveis contribuições.

Posteriormente, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação (FME), realizaram uma audiência pública para apresentação das possíveis

contribuições enviadas pelas escolas para que, por meio do referido Fórum, fosse possível deliberar sobre essas contribuições. A minuta de Lei Complementar que trata da Gestão Democrática Escolar foi, após a audiência pública, encaminhada para o poder executivo que na sequência a encaminhou para o Poder Legislativo para apreciação e aprovação. O artigo 6º do referido Projeto de Lei assegura que:

> **Art. 6º** A gestão democrática da Rede Municipal de Ensino do município de Pendências, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:
>
> I – Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – Respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Município de Pendências, estado do Rio Grande do Norte; III – Autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; IV – Transparência da gestão da Rede Municipal de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – Garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – Democratização das relações pedagógicas, de trabalho, criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação.

Assim, podemos constatar por meio desse artigo 6º, que a mesma irá assegurar a participação da comunidade escolar no que concerne às atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, a laicidade da escola pública, transparência na gestão, garantia da qualidade social como também a democratização das relações pedagógicas e a valorização profissional. O mesmo Projeto de Lei, em seus artigos 37 e 38, diz que caberá ao gestor escolar, eleito pela comunidade as seguintes funções:

> Art. 37 - A direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor (quando houver), de acordo com o que estabelece a Lei Municipal nº 495/2010 de 21 de setembro de 2010, que trata do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, onde estabelece o porte de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.
>
> Parágrafo único. O Diretor e o Vice-Diretor serão eleitos na forma dessa Lei e nomeados pelo Chefe do Poder Executivo.
>
> Art. 38 - Compete ao (à) diretor (a):

> I - cumprir e fazer cumprir os princípios da gestão democrática, as determinações legais e as constantes nesta Lei; IV - coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico assegurando a sua periódica atualização e elaboração e execução dos planos de aplicação dos recursos financeiros da escola; IX - coordenar o desenvolvimento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras, ouvindo o Conselho Escolar; X - promover a integração da Escola com a comunidade, apoiando a realização de atividades cívicas, sociais, culturais e educacionais, programadas pelos colegiados ou instituições escolares; XIV - convocar e presidir reuniões do corpo docente, discente, administrativo e pedagógico; XVI - administrar a utilização dos recursos financeiros da Escola, zelando pela sua adequada aplicação e prestação de contas, em articulação com a Caixa Escolar.

Segundo o Art. 38 da aludida lei, as atribuições que competem ao diretor e ao vice-diretor escolar vão desde cumprir os princípios de legalidade, perpassando aos setores: pedagógicos, administrativos e financeiros. Assim, o gestor escolar articulador da instituição, quanto mais ativo ele for, mais a instituição de ensino irá atingir os resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de que trata esse artigo é uma análise no processo de implantação da Gestão Democrática Escolar à luz da Meta 17 do PME. Vale destacar que essa política ainda não foi implantada de forma efetiva no município. Várias etapas já foram realizadas, como a consulta pública para melhoramento da minuta do Projeto de Lei que trata a Gestão Democrática Escolar, a audiência pública de exposição das melhorias encaminhadas pelas escolas e o encaminhamento da referida minuta ao Poder Executivo para o Poder Legislativo. Neste momento, encontra-se em análise do Poder Legislativo, aguardando entrar em pauta para votação, aprovação e posterior sanção pelo Poder Executivo. Contudo, percebemos que a comunidade escolar ainda tem uma visão muito limitada do que pode ser uma gestão escolar democrática.

Podemos entender que a conquista da Gestão Democrática Escolar, em sua efetiva atuação ainda vai depender muito da formação política dos que dela irão fazer parte, desde a comunidade escolar, perpassando pelos alunos, professores e demais profissionais da escola.

Como em qualquer processo investigativo, essa pesquisa não traz um conhecimento definitivo, haja vista que o objeto do estudo, ainda, não foi implantado, ou

seja, está em processo de implantação. De modo que trazemos aqui considerações de caráter passageiro. Esperamos que com a implantação efetiva da Gestão Democrática Escolar, nas escolas municipais de Pendências/RN, traga mais melhorias em seus processos construtivos de aprendizagens mútuas, conseguindo assim, uma transformação na educação que trará reflexo na sociedade como um todo, em vias sociais. Para tanto, a implantação dessa política educacional poderá levar tempo, se considerarmos que o próprio processo da democracia é algo novo em nossa sociedade.

Contudo, concluímos com o pensamento de que a Gestão Democrática se constrói diariamente na medida em que todos os envolvidos possam participar das decisões com vistas no coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996**.** Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.**1988. São Paulo.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015

_____. **Manual do PDE Interativo.** 2012. Brasília.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004**.**

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; Ginling, Rob; KEITH, Sherry**. A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4 ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2000.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARANALDO, D. **Estratégia para a competitividade**. São Paulo: Produtivismo, 1989.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PENDÊNCIAS, **Lei nº 621/2015,** de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Pendências, 2015. Edição Diário Oficial do Município.

PRADIME-**Gestão e Implementação de Políticas Educacionais** Módulo 8 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso (http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/my/). Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016.

VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político- pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro**. Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VALLIN, Celso. **Poder e Democracia na Escola.** Artigo Publicado no Curso Gestão Escolar e Tecnologias (2004).

CAPÍTULO XXXIII

REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS[80]

Daiane Caetano Costa de Aquino[81]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-33

RESUMO:

Este artigo consiste no recorte de uma dissertação em andamento que faz parte da linha de pesquisa de Práticas Docentes e Formação Profissional. Está metodologicamente organizado como ensaio teórico, cujo objetivo é trazer reflexões sobre a presença das desigualdades sociais, políticas e econômicas dos alunos da escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). À luz das leituras realizadas foi possível observar a possibilidade de enfrentamento a essas desigualdades por meio de um currículo escolar que atue na construção da autonomia social de seus alunos. Os breves resultados apontam que o currículo ocupa um lugar primordial, pois atua como gestor dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar. Desigualdades Sociais. EJA.

INTRODUÇÃO

O período da Revolução Industrial (meados do século XVIII ao longo do século XIX) foi precursor para que se iniciassem discussões acerca do currículo escolar, pois o processo de industrialização iniciado na Europa evidenciou a necessidade de mão de obra para a nova demanda criada pelo mercado de trabalho que estava se estabelecendo, por meio da expansão da indústria têxtil e da manufatura assalariada. A educação, que anterior a este período era apenas destinada à classe burguesa, passa a ser ofertada à classe popular, num molde diferenciado com intuito de escolarizar em massa, em outras palavras qualificar mão de obra para trabalhar na indústria. O saber escolar nesse período estava a cargo da formação urgente e direcionada para atuação no mercado de trabalho.

[80] Texto publicado em: Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVALI/UNIVILLE (15.: 16 nov: 2017: Joinville, SC) Anais do XV. Nesta publicação revisto e ampliado. Trabalho apresentado e publicado no I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino (1.: 07 e 08 de maio: 2018: Joaçaba,SC).
81 Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena –UNIVALI. Mestra em Educação pela UNIVALI. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPPGE da UNIVALI. E-mail: daiannyaquino@hotmail.com

Em relação à influência do mercado de trabalho sobre a educação, Silva afirma que:

> As instituições escolares também sofreram influência das transformações ocorridas no mundo do trabalho e, assim, elas acabam apresentando um comportamento semelhante ao do mundo da produção, até porque a sociedade organiza-se nos moldes do sistema vigente, ou seja, na produção da vida material dos indivíduos e nas relações que ocorrem entre eles. (SILVA, 2006, p. 140).

Pretende-se então formar indivíduos que dominem a leitura e a escrita para conseguir operar as máquinas da indústria. O currículo então se configura para atender a demanda e urgência do mercado de trabalho dentro dos moldes de formação induzido por ele.

Estima-se que nos Estados Unidos, o currículo se estabeleceu como campo de estudo no final do século XIX. Enquanto no Brasil na década de 90, que segundo Ranghetti e Gesser (2011, p. 22) "é a partir desta década que o currículo como campo especializado, na educação, passa a despertar o interesse de vários segmentos tanto das políticas em educação, como de seus pesquisadores e educadores."

Eventos nacionais e regionais de grande importância para o mundo acadêmico na área da educação, como por exemplos a [82]ANPED, [83]ENDIPE e o I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino realizado pela Linha de Pesquisa Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, trazem em seus eixos espaços destinados a trabalhos referentes à temática.

Já com base na biblioteca eletrônica de coleção selecionada de periódicos científicos - Scielo, nos últimos (5) cinco anos, no Brasil, 122 (cento e vinte e dois) artigos sobre a temática currículo foram publicados. Esses trabalhos trazem o currículo como objeto de estudo dentro da Área da Educação, abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e também o Ensino Superior, com focos de discussão bem variados. Grande parte dos trabalhos se referem ao currículo voltado ao ensino de

82A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade, sem fins lucrativos, fundada pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Tem por finalidade promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da justiça social. Anualmente acontecem reuniões nacionais e regionais da ANPED, que servem como espaços de constante debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área da educação.

83 O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo.

disciplinas específicas, em maior evidência as disciplinas de ciências e educação física. Alguns atentam para o currículo escolar voltado a atender alunos com deficiências sejam ela cognitivas ou físicas; a menor parte dos trabalhos tratava do conceito de currículo, da sua função, das escolhas dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante das leituras de artigos realizadas, sentiu-se a necessidade de trazer neste trabalho, reflexões acerca de um currículo escolar voltado a atender e contemplar em sua proposta, a desigualdade social dos alunos que frequentam a escola pública, bem como propiciar aos alunos conhecimentos que lhes permitam atuar na sociedade e exercer a cidadania de maneira consciente. O objetivo do presente artigo é trazer reflexões sobre a presença das desigualdades sociais, políticas e econômicas dos alunos da escola pública na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de um artigo metodologicamente organizado como um ensaio teórico que traz autores importantes como: Arroyo (2015), Leite (2015), Mendonça (2015), Sacristán (2013), Santomé (2013), entre outros, que discutem o tema currículo escolar numa perspectiva de "justiça social". Autores estes que pesquisam sobre currículo escolar e que acreditam na possibilidade e aplicabilidade de um currículo voltado às vivências dos alunos, um currículo que articule saberes cotidianos com os saberes científicos, no intuito de desenvolver uma proposta curricular menos hegemônica e mais acessível aos alunos advindos de contextos empobrecidos.

Nesta perspectiva, o artigo está organizado em três partes. A primeira trata da oferta da educação de jovens adultos como um direito; já a segunda aborda a presença das desigualdades social, política e econômica na escola e a terceira reflete sobre o currículo como um instrumento de enfrentamento às desigualdades apontadas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora a Constituição Federal de 1988 não tenha sido a primeira Constituição a abordar a educação como um direito, é ela que traz de forma mais incisiva o direito de todos os cidadãos à educação. Diante disto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como marco legal a Constituição Federal de 1988, que passa a garantir o ingresso ou retorno aos estudos até a conclusão da Educação Básica de forma gratuita e em qualquer etapa da vida.

É importante ressaltar que a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, também contribuiu de forma significativa para efetivação do direito ao acesso à educação e passou também a sinalizar a obrigatoriedade da oferta da modalidade de EJA, quando sugeriu adequações às necessidades dos alunos, incluindo aos que forem trabalhadores condições de acesso e permanência.

Sobre o direito à educação Souto ressalta que:

> A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar (SOUTO, 2011, p. 283).

Sendo assim o processo de educação dos jovens e dos adultos possui suas particularidades e complexidades, pois o jovem e o adulto muitas vezes têm vivências relacionadas à vida familiar, afetiva, escolar e ainda experiências relacionadas a vida profissional. Esses conhecimentos vivenciais têm que ser levados em consideração no momento da elaboração dos currículos, que embasarão as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade de ensino. A contemplação da vida social, da realidade dos alunos pelo currículo, fará com que a escola consiga dialogar com eles, tornando o processo de ensino e aprendizagem algo significativo e não apenas uma mera reprodução de conhecimentos vazios, sem que os alunos consigam atribuir sentidos para o que estão aprendendo.

Quando se salienta a aproximação do currículo da realidade do aluno, não pretende-se negligenciar o saber científico, mas, diante dos conteúdos a serem trabalhados buscar uma proximidade como o cotidiano vivenciado, construir um saber escolar que possa ser efetivado na vida prática.

O saber escolar[84] é um tipo de saber único, que faz com que a instituição escolar seja necessária na vida dos sujeitos e se diferencie dos demais meios de produção de conhecimento (mídias, tecnologias diversas, etc), pois é no ambiente escolar que aluno, professor e conhecimento interagem e o elaboram por meio das relações interpessoais

DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLA

84 Saber escolar: é o saber construído na escola, fruto da integração do saber científico afetado pelas vivências e saberes dos alunos e pelas relações de interação entre professor, aluno e conhecimento (SAVIANI, 2004).

A situação de desigualdade social pode ser caracterizada pela falta ou restrição de acesso a serviços básicos previstos na [85]Constituição Federal, no que diz respeito à dignidade humana e de sobrevivência (direito à moradia, alimentação, transporte, saúde, educação, etc).

Em nosso país oficialmente foram estabelecidos parâmetros que estipulam um determinado valor de *renda familiar per capita* [86] mensal para definir se o indivíduo se encontra em situação de pobreza ou pobreza extrema, atualmente o Decreto nº 8.794, de 29 de junho de 2016, alterou Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004 (que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 – Lei que criou o Programa Bolsa Família e que instituiu o Plano Brasil Sem Miséria) em seu Artigo 18 passou a caracterizar como pobreza e pobreza extrema uma renda familiar per capita de até R$70,00 e de até R$ 85,00 respectivamente.

Para minimizar essa desigualdade social, acreditando que a educação tem a possibilidade de intervir e impor rupturas nesse quadro de desigualdades, a partir de sua prática cotidiana, é preciso estabelecer um currículo de ordem emancipatória que busque atender as necessidades reais dos seus alunos pobres em situação de desigualdade social, bem como possibilitar o acesso ao conhecimento dos seus deveres, direitos e origens sociais. Segundo Arroyo (2015, p. 19), "o primeiro conhecimento a que todo ser humano tem direito é o de compreender-se no mundo, na sociedade, na história."

Partindo dessa premissa, no âmbito escolar, a mudança começa com trabalho pedagógico intencional, projetos bem elaborados, aulas dialogadas que propiciem a reflexão, definição de conceitos, apontamento de caminhos para o enfrentamento e superação das mazelas (segregação, desvalorização das vivências e experiências, das culturas e subjetividades dos alunos em situação de pobreza) decorrentes das desigualdades sociais.

As práticas curriculares emancipatórias, a respeito das dimensões de gênero, classe social, etnia, religião e culturas, precisam ser desenvolvidas para se construir uma escola que tenha centralidade nos sujeitos, que acolha a diversidade, que dialogue com seu território, que se comprometa com a transformação social (LEITE, 2015).

---

85 Lei fundamental e suprema do Brasil que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas.

[86] *Renda familiar per capita*: é o resultado da soma de renda mensal (salário, pensão alimentícia, benefícios do INSS) dos membros de uma família que residem juntos, dividido pelo total de membros incluindo aqueles que por ventura não tenham nenhum tipo de renda.

É importante ressaltar que o currículo é um instrumento norteador na tomada de decisões sobre o fazer pedagógico. É um território a ser repensando diariamente, afinal de contas o trabalho desenvolvido em nossas instituições de ensino serve a quem? Sofre influências de quais tendências? Quais culturas? Qual necessidade econômica? Esses questionamentos devem ser feitos a fim de se construir um currículo mais igualitário, pois o currículo escolar de acordo com a visão de Arroyo:

> Exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para construção de uma sociedade efetivamente democrática (2015, p. 7).

Sendo assim, a intenção da educação é atender uma das necessidades fundamentais do ser humano, o acesso ao conhecimento dos seus deveres e direitos e torná-los participantes conscientes de uma sociedade. Fazer com que possamos entender como se constitui o fenômeno da pobreza, da desigualdade social e as maneiras pelas quais se apresentam, não somente em lugares isolados, mas, também em ambientes sociais, como os da escola, lugar este que deveria ser o primeiro a romper com essa situação.

O âmbito educacional é o meio propício para o exercício efetivo e consciente da cidadania, uma vez que a educação é um ambiente social de discussões e construção de conhecimentos, ambiente esse que poderá conceder ao sujeito condições para lutar pelos seus direitos e exercer a sua cidadania, dentro da sociedade democrática ao qual faz parte. Como ressalta Mendonça ao afirmar que:

> Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de se constituírem agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva e sociopolítica (2015, p. 37).

Para que a construção de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania se estabeleçam no ambiente escolar, Mendonça (2015, p. 37) aponta que "o grande desafio que envolve essa tarefa é o resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente".

Alguns componentes básicos devem fazer parte do processo educacional, o que inclui noção de sujeito social e não simplesmente de sujeito passivo do saber, noção de formação e não de aceitação, entendimento de direitos e deveres para o exercício da cidadania, consciência de democracia, entendimento de igualdade, liberdade e de sociedade, consolidando ideologias comprometidas com a redução das desigualdades sociais.

A conquista da cidadania deverá transitar por processos construídos sobre um cenário de vulnerabilidade, privações e violações da dignidade humana, vivenciados pelos alunos pobres. O direito à cidadania e a democracia serão projetados com a atuação e efetivação de um currículo mais igualitário e próximo das experiências de seus alunos.

O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

O currículo está presente nas instituições de ensino e norteia as ações a serem desenvolvidas; serve como parâmetro para a elaboração e a escolha das estratégias pedagógicas a serem trabalhadas. Ele define os conteúdos que deverão ser trabalhados, organiza a escola em níveis de aprendizagem e idade (turmas, classes, ciclos), determina os conteúdos a serem ensinados e o tempo escolar de progressão dos alunos. Portanto, pode ser considerado como um artefato capaz de organizar a escola, alinhar o trabalho docente e apontar o que determinada instituição de ensino almeja para seus alunos.

Em busca de um trabalho pedagógico contextualizado e mais significativo para os alunos, é crucial direcionarmos o olhar às vivências em pobreza que os nossos alunos trazem para o ambiente escolar, estreitar a relação entre as suas experiências e o conhecimento abordado no currículo escolar diariamente. Colocar em prática ações pedagógicas intencionalmente pensadas para servir de enfrentamento a reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Sobre essa relação e a necessidade de intervenções no currículo, com intuito de favorecer a inclusão social, Sacristán (2013, p. 12) discorre que: “as condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social [...].”

As diferenças que se apresentam no ambiente escolar devem ser reconhecidas e discutidas no currículo, a fim de se estabelecer um sistema educativo igualitário, que respeite e também aborde em suas ações pedagógicas a diversidade dos alunos e que contemple aspectos relacionados à inclusão, ao reconhecimento das vivências e das experiências das pessoas em situação de pobreza, discriminação cultural, racial e de gênero, oportunizando aos alunos um ambiente de aprendizagem com igualdade. Um currículo que inclua a prática, o convívio social, onde os efeitos da aprendizagem possam se efetivar enquanto conquista de autonomia e de cidadania.

Nesta perspectiva, o processo educacional pode ser um instrumento para a construção da cidadania e também pode ser uma forma de resistência contra as desigualdades sociais. É o momento onde as relações interpessoais acontecem, onde as possíveis discussões contemplam ideias, ideais e podem oferecem as ferramentas necessárias à participação efetiva e consciente na sociedade da qual fazemos parte.

Para avançar na articulação entre currículo como possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais, é preciso desviar da visão desenvolvimentista da educação, que atribui à escola a tarefa primordial de preparar os alunos para o mercado de trabalho, estabelece o processo de escolarização e a apropriação dos saberes científicos, como um caminho certo de ascensão na vida social e econômica.

É imprescindível que o currículo escolar se comprometa com a transformação social do indivíduo para atuar na sociedade e que assuma um compromisso em oportunizar a todos uma educação democrática, emancipatória e não hegemônica, além de tratar nos currículos das vivências dos alunos pobres como um conhecimento válido a ser discutido dentro do currículo escolar. Santomé (2013) enfatiza que:

> O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente (SANTOMÉ, 2013, p. 319).

Frequentar a escola deve perpassar pelo sentimento de pertença a ela e também às vivências que ocorrem além de seus muros, da comunidade, da cidade e do mundo. Ultrapassar o sentido material (espaço físico) ou de proteção, na vida dos alunos. Articular o saber da escola com o da comunidade, promover o desenvolvimento pleno do aluno como indivíduo, cidadão, trabalhador etc. Isso requer convívio democrático, desprovido

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

de julgamentos para que haja troca incessante de experiências entre todos os envolvidos nesse processo dentro e fora da escola.

No convívio democrático dentro da escola, é necessário valorizar conhecimentos, crenças, costumes, bem como eliminar manifestações de exclusão e reconhecer as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Fica claro que a escola é um espaço importante no processo de integração da comunidade, porque veicula conhecimentos, os quais são resultados da interação dinâmica do conhecimento científico associado ao saber que os alunos trazem dos seus contextos para a escola,

> Todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e meninas, entendendo por identidades aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo (SANTOMÉ, 2013, p. 79).

Nesse sentido, o ensino deve construir-se de maneira intencional e planejada para que todos os alunos tenham acesso às práticas educativas que oportunizem seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, político e democrático. Devem ser instigados a construir saberes que lhes sirvam como instrumento de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais exercendo a sua cidadania.

Entende-se que articular a temática pobreza/desigualdade social com o currículo atualmente desenvolvido pela escola é um complexo desafio a se enfrentar, porém, superar os entraves que possam se apresentar para então efetivar essa articulação e reiterar que o papel da educação na vida dos indivíduos é de ordem emancipatória no sentido social, cultural, político, e econômico.

Esses fatores são cruciais quando pensamos na importância destes aspectos fundantes na organização do trabalho pedagógico que com certeza será importantíssimo na compreensão da prática pedagógica, quando refletimos o tema currículo na EJA, por exemplo, a discussão perpassa por um currículo que selecione cuidadosamente seus conteúdos e que seja orientado com temas relevantes deste na ampliação de enfoques que dimensionem para a educação e para o trabalho.

Quando falamos de currículo na EJA precisamos nos dar conta do que realmente se ensina na escola, nesse sentido, um currículo multicultural que implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas,

étnicas, de gênero, etc. dos alunos, valorizando-os em suas especificidades. Essa é a funcionalidade para a EJA.

Esses elementos estão pautados num currículo que leve em consideração a cultura dos sujeitos educativos que demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

Portanto, quando pensamos no currículo da EJA acreditamos que a característica fundamental é uma base comum nacional relacionada a uma parte diversificada, assim como deve ser para o ensino fundamental regular. Mas, o currículo, além disso, deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela atuar de forma mais consciente e participativa. O que nos parece atual é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural.

Nesta discussão identifica-se como primordial que o trabalho da EJA deve ser de um currículo orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos. O potencial humano deve ser extremamente valorizado para que se consiga desenvolver as várias dimensões da realidade. Desta maneira, para um currículo nestes moldes fundamentado na realidade social e cultural dos alunos e professores deve-se sempre levar em conta a capacidade de dialogar com os saberes e fazer com que estes transitem em vários espaços, neste sentido, a ação deve ser coletiva com um diálogo que envolva os membros da comunidade educativa. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos. (MURTA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou trazer reflexões sobre as desigualdades sociais, políticas e econômicas que estão presentes nas escolas e apontou com base nos autores que foram utilizados como referencial, que um currículo escolar menos hegemônico e mais emancipatório pode atuar como ferramenta de enfrentamento e resistências as

desigualdades vivenciadas pelos alunos na da escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O currículo então precisa ofertar aos alunos a oportunidade de saber que a pobreza é uma construção histórica, que um indivíduo não é pobre por fruto da própria sorte, mas, por um conjunto de fatores que o colocaram na situação de pobreza e desigualdade social. Fazer com que os alunos entendam que a pobreza é uma construção histórica e não uma condição hereditária ou fruto da própria sorte.

Sobre a escola oportunizar aos indivíduos o direito de saber-se pobre, Arroyo (2015, p. 19) discorre: "Dessa forma, para que seja possível articular currículo e pobreza, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos de saberem-se pobres, mas também o dever da escola, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito."

Para tanto, a escola deve se comprometer com a formação desse indivíduo, sujeito de direitos e de deveres, muitas vezes esquecidos. Sujeitos que precisam ser atuantes, protagonistas da sua própria existência e da sociedade à qual inerentemente ao nascerem passam a fazer parte.

A instituição escolar por meio do seu currículo pode ser franca com seus alunos, oportunizando informações completas e reais para que consigam se situar dentro da realidade a qual fazem parte e elaborar suas próprias estratégias de atuação. Como enfatiza Santomé (2013, p. 227) o fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações podem se tornar "dolorosas" dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la.

Sem dúvida é um desafio complexo para a escola por intermédio do currículo escolar, oferecer uma educação tão completa e justa, completa no sentido de formar o indivíduo capaz de fazer a leitura de mundo e atuar de forma consciente como um agente de transformações e justa no sentido de direcionar seu olhar a acolher a diversidade dos alunos oportunizando o desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo, contemplando as dimensões sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação.** Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 abr.2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 abr.2018.

_____. **Decreto nº 8.794 de 29 de junho de 2016**. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm#art1> Acesso em: 06 set.2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza.** Lúcia Helena Alvarez Leite. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação.** Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz.(Orgs).**Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

MURTA, M.. O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun. 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia.GUESSER, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares.** Curitiba: CRV, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas do currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico.** Campinas, Autores Associados, 2004

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. p. 280-311.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. In: Inter-Ação: Rev. **Fac. Educ.** UFG, 31 (1): 139-156, jan/jun. 2006.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. In: **Espaço do Currículo,** Paraíba. vol.7, n.1, p.86-96, Janeiro a Abril de 2014.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXXIV

TIC'S: ESTUDO SOBRE SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE MACAU/RN

Jane Cléia Oliveira Evangelista[87]; Elaine Cristina Pinheiro da Silva[88];
Janaína Souza do Nascimento Mendonça[89]; Beatriz Bezerra Leandro[90];
Patrícia Maria da Silva[91].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-34

RESUMO:

A vida contemporânea é afetada pelas tecnologias e sua evolução reflete na sociedade e nas escolas. As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's aliadas à educação podem acrescentar valores, buscando uma aprendizagem significativa que atenda às necessidades educacionais da atualidade e que ao mesmo tempo esteja em sintonia com o mundo tecnológico no qual os alunos estão inseridos. O presente trabalho teve como objetivo analisar o ponto de vista dos professores da rede pública do município de Macau/RN sobre a inserção das TIC's na sua prática pedagógica. Para a construção desta pesquisa foi aplicado um questionário em quatro escolas de Ensino Fundamental II, sendo duas da Rede Municipal e duas da Rede Estadual de Macau (RN), totalizando 27 professores. Após as análises dos questionários constatou-se que os sujeitos reconhecem a importância da integração das TIC's na sua prática pedagógica, porém, embora presente, essa integração ainda não atingiu o padrão de qualidade preconizado pela legislação. Os resultados também indicaram ser necessário um acompanhamento da evolução de indicadores que apontem para uma preocupação da gestão em fomentar, valorizar e dar condições práticas para a integração das TIC's no processo de ensino-aprendizagem da rede pública do município de Macau-RN.

PALAVRAS-CHAVE: TIC´s. Prática Pedagógica. Redes de Ensino.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo transformações profundas para todo o mundo, principalmente nas duas últimas décadas, em que os progressos das novas

87 Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN). Professora da Educação Básica. E-mail: janecleiaifrn@hotmail.com
88Pós-graduação em Meio Ambiente (FAVENI), Professora da Educação Básica. E-mail: anaclaraecristina@hotmail.com
89 Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN). Professora da Educação Básica. E-mail: ja_26_le07@hotmail.com
90 Pós-Graduação em Metodologia da Língua Espanhola e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Professora da Educação Básica. E-mail: bhiableandro@gmail.com
91 Pós-Graduação em Metodologia do ensino de Língua Inglesa e o ensino de Língua Portuguesa (FAVENI), Professora da Educação Básica. E-mail: mariapatricia43@yahoo.com

tecnologias refletem diretamente na sociedade, atuando no ser humano e no meio em que ele vive, não somente pela facilidade de acesso e volume de informações disponíveis, mas também pela rapidez em que as mesmas alcançam a todos.

A escola enquanto espaço de socialização e de aprendizados é convocada a se integrar nessa realidade tecnológica, pois os jovens de hoje nasceram numa sociedade digital, por isso a necessidade de se educar para os meios de comunicação.

Na realidade, as características típicas dos jovens de hoje são de reconhecer as especificidades de cada tecnologia do mundo moderno e se adaptar a elas. Estes jovens costumam dominar os diversos recursos tecnológicos, o que garante uma aprendizagem mais rápida, porém, o que se observa é que não há tempo para se aprofundar especificamente em uma tecnologia, em um determinado assunto, tendo como produto a superficialidade.

Mercado (1999), afirma que as tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Mas apesar da educação está inserida nesse contexto cercado pela informatização que faz parte do nosso cotidiano, ela tem se apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação de maneira ainda tímida,pois como a evolução das TIC’s ocorre a passos largos, pode ser difícil para o professor acompanhar estes avanços.É necessário que os educadores compreendam e dominem esse mundo tecnológico para ensinar as competências que ele requer, fazendo uso das TIC´s como ferramenta pedagógica dentro ou fora da sala de aula.

Sendo assim, este trabalho busca além de contextualizar a importância dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento da sociedade, conhecer a situação do professor da rede municipal e estadual do município de Macau/RN dentro da sala de aula com as TIC’s, a capacitação, o grau de conhecimento dos mesmos e suas dificuldades em integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem.

HISTÓRICO

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

As TIC's evoluem rapidamente em todo o mundo e, atualmente, seus avanços difundem-se de forma também muito rápida por todo o globo. No século 20, entretanto, essa difusão não era tão rápida, por isso a utilização das TIC's na área educacional ocorreu de formas e em tempos diferentes em cada país. Faremos aqui uma breve análise do histórico da utilização das TIC's na educação, focada na experiência brasileira.

Segundo Oliveira (2014), a evolução das TIC's ocorre inicialmente na esfera militar norte-americana no período da Segunda Guerra Mundial,tendo sua utilização na educação iniciada na década de 1970. No Brasil, foi no início da década de 1980 que houve as primeiras ações governamentais para incentivar os estudos sobre a utilização das TIC's na educação. Oliveira (2014) destaca a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE.

> O Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE - busca, prioritariamente, incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino, reconhecendo sua importância como instrumento capaz de enriquecer as estratégias pedagógicas e de estimular o surgimento de novas metodologias incentivadoras da participação, da criatividade, da colaboração e da iniciativa entre alunos e professores (BRASIL, 1994).

Outras iniciativas foram tomadas no decorrer dos anos, como a atualização do PRONINFE para Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, em 1997, e a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEAD, em 2002. Esta última de extrema importância para a integração das TIC's na educação, já que um dos pressupostos para a possibilidade de educar-se a distância é a possibilidade de comunicação. É importante salientar que a criação de programas e órgãos governamentais precisa estar atrelado ao desenvolvimento tecnológico e ao acesso da população a este desenvolvimento.

> A partir de 2008 com a popularização da internet, possibilitando o acesso imediato à informação atualizada, as TIC´s ultrapassaram os limites físicos da sala de aula favorecendo o processo de aprendizagem virtual. Essas transformações vêm acontecendo até hoje, e lentamente a educação foi se apropriando dos benefícios que as tecnologias trouxeram consigo (OLIVEIRA, 2014).

As tecnologias na educação estão acessíveis a 24,8 milhões de estudantes das escolas públicas brasileiras. Segundo o Censo Escolar 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro de 2019, o Brasil contava com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673

(15,8%) ofertavam o ensino médio onde a disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) é maior do que a observada para o ensino fundamental.

Atualmente, há de se considerar que as tecnologias da informação e da comunicação deram uma contribuição significativa à educação, melhorando a qualidade na interação aluno-professor, possibilitando complementar os conteúdos e experimentando novas dinâmicas na aplicação de recursos metodológicos para melhorar o processo educativo.

Diante desse contexto o Brasil através de longas décadas vem inserindo a tecnologia na vida em sociedade, como forma de manter-se soberano, uma forma de buscar a solução de vários problemas nas mais diversas áreas, inclusive no ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista social, as pessoas que não têm acesso às TIC's ficam sem condições de plena participação na sociedade, o que acentua ainda mais as desigualdades já existentes. Pretto (1999, 104) afirma que "em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias".

A educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, desde que acompanhe os avanços tecnológicos, preparando a humanidade para as novas necessidades da vida moderna. Mas a prática que se observa em muitas escolas brasileiras, ainda é um ensino tradicional, centrando-se na utilização parcial das TIC's. Trabalha-se amplamente com muitos conceitos científicos de maneira intensa, com a massificação de exercícios, visando à memorização e o cumprimento dos programas (ARROYO, 2007).

A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania deve interagir com a cultura extraescolar dos alunos e professores, preparando-os para as mudanças que a modernidade traz consigo, incorporando novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.

Hoje, os meios de comunicação disponibilizam informações em larga escala e de modo muito atrativo, os alunos entram em contato com diferentes assuntos, abordados

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos.

Segundo Kalinke (1999, p. 15):

> Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a enfrentar e a conviver com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. Por isso é importante considerar e utilizar esses conhecimentos adquiridos fora da escola nas situações escolares, para que os alunos possam transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo.

De acordo com os PCN's (BRASIL, 1998, p. 140):

> O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais.

As TIC´s são ferramentas que podem ser utilizadas na educação e contribuem para a eficiência do processo de ensino aprendizagem. Os jovens de hoje nasceram numa sociedade digital, por isso a necessidade de se educar para os meios de comunicação, convocando a escola a se integrar nessa realidade.

Na realidade, as características típicas dos jovens de hoje são de reconhecer as especificidades de cada tecnologia do mundo moderno e se adaptar a elas. Estes jovens costumam dominar os diversos recursos tecnológicos, o que garante uma aprendizagem mais rápida, porém, o que se observa é que não há tempo para se aprofundar especificamente em uma tecnologia, em um determinado assunto, tendo como produto a superficialidade.

Segundo Paiva (2002), uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta, desse modo "as tecnologias de informação e comunicação não são mais uma ferramenta didática ao serviço dos

professores e alunos [...] elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos"(ADEL *apud* PAIVA, 2002, p. 45).

Da mesma forma, afirmam Lawson e Comber (*apud* PAIVA, 2002, p. 48),

> [...] a inclusão das TIC nos currículos depende, para além do professor, de três fatores: da existência de coordenadores de TIC na escola e do seu papel, da atitude da gestão das escolas face à prioridade dada às TIC, em detrimento de outras áreas e, finalmente, da infraestrutura informática própria da escola.

Nesse contexto a inserção das tecnologias na matriz curricular do professor é importantíssima para uma boa formação acadêmica dos educadores, fazendo com que a escola ganhe uma grande estrutura profissional, possibilitando uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula proporcionando aos alunos um aprendizado com mais qualidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Considerando a problemática, a presente pesquisa tem como um dos objetivos refletir sobre a visão dos professores de Macau/RN a respeito das TIC´s como recurso pedagógico na construção do conhecimento. Buscando traçar quais as contribuições das novas tecnologias no contexto escolar e de que forma elas estão presentes no cotidiano desses professores.

A pesquisa foi realizada em 04 escolas sendo 02 da Rede Municipal e 02 da Rede Estadual do Município de Macau – RN, sendo 03 destas localizadas na zona urbana e 01 na zona rural. Lembrando que essas escolas não correspondem ao total de escolas do município que ofertam o Ensino Fundamental II que são 04 Municipais e 03 Estaduais.

Participaram da pesquisa 27 (vinte e sete) professores que atuam em diversas áreas do Ensino Fundamental II, onde optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de informações, devido a facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, em um espaço de tempo relativamente curto.

Os questionários são compostos por perguntas abertas e fechadas, buscando reconhecer o perfil profissional dos professores, assim como seu entendimento em relação às TIC´s, suas aplicações e como estes as percebem dentro da Rede Municipal e Estadual. Também foram utilizados artigos científicos e materiais disponibilizados na internet que apontaram e contribuíram para a delimitação do tema.

O resultado obtido com o questionário foi apresentado por meio de tabelas e texto, buscando mostrar os maiores desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso de novos recursos tecnológicos dentro da sala de aula e sua relação com os mesmos. Além de analisar as seguintes informações: conhecimento básico de algumas ferramentas tecnológicas, como internet, softwares educativos e outros; nível de relação que concebem entre as novas tecnologias e as aulas ministradas; a importância das novas tecnologias em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises realizadas permitiram a seguinte organização de dados:

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Dos professores participantes, obtivemos que 52% (14 professores) possuem Especializações, mas nem todas voltadas à sua disciplina; 19% (5 professores) são Mestres ou estão cursando e 29% (8 professores) são graduados ou licenciados.

Em relação ao gênero: 59% (16 professores) do sexo masculino e 41% (11 professores) do sexo feminino. As idades são variáveis: 11% (3 professores) encontram-se na faixa etária de 20 a 30 anos; 44% (12 professores) entre 30 a 40 anos; 30% (8 professores) entre 40 a 50 anos e 15% (4 professores) estão acima de 50 anos.

Com relação ao tempo que exercem a função de professor: entre 1990 até o ano de 2019, somam-se 19% (5 professores); entre 2000 até 2019 somam-se 44% (12 professores); entre 2009 até 2019 somam-se 26% (7 professores) e entre 2014 a 2019 totalizam 11% (3 professores).

Quando questionados se atuam na área de formação 89% (24 professores) atuam na área de formação, enquanto 11% (3 professores) não atuam. Quanto à rede, encontram-se distribuídos da seguinte forma: 56% (15 professores) estão lotados na Rede Municipal e 44% (12 professores) estão lotados na Rede Estadual.

RELAÇÃO COM AS TIC´S

Em relação à 8ª questão – “O que você entende pela expressão TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação)?” - Observamos pelas respostas que a maioria dos sujeitos

reconhece as TIC's como um recurso facilitador e motivador do aprendizado. Abaixo são transcritas algumas das falas:

> *"Instrumentos ou ferramentas utilizadas em diversos seguimentos da educação potencializando a mesma."(S.1, 2019).*
>
> *"São ferramentas úteis para serem utilizadas em sala de aula"(S.2, 2019)*
>
> *"Meios tecnológicos no processo de ensino aprendizagem" (S.3, 2019)*
>
> *"São "novas" tecnologias que facilitam o processo educacional" (S.4,2019)*

Considerando que todos os professores têm noção do significado do termo TIC's, questionou-se quais Recursos Tecnológicos eles têm acesso nas suas residências e chegou-se ao seguinte resultado:

Tabela 1: Demonstrativo dos Recursos Tecnológicos disponíveis nas residências dos sujeitos.

TV	Câmera fotográfica	Internet	DVD	Celular	Pendrive	Filmadora	Computador	Impressora	Aparelho de som	Data Show	Outros
26	10	27	09	27	27	03	27	17	19	11	06

Sobre a utilização do computador com acesso à internet, 93% (25 professores) afirmaram que utilizam este instrumento todos os dias e 7% (2 professores) utilizam até 3 vezes por semana.

Apesar dos avanços tecnológicos percebemos que ainda existem escolas que não acompanham essa evolução assim como os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso na segunda parte do questionário procuramos saber quais recursos tecnológicos que as escolas disponibilizam e chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 2: Demonstrativo dos Recursos Tecnológicos disponíveis nas Redes Municipal e Estadual Macau/RN

Escolas → / Recursos Tecnológicos ↓	Escola Municipal Professora Maura de Medeiros Bezerra	Escola Municipal Padre João Penha Filho	Escola Estadual Professora Maria de Lourdes Bezerra	Escola Estadual Professor José Olavo do Vale
TV	X	X	X	X
Câmera	X	-	-	-
Internet	X	X	X	X
DVD	X	X	-	X
Retroprojetor	X	X	X	X
Pendrive	X	X	X	X
Filmadora	X	-	-	-
Computador	X	X	X	X
Impressora	X	X	X	X
Aparelho de Som	X	X	X	X
Projetor	X	X	X	X
Lousa Interativa	X	X	X	X
Nenhum	-	-	-	-
Outros	X	X	X	X

Com as respostas acima citadas 93% (25 professores) afirmam que sabem utilizar todos os Recursos Tecnológicos disponíveis em sua escola, enquanto 7% (2 professores) utilizam apenas alguns. No que se refere a frequência com que utilizam esses mesmos recursos: 67% (18 professores) fazem uso 1 a 3 vezes por semana; 26% (7 professores) raramente fazem uso e apenas 7% (02 professores) utilizam todos os dias.

Sobre a utilização das TIC's durante o planejamento de suas aulas 30% (8 professores) dizem que sempre se fazem presentes, já 70% (19 professores) dizem que somente às vezes as utilizam.

Chamou nossa atenção a resposta da questão 5 – Parte II, a qual pergunta: "A tecnologia é uma aliada ou atrapalha as atividades em sala de aula? Por quê?"– a maioria dos professores considera ser uma aliada devido ao aumento de interesse e a participação dos alunos nas aulas. Abaixo são transcritos alguns dos relatos:

> *"Uma aliada. Se for bem direcionada ela atrai a atenção dos alunos e facilita a aquisição de conhecimento."(S.1, 2019)*
>
> *"Aliada, pois torna as aulas mais atrativas e interessantes."(S.2, 2019)*
>
> *"Aliada porque aproxima e propicia uma interação professor/aluno."(S.3, 2019)*

"Aliada à linguagem dos alunos."(S.4, 2019)

No que se refere a existência de Laboratório/Sala de informática nas escolas em que atuam 93% (25 professores) declaram não existir e 7% (2 professores) declaram existir e que as vezes executam as atividades com seus alunos nesse espaço.

Diante do cotidiano vivenciado pelos professores fizemos a seguinte abordagem na questão 8 – Parte II: "A utilização das TIC's como ferramenta pedagógica está integrada ao PPP da sua escola?" - 78% (21 professores) responderam que sim, 7% (02 professores) responderam que não e 15% (4 professores) responderam que não sabem.

Os sujeitos docentes que fizeram parte da pesquisa quando questionados se tiveram algum preparo para utilizar as tecnologias no contexto da sala de aula, seja na formação inicial e/ou continuada, observamos que 59% (16 professores) disseram que sim, 37% (10 professores) disseram que não e apenas 4% (1 professor) disse que não lembra.

Outro fato de grande importância que pôde ser observado no que se refere às dificuldades do uso das TIC's está na pergunta 6 – "O que facilita/ dificulta o uso das TIC's no contexto da sala de aula?" – Observamos que a maioria dos sujeitos se remete a dificuldades, como mostram as falas transcritas abaixo:

> *"A ausência de recursos para todos os alunos e professores."(S.1, 2019)*
>
> *"Falta de equipamentos e uma sala de informática."(S.2, 2019)*
>
> *"Quando o recurso depende de internet, mas a qualidade do sinal não é bom."(S.3, 2019)*
>
> *"O fato de nem sempre os recursos estar disponíveis para o uso, já que são poucos na escola."(S.4, 2019).*

Apesar dos avanços tecnológicos percebemos que ainda existem escolas que não acompanham essa evolução assim como os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a presença das TIC's nas Redes Municipal e Estadual e o uso destas pelos professores, podemos perceber que a sua integração às práticas pedagógicas está longe de atingir o padrão de qualidade preconizado pela legislação, onde no artigo 206, Inciso VII da Constituição da República Federativa do Brasil estipula que o ensino deve ser ministrado com base, além de outros princípios, na "garantia de padrão de qualidade". Mais à frente, no artigo 214, há uma referência de forma indireta, mas que

leva a entender como imprescindível a presença e também a utilização de tecnologias na educação:

> Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
>
> I – erradicação do analfabetismo;
>
> II – universalização do atendimento escolar;
>
> III – melhoria da qualidade de ensino;
>
> IV – formação para o trabalho;
>
> V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Durante a realização da pesquisa e nas visitas feitas nos deparamos com a existência de Sala de Informática quanto estrutura física, mas sem os Recursos Tecnológicos necessários para seu funcionamento. Uma dificuldade encontrada é o número insuficiente de equipamentos que atenda as necessidades de todos os professores.

Outro fator que pôde ser observado é que apesar de 93% dos sujeitos afirmar que sabem utilizar as TIC's disponíveis, apenas 30% fazem uso da mesma durante o planejamento de suas aulas, corroborando o que afirma Prado (2001, 89):

> [...] é comum o professor desenvolver uma prática "tradicional", ou seja, aquela consolidada com sua experiência profissional – transmitindo o conteúdo para os alunos e, num outro momento, utilizando os recursos tecnológicos como um apêndice das aulas.

Então é necessário que se trabalhe nos professores o entendimento de que as TIC's devem integrar sua prática pedagógica desde o primeiro momento em que planeja suas atividades visando sempre a produção e (re)construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva por parte do aluno.

Apesar de não ser um número muito grande de sujeitos pesquisados, houve divergências de algumas respostas dentro da mesma escola, que pode ser devido a falta de atenção durante a leitura do questionário ou de fato alguns profissionais desconhecem os Recursos que sua escola disponibiliza. Um exemplo disso diz respeito a "Lousa Interativa" onde alguns profissionais afirmaram existir na sua escola, mas quando retornamos à escola para investigar descobrimos que não procede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a maneira como são desenvolvidos os diversos processos de ensino-aprendizagem é um grande desafio para qualquer um de nós, independente da época, principalmente nos dias de hoje. Devemos isso às mudanças e evoluções que são impostas ao indivíduo, para que assim possa ser integrado à sociedade.

As tecnologias de informação e comunicação foram incorporadas no nosso cotidiano e os recursos pedagógicos disponíveis podem oferecer, tanto aos educandos como aos educadores novas possibilidades na construção do conhecimento.

Diante dos vários relatos, percebemos que o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar, do professor e do aluno, pode facilitar a construção do conhecimento mútuo, onde professor e aluno podem aprender juntos. Com isso pudemos trazer reflexões, questionamentos e posicionamentos acerca do assunto, ou seja, o momento de discutir sobre a relevância do tema para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando desta maneira aos professores envolvidos na pesquisa, a auto criticidade diante de sua atuação como mediador de conhecimento.

Faz-se necessário aprender a elaborar, escolher o momento certo e saber discutir sobre os diversos processos que levam um professor a utilizar as novas tecnologias sabendo que isso exige interesse, criatividade e tempo.

Por isso é importante que a gestão escolar socialize e incentive o uso das tecnologias como aliadas nas metodologias de sala de aula, mesmo sabendo que se trata de um processo lento que demanda interesse e uma gestão articulada para que a sua utilização aconteça de forma a promover um ensino de qualidade que ocorra de forma democrática. Além de proporcionar condições físicas e oportunizar momentos de reflexão sobre as práticas de ensino para fomentar o uso das TICs em todo o percurso do processo educativo

Os resultados foram satisfatórios, na medida em que os envolvidos na pesquisa tomam consciência da importância de inserir os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica, a fim de promover uma educação pautada na responsabilidade e no respeito para com o conhecimento prévio do aluno. Mas também é importante ressaltar que nos depararmos com falta de infraestrutura adequada para o funcionamento dos laboratórios, ausência de quantidade suficiente de equipamentos para todos os professores e até mesmo a falta de informação/conhecimento por parte de alguns professores sobre os recursos tecnológicos disponíveis na sua escola.

Tais resultados indicam ser necessário um acompanhamento da evolução de indicadores que apontem para uma preocupação da gestão em fomentar, valorizar e dar condições práticas para a integração das TIC's no processo de ensino-aprendizagem da rede pública de ensino do município de Macau-RN.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Revista Época**, São Paulo. Sociedade, p.92. 2007.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.**DADOS DO CENSO ESCOLAR – Noventa e cinco por cento das escolas de ensino médio têm acesso à internet, mas apenas 44% têm laboratório de ciências**. INEP, 12 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas-apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206> Acesso em 08 Nov 2019 às 13:00

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 23/08 às 20 h.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de informática educativa/MEC/ SEMTEC**.Brasília: PRONINFE, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999. Disponível em <http://monografias.brasilescola.com/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm> Acesso em 25 Ago, 2019, às 23:15h

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/%EE%80%80HOLOS%EE%80%81/article/viewFile/53/57> Acesso em 21 Dez, 2019 às 17:00h.

OLIVEIRA, Maria das Graças Souza. "As Novas Tecnologias na Educação: Otimizando o Processo de Ensino-aprendizagem na Sala de Aula" em Só Pedagogia. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_novas_tecnologias/index.php?pagina=1> Acesso em 18 Set 2019 às 15h.

PAIVA, J. **As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores**. Coleção: Tecnologias da informação e comunicação. 1ª Edição. Ministério

da Educação. Departamento de Avaliação e Prospectiva e Planeamento. Lisboa-Portugal. 2002.

PRADO, M. E. B. B. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2001. Disponível em <http:www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em 06 Ago, 2019.

PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & Organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm> Acesso em 25 Ago, 2019, às 23:45h

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXXV

UM ESTUDO SOBRE AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER

Aline Maria Gonzaga Ruas[92]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-35

RESUMO:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma alteração do desenvolvimento neurológico, o qual compreende o Autismo e a Síndrome de Asperger. Trata-se de transtornos permanentes, não havendo cura, porém a intervenção precoce pode alterar o prognóstico e suavizar os sintomas. Ainda não se conhece a causa exata do TEA, porém acredita-se que uma anormalidade no cérebro pode ser a causa provável, bem como fatores genéticos e ambientais. Suas principais características são relacionadas com dificuldades de comunicação, interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Neste sentido o acometido pelo transtorno tem dificuldade de reconhecer e entender sentimentos e em expressar suas próprias emoções. Este trabalho irá esclarecer de forma sucinta a historicidade do Autismo e da Síndrome de Asperger, suas principais características, conceito, diagnóstico e tratamento, desta forma será possível entender sua evolução até os dias atuais.
PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Síndrome de Asperger. Comportamento. Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo expor duas das principais condições do TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), que são o Autismo e a Síndrome de Asperger. Serão abordados o histórico, conceito, características, diagnóstico e tratamentos de cada um.

Será possível observar que esses transtornos afetam o comportamento do indivíduo e que seus sinais podem ser verificados desde muito cedo, apesar de não ser a regra, tendo em vista que os sintomas são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses.

No geral o Autismo se apresenta a partir de um conjunto de fatores - comportamentais, cognitivos e emocionais. Atualmente, a Síndrome de Asperger

92 Graduada em Direito - Universidade José do Rosário Vellano - Unifenas. Especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade de Nanuque/MG. E-mail: alinemgonzagar@gmail.com

(englobada no TEA) é considerada uma condição mais leve, pois a linguagem verbal e a cognição é preservada.

A definição mais comum de metodologia inclui prática de estudo da realidade que consiste em dirigir o espírito na investigação da verdade. É um instrumento, uma forma de fazer ciência: "cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos." (DEMO, 1985, p. 19). Para conhecer a realidade, há vários caminhos, e é deles que trata a metodologia. Em outras palavras, a metodologia nada mais é do que a especificação dos meios de busca, os quais serão obviamente esgotados durante a feitura do estudo ao qual se propõe. Não obstante, abrange todos os procedimentos e os meios utilizados para a investigação.

Neste trabalho, em especial, foi utilizada a metodologia exploratória, pois a pesquisa teve como base a bibliografia e documentos (DUARTE; FRUTADO, 2015, p. 47).

BREVE HISTÓRICO

Os precursores do autismo infantil foram os psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, os quais, segundo o Boletim - Academia Paulista de Psicologia, publicaram as primeiras explicações a respeito do transtorno. Em 1943, Leo Kanner, publicou o artigo chamado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", após observações feitas em 11 crianças no ano de 1938. Entretanto, cabe salientar que o termo autismo (do grego *autos*, "si mesmo") foi criado, em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos (PADOVANI; ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2005)

Hans Asperger, em 1944, escreveu o artigo "A psicopatia autista na infância", que é a definição de um transtorno grave na interação social, problema no sistema motor e na dicção, com incidência exclusiva no sexo masculino; porém o trabalho, por ter sido escrito em alemão durante a Segunda Guerra Mundial, só foi conhecido mais tarde (PADOVANI; ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2005)

Um pouco depois, em 1949, Kanner passa a definir "Autismo Infantil Precoce", explicando-o como uma dificuldade acentuada no contato com outras pessoas, desejo obsessivo em preservar situações e coisas, apego com objetos, fisionomia inteligente e alteração da linguagem (PADOVANI; ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2005)

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria fez a primeira publicação do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DMS-1*, tornando-se referência para pesquisadores do ramo. Nesta edição os sintomas do autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

Nos anos 50 e 60, houve muita confusão sobre a natureza e a origem do autismo e segundo Ami Klin (2006) "a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos", em outras palavras, pais emocionalmente distantes. Porém, essas noções mostraram-se infundadas, pois nos anos 60 ampliou as evidências de que o autismo era transtorno cerebral presente desde a infância.

O psiquiatra Michel Rutter, classificou em 1978 o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, definindo-o com base em quatro critérios (AUTISMO E REALIDADE, 2019):

1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental;

2) problemas de comunicação, não só em função de retardo mental associado;

3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e

4) início antes dos 30 meses de idade.

O novo entendimento de Rutter influenciou a elaboração do DSM-3, em 1980, ocasião em que o autismo foi reconhecido e qualificado em uma nova classe de transtorno: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

Em 1994 foram feitas novas avaliações do autismo em um estudo internacional multicêntrico com mais de mil casos, e nesta oportunidade foi acrescentado ao DMS a Síndrome de Asperger e outras TIDs, ampliando, desta forma, o espectro do autismo. (AMI KLIN, 2006)

Mais tarde, a ONU fixou o dia 2 de abril como o dia Mundial da Conscientização do Autismo para alertar a população da importância de se conhecer e tratar o transtorno (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

Outro importante marco ocorreu em 2012, ano em que foi sancionada a lei 12.764, a qual criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No ano seguinte, o DSM-5 passou a conter todas as subcategorias do

autismo em uma única qualificação chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e passou a ser definido a partir de dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO/SÍNDROME DE ASPERGER

O Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista, segundo Dra. Liubiana de Araújo (2019): "é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social, assim como pela presença de comportamentos e interesses repetitivos ou restritos".

Os sintomas descritos, conforme essa mesma médica/neurologista, formam o núcleo do TEA, mas a gravidade da manifestação é variável. Pode ser verificado atrasos nas crianças desde os primeiros meses de vida ou até mais ou menos dois anos de idade com desenvolvimento do transtorno posteriormente. Neste sentido, cabe dizer que conforme o Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019), o autismo trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

O TEA pode ser leve, moderado ou grave e agrupa cinco condições específicas, porém o presente trabalho se referiu especificamente ao Autismo e a Síndrome de Asperger.

Conforme a definição do DMS-4 citada por Raquel Tonioli Arantes do Nascimento (2012), o autismo caracteriza-se por desenvolvimento anormal ou alterado antes dos 3 anos de idade e perturbação no funcionamento de três domínios, em especial: interações sociais, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo.

Já a Síndrome de Asperger

> é caracterizada por problemas nas habilidades sociais e por comportamentos ou interesses restritos e repetitivos. Embora não se perceba atraso no desenvolvimento da linguagem, trata-se de uma linguagem literal, e a pessoa com a síndrome geralmente não entende piadas, metáforas ou linguagem não verbal. Há grande dificuldade para compreender as intenções e os sentimentos de outras pessoas (ARANTES DO NASCIMENTO, 2012, [s.n.]).

É importante destacar que o diagnóstico da síndrome geralmente ocorre mais tarde, pois como mencionado por Raquel Tonioli (2012), são indivíduos que comumente não apresentam atrasos de linguagem, ao contrário, possuem vocabulário formal e monótono.

DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Conforme os psicólogos Carolina Rabello Padovani e Francisco Baptista Assumpção Junior (2010), o autismo era definido através do critério comportamental, tendo em vista que não havia nenhum registro biológico específico. Percebe-se que ainda hoje o diagnóstico é feito pela análise clínica (física, psíquica e comportamental) caracterizada pela incapacidade de relacionar-se com outras pessoas desde a infância, movimentos motores estereotipados, resistência à mudança, monotonia e linguagem não usual.

De acordo com Gilberg (1990, apud PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010), a manifestação do autismo varia em grau e é modificada por vários fatores, incluindo educação, habilidade e temperamento, podendo apresentar variações no curso do seu desenvolvimento. Ademais, déficit de atenção, descoordenação motora e sintomas emocionais como ansiedade e depressão estão sendo constantemente associados ao autismo. (FRITH; HILL, 2005 apud PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010).

É sabido que na primeira infância grande parte das interações sociais ocorrem por meio de contato físico. Deste modo, os pais devem observar a falta de interesse de seus filhos pelos jogos sociais, a tolerância passiva do contato físico ou até a aversão a esse contato. Já no segundo e terceiro ano de vida certas deficiências sociais são mais fáceis de serem observadas, tais como falta de resposta social em comparação a outras crianças consideradas normais, dificuldades nos jogos em grupos, tendência a manifestar pouco interesse por seus pares e maior interesse por objetos. É fundamental ressaltar a importância de se observar o repertório limitado de atividades e interesses nas crianças autistas, o qual inclui estereotipias simples(por exemplo, bater as mãos). Em casos que não há atraso intelectual, pode apresentar rotinas e rituais obsessivos (FRITH, 2004 apud PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010).

Rabello Padovani & Baptista Assumpção Junior (2010) afirmam que os fenômenos sensoriais, apesar de não serem critérios de diagnóstico, também podem ser

observados/mencionados; como por exemplo, a hiposensibilidade e hipersensibilidade e certos estímulos que experimentam por meio de órgãos do sentido.

DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE ASPERGER

No que se refere a Síndrome de Asperger, existem algumas diferenças se comparada ao autismo. Neste sentido, os afetados pelo transtorno possuem melhores capacidades linguísticas, mais problemas motores e eventualmente capacidades de pensamentos mais originais que os indivíduos observados por Kanner. (HAPPÉ, 1994 apud PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010)

Rabello Padovani & Baptista Assumpção Junior cita em seus estudos a definição de Wing (1981) para a Síndrome de Asperger:

1. fala sem atraso: embora com conteúdo estranho, pedante, estereotipado;
2. comunicação não verbal: pobre expressão facial, voz monótona, gestos inapropriados;
3. interações sociais: carência de reciprocidade, empatia;
4. resistência a mudanças e gosto por atividades repetitivas;
5. coordenação motora: gestos e postura estranhos,
6. habilidades e interesses: boa memória de repetição, interesses especiais muito limitados.

Deste modo, a síndrome configura-se pelo isolamento devido à dificuldade de estabelecer relações com outras pessoas, mobilidade comprometida; vocabulário com palavras e frases rebuscadas de forma repetitiva e automática; dificuldade em entender metáforas; compreensão verbal limitada; movimentos estereotipados, principalmente quando criança (PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010).

As manifestações clínicas podem variar com relação aos sintomas e grau de acometimento. O diagnóstico da síndrome normalmente é descoberto mais tarde do que o do autismo propriamente dito, considerando ser um quadro mais leve e deste modo, podendo passar despercebido no início do desenvolvimento (PADOVANI; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010).

PREVENÇÃO E TRATAMENTO

De acordo com Raquel Tonioli Arentes do Nascimento (2012) “a identificação precoce de crianças com algum dos TEA já é possível e decorre da aplicação de instrumentos validados e padronizados que fornecem dados sobre cada criança”.

A intervenção antecipada na linguagem, comportamento e cognição social são de grande importância para a prevenção do agravamento da condição do desenvolvimento da criança (ARANTES DO NASCIMENTO, 2012).

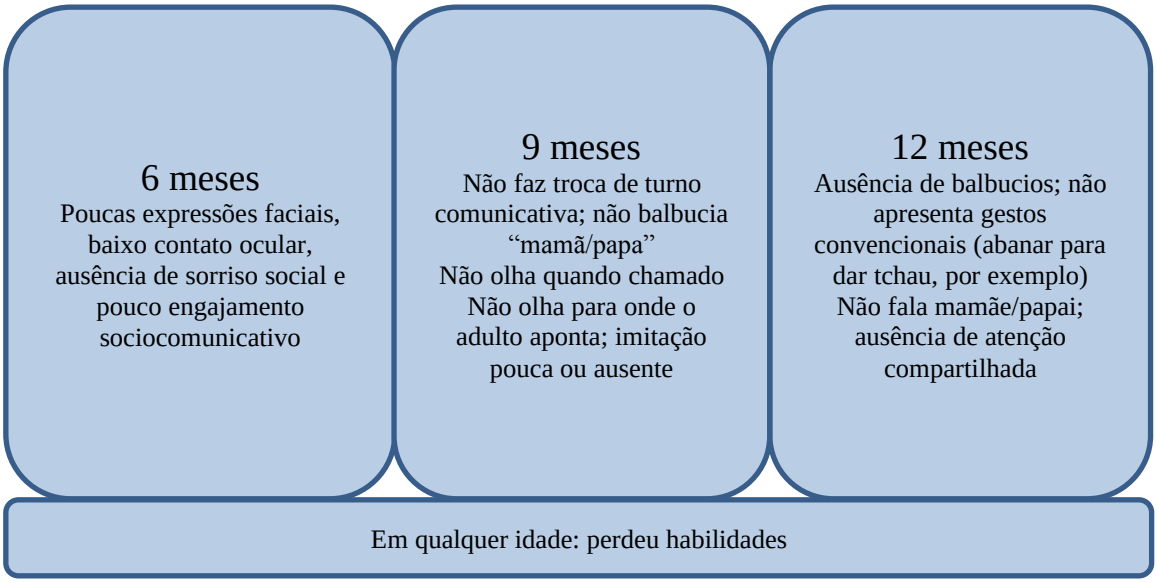
Contemporaneamente, não há remédios específicos para tratar o autismo, apesar de haver pesquisas em andamento neste sentido. O tratamento mais recomendado é o acompanhamento médico multidisciplinar (pediatra, psiquiatra, neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo), associando diferentes terapias para testar e melhorar as habilidades sociais, comunicativas, adaptativas e organizacionais; podendo incluir exercícios de comunicação funcional e espontânea e jogos para incentivar a interação em grupo. Regularmente, essas terapias são combinadas com remédios para tratar sintomas como insônia, hiperatividade, agressividade, falta de atenção, ansiedade, depressão e comportamentos repetitivos (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

O contexto familiar é fundamental no aprendizado de habilidades sociais. Do mesmo modo, programas educacionais podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança com TEA. Segundo Raquel Tonioli (2012), esses programas são mais eficientes quando se consideram os ambientes de ensino com apoio; planejamento para generalizações; programação de rotinas prováveis; técnicas e estratégias para controle dos problemas; apoio para os programas de transição e envolvimento familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teórico permitiu observar a evolução do conceito do Autismo e suas variações, especificamente a Síndrome de Asperger, bem como suas características e manifestações. E a partir disso nota-se que ainda há muito o que se desbravar sobre o assunto, considerando que em regra o diagnóstico é tardio. Quanto mais cedo o diagnóstico, maior a capacidade de amenizar os efeitos do TEA e por isso se torna importante a observação da criança pelos/pela pais/família.

A partir de todo o exposto é de grande relevância deixar registrado o quadro abaixo que exibe sinais de alertas, apresentado pelo Manual de Orientação – Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019):



REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 1 abr. 2019.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger:** uma visão geral. 1 Yale Child Study Center, Escola de Medicina da Universidade de Yale, New Haven, Connecticut, EUA: 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2019.

PLANAUTO. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RABELLO PADOVANI, Carolina; BAPTISTA ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco. **Habilidades sociais na síndrome de Asperger**. Bol. Acad. Paul. Psicol. vol.30 n.1 São Paulo: 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2010000100011>. Acesso em: 1 abr. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação:** Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento: Transtorno do Espectro do Autismo. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/transtorno-do-espectro-do-autismo/ >. Acesso em: 8 abr. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Neuropediatra Tira Dúvidas Sobre Autismo e Destaca Importância do Diagnóstico Precoce**. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatra-tira-duvidas-sobre-autismo-e-destaca-importancia-do-diagnostico-precoce/?fbclid=IwAR22KP5MpcdN6q4s1JiDI0h0VdRvJfYPKBaRPnP-6wIoU3EOYfUsQeKkThQ>. Acesso em: 3 abr. 2019.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger:** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3>. Acesso em: 1 abr. 2019.

TONIOLI ARENTES DO NASCIMENTO, Raquel. **Alunos com Necessidades Especiais na Sala de Aula:** Informações elementares para o professor. São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda, 2012. 91 p.

VIANA DURTE, Simone; VIANA FURTADO, Maria Sueli. **Trabalho de Conclusão de curso em Ciências Sociais Aplicadas.** 1ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 232 p.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

CAPÍTULO XXXVI

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Gorete Hermenegildo Ferreira[93]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.11-36

RESUMO:

O presente trabalho busca analisar o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseado em autores, como: Freire, Arroyo, Haddad e outros. Pode-se concluir que seja na modalidade de EJA ou na modalidade do Ensino Infantil, a gestão tem por obrigação oferecer boas condições de ensino para os alunos desenvolverem seu potencial de aprendizagem na leitura e escrita. Para que isso seja realizado, é preciso ter professores capacitados para trabalhar de maneira certa, que possam contribuir e atingir a meta de fazer seus alunos aprenderem a ler e a escrever. Infelizmente, ainda existem professores que não têm capacitação adequada, considerando que dentro da sala de aula possam oferecer e adquirir boa aprendizagem para seus alunos, tanto no ensino regular como no ensino da EJA. É necessário trazer uma aprendizagem de acordo com suas trajetórias de vida.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Revisão bibliográfica.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos de forma breve um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir das ideias de Arroyo, citadas no livro de Soares *et al* (2006).

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda não está consolidada, considerando a necessidade de melhoria das políticas públicas, da formação de professores, das estratégias pedagógicas, dentre outros.

De acordo com Arroyo (*apud* SOARES *et al*, 2006, p. 19), a Educação de Jovens e Adultos está no campo de direitos e de responsabilidade pública. Este afirma que:

> A Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Daríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas da pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais da formação de educadores e

[93]Graduada em Pedagogia pela Instituição da Universidade Estadual Vale do Acaraú - Uva. Professora no município de Pendências/RN e Guamaré/RN. E-mail: hermenegildo-ferreira@bol.com.br

> intervenção pedagógicas. (ARROYO Apud SOARES *et al*, 2006. p. 19).

O autor ainda destaca que esses critérios são marcantes do momento vivido na EJA, a diversidade de tentativa de configurar sua especificidade. Em um campo amplo, ainda é visto definição a distância de suas histórias diversidades de instituições escolares e não escolares, que são marcantes de cuidados inúmeros de jovens e adultos que como cidadãos necessitam da educação básica. Diante de algumas dúvidas, de critérios que marcaram ou marcam na presença vivida na EJA, a variedade de persistência de manter firme sua especificidade. A EJA é considerada assim até hoje, especificada como responsabilidade Pública do Estado.

Para Arroyo (*apud* SOARES, *et al.*, 2006), a EJA é um dos ambientes que apresentam permuta dos critérios de análise. Isso pode ser um sinal para reconfigurar a EJA: as instituições universitárias no trabalho de ensino, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o diálogo, Arroyo (*apud* SOARES, 2006, p. 20) na "EJA criou- se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade (SECAD)".

Debate-se a EJA nas atuais produções de funcionamento na Educação Básica Fundo de Manutenção e Desenvolvimentos da Educação-Básica, que significa (FUNDEB), desenvolve-se a estruturação específicas para a EJA nas Secretarias do Estado e Municipais. Por outro lado, acha-se no meio social atenção de cuidados com números de jovens adultos por direito à educação básica, em ONGs, igrejas, sindicatos, movimentos sociais e outros, propondo em volta da Educação de Jovens e Adultos na Instituição da UNESCO.

A partir desses pontos, Arroyo (*apud* SOARES, 2006, p. 23-24) aborda a história da Educação de Jovens e Adultos, que somente será configurada se esse olhar for revisto.

Em reconfiguração de seus direitos na educação, redobrar o valor de uma segunda chance na escolarização, no máximo, que milhões desses jovens em movimentos sociais passam a se revelar bastantes possíveis conhecidos como indivíduos de direitos. Negativamente se fala de secundários esses direitos, excluir das tortuosas caminhadas de suas específicas transformações.

Mais adiante, afirma o autor, que essas mudanças de olhar sobre os jovens e adultos será uma precondição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA.

Enxergar bastante o educando ou o ex-educando na sua história de vida escolar, olhar sua história de vida humana, recuperar a difícil percepção que educando ou jovens de evasão não aceitos da escola, início de história escolar traçada por eles e elas, considerar a história de vida ignorada e excluída no meio social, que vivem história negativa os direitos básicos à vida, a alimentação, o lar, as funções para sobreviver. Esse é o contexto de uma educação humanizada na EJA. Compreender que para esses sujeitos é negado até o direito de se tornarem jovens, cujas histórias de vida são cada vez mais ignoradas. A EJA deve ser vista como políticas públicas, alçando inovações e se configurar abrangendo essas políticas que chegam, sendo cobradas por essas juventudes.

Arroyo (*apud* SOARES *et al*, 2006, p. 39) faz a seguinte citação, sobre a história da EJA, não faltando essa postura de escuta e interrogação diante dos saberes, valores e cultura populares:

> Na história da EJA, não faltou essa postura de escuta e interrogação diante dos saberes, valores e cultura populares, "Populismo ingênuo" valores e da cultura alguns interpretaram. Os avanços nos estudos sobre o conhecimento e a cultura, sobre o processo civilizador deixaram mais tranquilo o reconhecimento dos saberes o processo civilizador deixaram mais tranquilo o reconhecimento do saber e do conhecimento, dos valores e da cultura populares como uma produção que exige reconhecimento e trato profissional a AJA. Colocou sempre à escola esta pergunta: porque o conhecimento escolar continua tão duro Em relação a esse saber popular? Os Jovens e Adultos que carregam para a escola trajetórias tão interrogante dos valores e dos conhecimentos estabelecidos merecem um olhar amável e reconhecido das interrogações que a vida lhe coloca.

De acordo com o relato do autor, de fato a história da EJA ocorreu em grande parte à margem da construção do sistema escolar: realização através de campanhas de movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários, portanto, pesquisar o sistema escolar regular. Resta-nos analisar e ver de perto a trajetória da EJA com comparação e parâmetros escolares. Por este caminho, quem sabe descobrimos além dos pesos de armadilhas, abrangente no sistema e várias carências na modalidade de ensino dos anos iniciais e finais e no Ensino Médio devem se reverter e visualizada como "virtudes" (ARROYO *apud* SOARES, 2006, p. 43).

Significa dizer que a plataforma desse diálogo deverá ser os educandos. O que aproxima o Ensino Fundamental e Médio da EJA.

A história de vida dos Jovens e Adultos é observada, atualmente, igual a sua época de criança e adolescente. A diversidade está nessa história que foi arruinando as chances de dialogar com o adolescente, obrigando-o a escolher pela EJA. Os alunos são elos fixados no meio do sistema escolar. "Porque se o assunto é a escola pública e os profissionais que põem em prática sua ação com pessoas, as identidades vão acima das diversidades que querem propor ser da EJA ou ensino fundamental". (ARROYO *apud* SOARES, 2006, p. 49-50).

Os cidadãos no Brasil tiveram seus direitos à educação ao Ensino Fundamental, conquistados necessariamente pela luta de docentes, discentes e gestores escolares no correr da história do país brasileiro. Em 1940, o sistema público da educação rudimentar tinha se alargado aos seus clientes aos adultos desenvolvendo as primeiras escolas de supletivo no país brasileiro. Neste tempo, o analfabético tinha o olhar do governo de uma ruína que só poderia ser erradicado através do desenvolvimento nacional.

O governo brasileiro iniciou no ano de 1947 uma Campanha de Educação de Adultos, com o olhar de promover alfabetização, para o ensino inicial, e capacitação profissional para os adultos. Foi aí que o Ministério da Educação construiu primeiro os recursos didáticos inspirados para a educação de adultos, um abecedário com o nome de primeira Guia de Leitura. Na época de 1950, a Campanha de Educação de Adultos era exemplo de críticas que o abecedário não era apropriado à real vida dos alunos e às variedades regionais brasileiras, negando a proposta de um projeto de educação continuada.

Uma larga mudança na educação de adultos introduziu agitação no começo da época de 1960, antiga época em que o educador pernambucano, mestre Paulo Freire, lançou a proposta de uma reforma docente no ensino de adultos. A negociação freiriana trouxe valor à moral do docente e à bagagem cultural dos discentes. No lugar de ser específico, o livro de cartilha preparada por Freire, mais uma vez, lança a proposta de docentes procurarem entender a realidade dos discentes, a partir do mundo cultural de cada sujeito, para adaptar o estudo da leitura e da escrita.

Dessa forma, houve uma maior valorização da produção cultural não letrada, até então considerada "inferior" à cultura letrada.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

De acordo com Arroyo (*apud* SOARES *et al.*, 2006), o problema desta real maneira teve grande valor de aumento cultural não letrada que configura nível baixo. A cultura letrada que busca atuais ideias de ensinar interativa e responsabilidade permanente da concepção da educação popular neste tempo atuado de diversas entidades a União Nacional dos Estudos (UNE) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Que foi contribuinte em ampliar na educação popular e o número de analfabético que passará a ser olhados não como um fator mais como uma situação de baixa renda através da desigualdade do país. Neste assunto expandido, a alfabetização está voltada para o intelectual dos cidadãos como indivíduo com capacidade de se esforçar de acordo com a transformação da trajetória de suas vidas.

A Educação de Jovens e Adultos é um direito assegurado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é assegurado gratuitamente aos que não tiveram acesso na idade própria e segundo a LDBEN o poder público deverá estimular o acesso e a permanência do jovem e do adulto na escola. Existem diversos fatores que muitas vezes não possibilitam a alfabetização no período da infância no decorrer dos anos o indivíduo sente a necessidade de inserir-se nesse processo e procuram a EJA (Educação de Jovens e Adultos) oferecido por escolas públicas e por projetos comunitários de alfabetização.

Provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, estes vários segmentos iniciam sua articulação através da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que vem se desdobrando em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), desde o ano de 1999.

No contexto que se inicia em 2000, com o processo de amadurecimento das discussões e experiências de Educação de Jovens e Adultos construídas na década de 1990, e em consequência das determinações legais precedentes a este documento, foram promulgadas em 10/05/2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

O documento explicita as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

As Diretrizes ressaltam a EJA como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Para a realização de exames, normatizam sua oferta para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressaltamos a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001, pelo governo federal. Este Plano referenda a determinação constitucional que define como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando- se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O Plano compreende que a Educação de Jovens e Adultos deve fazer parte, no mínimo, da oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, reconhecendo a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Dentre as metas estabelecidas neste Plano Nacional para a EJA destacamos as seguintes: estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, superar os índices de analfabetismo; assegurar, em 5 anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da educação básica (BRASIL, 2001).

QUEM É O ALUNO DA EJA

Em geral, o sujeito que é reconfigurado na EJA não começou e não terminou o ensino escolar regular. A maioria é parte de grupo social desvalorizado economicamente, teve problemas precários no momento do período escolar, encarando problemas de aprender, difícil vivência entre amigos e professores na escola, repetindo e demais outras situações que o fez abandonar o estudo por precisão de trabalhar para contribuir no sustento da família. Esta problematização afeta a autonomia desse sujeito, que em geral se considera culpado pelos seus atos, desacreditando ser capaz e duvidando do seu saber.

Fazer esses Jovens e Adultos retornarem aos estudos, às vezes apresentam um risco, recuperando a demanda demorada, esforço de prosseguir em condições não

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992756-3-0 DOI: 10.47538/AC-2020.11

totalmente apropriadas. No retorno à escola, no geral, esses discentes têm bastante vontade de conviver nas atuais práticas trazidas da escola, um ambiente de permuta de saberes de concepção, um ambiente de socialização. Dessa maneira, todos que fazem o ensino de Jovens e Adultos, educadores e demais profissionais da escola, devem cuidar dos alunos com afetividade e respeito de maneira que cheguem a resgatar sua autonomia para dar valor a si próprio e suas origens.

Segundo Arroyo (*apud* SOARES *et al*., 2006), quem são esses jovens e adultos? Que elementos trazem para essa construção ou configuração nova da EJA? A Educação de Jovens e Adultos tem de iniciar na especificidade desse momento de história de vida vivenciada de maneira real de viver, com direito à educação e ser cidadão formado a partir de outros direitos como o desenvolvimento pleno da (LDB, n, 93949/96, Art. 1º e 2º).

Neste contexto, foi lançada a proposta da LDB, Lei 9.394/96, tendo como base as diretrizes que a partir desses pontos a proposta iniciaria partindo dos parâmetros referentes ao sistema educacional público para a educação básica de jovens e adultos.

Para Moraes (2006, p. 5):

> O aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres donas de casa, em específico - uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar.

Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e clássico modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute.

Sabemos que a maior parte dos alunos da EJA situa-se na população de baixa renda, portanto essas pessoas por uma necessidade, não podem abrir mão de uma oportunidade de trabalho, observa-se então que nesses casos o desafio vai mais além: o que fazer para que esses educandos entendam que ao serem escolarizados terão mais oportunidade de emprego? Mesmo diante desses fatos, percebemos a cada dia que o número maior de pessoas que haviam desistido, resolve voltar para sala de aula. A maioria alega a necessidade de arranjar um emprego melhor. O indivíduo se coloca em posição

de desvantagem em relação aos outros que não desistiram, desvantagem não apenas econômicas, mas uma desvantagem social que o torna impotente e inútil em relação à sociedade.

De acordo com Azevedo, Barreto e Soares (2005, p. 6):

> [...] O jovem e o adulto quando procuram os programas de EJA, em sua maioria, buscam melhorar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, dado que muitas são as instituições empregadoras que exigem um determinado nível de escolaridade como condição para o exercício de uma ocupação profissional, ou seja, o grau de escolaridade em boa parte dos casos como pré-requisito, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha.

O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas da escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor.

> [...] a baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa "chance" de estudar; acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular; imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual. (ABRANTES, 1991, p. 51-52).

Neste sentido, ao se pensar em práticas pedagógicas na EJA, é fundamental que sejam conhecidas às especificidades dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino: quais são seus interesses, sua faixa etária, sua condição econômica. Acrescentado a isso, Lopes e Sousa (2005, p. 1) destacam que a sociedade precisa compreender que alunos da EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros. E que tais questões "são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade".

FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO ESCOLAR

O espaço escolar é preciso ser tratado como um meio propício à inclusão social em busca da permanência dos alunos da EJA, os professores têm por direito acolher na interação e dialogar no momento de ensino-aprendizagem. Isto estará despertando a cooperação e a solidariedade no espaço escolar. A procura de combater esses problemas os estudos, de início econômico, trazem imensas contribuições para o espaço escolar para alunos da EJA.

Arroyo (*apud* SOARES *et al.*, 2006, p. 29) afirma que "EJA é EJA". Segundo as duas palavras abordadas, alunos da EJA são aqueles de sempre, pobres, sem emprego, de economia irregular, negros, delimitados de sobrevivência, são indivíduos populares que interagem em grupos sociais, raciais, étnicos e culturais, são gêneros que fazem parte das mesmas identidades em grupos que persistem na reconfiguração. A história da EJA é de um grupo não aceito, ausente de seus direitos em grupo sociais.

A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Cavalcanti (1999, p. 4), sobre a aprendizagem dos adultos, afirma que:

> Migrar do ensino clássico para os novos enfoques andrológicos é no mínimo, trabalhoso (ninguém disse que era fácil). O corpo docente envolvido nesta migração precisa ser bem preparado, inclusive através de programa andrológico (afinal, são adultos em aprendizagens) Burley (1995) enfatizou o uso e modos andrológicos para o treinamento de educadores de adultos.

O autor enfatiza que o professor precisa ser um mediador ativo, a importância que tem da sua prática, para transmitir ao aluno interesse pelo assunto e aprendizagem, fazendo com que esses conhecimentos sejam inseridos de forma diferente, trazendo como proposta atividades que mudem a vida de todos e não de forma simples de um preenchimento em suas mentes.

De acordo com as ideias de Carvalho (2011), neste princípio, a andragogia comparada à aprendizagem, é a pedagogia para criança e adultos que apresentam modos diferentes de ensino, pois cada ser humano tem uma percepção diferente de compreender as coisas. Os adolescentes e adultos maiores de idades têm outras maneiras de serem ensinados, com a pedagogia andrológica.

Cavalcanti (1999) explica a importância da relação entre professor e alunos. Característica da aprendizagem, na pedagogia e na andrologia, o autor relata alguns fatores que partiram desses pontos. De acordo com a abordagem do autor, é preciso o professor organizar as (características) em aprendizagem, vê as experiências dos alunos, orientar para adquirir aprendizagem, o pedagogo tem que estar apto porque ele é o meio das ações, decidindo o que vai ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender, crianças ou (adultos); o que é ensinado na escola, eles aprendem o que a sociedade espera

ou exige dos seus saberes. Podemos afirmar que o ensino é didático em padrão, mas ainda encontramos valores de experiência dos alunos ainda escassos.

Para Cavalcanti (1999), andragogia é a aprendizagem que consegue critérios mais centrais no aluno, individualmente, na gestão da aprendizagem as pessoas aprendem o que é preciso saber aplicado com prática na vida cotidiana, o que adquire de experiência. Esses critérios são fontes ricas em diálogo e solução de problemas em grupo.

Freire (1997, p. 89) afirma que "É refletindo a pedagogia do oprimido, essência da educação como prática da Liberdade".

Na fala de Freire, a dialogicidade da educação é da *práxis*, nessa interação, fundamentada a respeito do tema como práticas da liberdade, o educador visualiza esta importância do diálogo essencial para o relacionamento entre professor e alunos, em uma de suas reflexões.

Neste sentido, é de extrema importância que o educador esteja interligado aos educandos, que possa transmitir seus conhecimentos de maneira mais simples e sensível através do diálogo. Vale salientar que este diálogo na educação é de serventia para a educação em geral, tanto no ensino regular como no irregular, que falando-se da EJA, é um dos principais que precisa ter uma educação dialógica, de acordo com essas práticas da liberdade que o mestre Paulo Freire reflete.

Por isso que Freire (1997, p. 10) faz a seguinte citação:

> A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais aquela prática e quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Isto afirma que é necessário o educador estar preparado, capacitado, para ingressar com suas ações na área do ensino, enfatizando seus saberes da melhor maneira possível e de acordo com o seu conhecimento na prática educativa para com seus educandos. Para Freire (1997), essa é uma pedagogia de autonomia quando esse docente está ao seu alcance.

Demo (2009, p. 81) relata que "o professor precisa ser formulador de proposta própria, ou seja, precisa saber elaborar com autonomia". De acordo com as ideias de Demo, na função de socializador do conhecimento e reconhecimento, o professor tem que ser um formador, um sujeito que busque pesquisar sempre, renovando através das

tecnologias e outros, visto que para o autor, o professor nunca para, sempre deve estar buscando e aprendendo no seu dia a dia.

CONCLUSÃO

As atividades vivenciadas são de grande importância através das práticas pedagógicas para alunos da EJA. Insere-se em um contexto social o fazer de aprender a ler e escrever de acordo com a situação de cada sujeito desta modalidade de ensino

É importante ressaltar que na rotina escolar tempo e métodos estejam presentes mesmo que não haja variedades de recursos para serem trabalhados. Vale salientar que idealize de outras formas para que as metas sejam alcançadas.

> Baseado nesses pressupostos, compreendemos que propor um novo método não resolve o problema, é preciso pensar em uma revolução conceitual, que desloque o eixo do trabalho de alfabetização do "como se ensinar", para o "como se aprende", apresentando a esse sujeito construtor do seu conhecimento, oportunidade de se apropriar da escrita, e também da leitura, através significativas, contextualizadas, tendo o seu conhecimento prévio como ponto de partida, e a necessidade de ampliação e sistematização desse conhecimento como metas a ser alcançadas (FERREIRO, 2005, p. 41).

Dessa forma, as instituições da Educação de Jovens e Adultos respeitam os direitos e deveres e convivem com os fatores precários de alunos da EJA. Não podemos abandonar a inclusão para ensinar, através do que a escola oferece de recursos necessários tendo em prática atividades vivenciadas para o conhecimento, para alfabetizar os que necessitam, com motivação da gestão e da professora que faz a escola.

Segundo Ferreiro (2005), ao refletirmos sobre o processo da alfabetização de crianças, Jovens e Adultos, torna-se necessário deslocar os focos tradicionais – que estão sempre centrados ora no método, ora no estado de prontidão ou maturidade do alfabetizando – para um terceiro elemento dessa relação que ficou por muito tempo esquecido: a natureza do objeto de conhecimento envolvido nessa aprendizagem, ou seja, a forma como se compreende o que seja a escrita.

Seja na modalidade de EJA ou na modalidade do Ensino Infantil, a gestão tem por obrigação oferecer boas condições de ensino para os alunos desenvolverem seu potencial de aprendizagem na leitura e escrita.

Para que isso seja realizado, é preciso ter professores capacitados para trabalhar de maneira certa, que possam contribuir e atingir a meta de fazer seus alunos aprenderem a ler e a escrever.

Infelizmente, ainda existem professores que não têm capacitação adequada, considerando que dentro da sala de aula possam oferecer e adquirir boa aprendizagem para seus alunos, tanto no ensino regular como no ensino da EJA. É necessário trazer uma aprendizagem de acordo com suas trajetórias de vida.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, W. M. **A didática da educação básica de jovens e adultos**: uma construção a partir da prática do professor. 1991. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

BARRETO, V. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, L.J.G. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica Parecer CNE/CEB nº 6/2010: Institui **diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília/DF: CNE/CEB, 2010.

BEISIEGEL, C. **A Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BRANDÃO, D. M. L. **Algumas considerações sobre o aluno do EJA.** 2009.

CARVALHO, M. V. C de. **Identidade:** questões contextuais e teórico- metodológica. Curitiba, 2011.

CAVALCANTI, R. de A. Andragogia: a Aprendizagem nos Adultos, **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, nº 6, de 4 de julho de 1999.

DEMO, P. **Professor do futuro e Reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia:** saberes necessários á prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, março/2005.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. In: **ProPosições,** v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2006.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de (Ogs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, JR: DP ET Alli, 2009.

SOARES, L. et al. **Dialogo na Educação de Jovens e Adulto.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

TYLER, R. W. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLBERG, MAA & SOUZA, C. P. orgs. **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Manual de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso**. 3. ed. Natal, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música em múltiplos contextos. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6192-6075. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0772088747598226. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio

Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

SOBRE OS AUTORES

ANTUNES, Ciro Carlos: Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na área de pesquisa, tem ênfase de estudos na área da História e descrição da Língua Portuguesa - Leitura, escrita e ensino. Foi professor do Ensino Fundamental, Coordenador Pedagógico I e II. Atuou-se como Diretor de Unidade Escolar. Ministrou minicursos e capacitações para diretores, supervisores e professores no âmbito da Secretária Municipal de Educação de São João da Ponte, e, Almenara. Tem-se como linha de pesquisa: História e Descrição da Língua Portuguesa, considerando a relação sistema e uso. Tem produção bibliográfica nas áreas de Literatura, Ensaio e Filologia. Atualmente, é professor de educação superior e coordenador de Campus da Universidade Estadual de Montes Claros.

AQUINO, Daiane Caetano Costa de: Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2009), pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, especializações nível Lato Sensu em: Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2010); Orientação Escolar (2011) pela Associação Catarinense de Ensino e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestra em Educação pela UNIVALI em 2019. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós Graduação em Educação - PPPGE da UNIVALI, com interesse nas seguintes temáticas: Educação e Trabalho; Sentidos da Educação e do Trabalho; Juventude; Inserção Profissional e Trajetórias Profissionais. E-mail: daiannyaquino@hotmail.com

ARAÚJO, José Roberto Alves: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especialização em Treinamento Esportivo pela Universidade de Pernambuco – UPE. Especialização em Metodologia do Handebol pela Universidade de Pernambuco – UPE. Mestre em Pesquisa em Saúde pelo Centro Universitário Cesmac – CESMAC. Doutorando em Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC – PY Ciência da Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL - *Campus* Maceió. Atualmente exerce a função de Diretor Geral do Instituto Federal de Alagoas - *Campus* Coruripe. Endereço Institucional: Rodovia Engenheiro Guttemberg Brêda Neto - Alto do km 82 - AL 101 Sul - Alto do Cruzeiro, Coruripe - AL, Brasil. E-mail: joserobertoaa@globo.com

ARAÚJO, Talita Irineu de: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil - (FAIBRA), Pós-graduada em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André - (FACESA). Professora do município de Pendência/RN.

BRAZÃO, Christianne Firmino: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (FIAVEC),

Ludopedagogia (Faculdade Do Vale Elvira Dayrell), Gestão Escolar (Futura), Psicomotricidade (Futura). Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Nos últimos anos atuo como Professora de Educação Infantil na cidade de Guamaré/RN.

CAFÉ, Joana Darc de Melo: Mestranda do Curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade De Educação Regional Serrana (FUNPAC). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais Com Ênfase Em Alfabetização e Letramento. pela Faculdade De Educação da Serra (FASE). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Arte na Educação pela Faculdade de Educação da Serra Fase. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou como Professora da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte e no Estado do Espírito Santo.

CHAVES, Rosana Cléia Carvalho: Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e na Rede Municipal de Educação de Boa Vista – Roraima. E-mail: rosanacleia@gmail.com

COELHO, Terezinha de Jesus Nascimento Guidon: Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas- FMU (1981), MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012). Sólida carreira construída junto ao sistema financeiro onde atuou por mais de dez anos, ocupando cargos de média e alta gerências. Tem experiência na área da Administração, com ênfase na gestão de pessoas, gestão empresarial, empreendedorismo e inovação. Atuou por mais de 20 anos na área acadêmica como professora/coordenadora nos níveis técnico e superior, coordenando cursos de Administração e Ciências Contábeis, ministrando disciplinas voltadas para a área da administração, com ênfase na gestão da inovação, do conhecimento e estratégica da informação, além das técnicas em negociação, liderança com viés para a Teoria U entre outras. Congressista, avaliadora e palestrante no ENANGRAD- Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração desde de 2014, com artigos aprovados e apresentados nos eventos anuais. CV: http://lattes.cnpq.br/9377772241242403

CORDEIRO, Ana Aparecida Antunes: Graduada em Administração pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Especialização em Docência do Ensino Superior, Gestão Educacional e Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade Paulista São José (FPSJ). E-mail: adm201239@yahoo.com.br.

CORDEIRO, Sônia Letícia: Letróloga, formou-se em Letras/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). É professora da Educação Básica na rede municipal de São João da Ponte. Graduada em Letras -

Português e Espanhol pela Universidade do Tocantins. E-mail: letycordeiro@yahoo.com.br

COSTA, Edna Maria Silva da: Professora pedagoga formada pela Universidade estadual Vale do Acara-UVA em 2015; com Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira-FETREMIS, pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Dom Alberto (Centro de ensino superior Dom Alberto); Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP. Atualmente cursando Pós-graduação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Instituto Século XXI FAVENI. A primeira experiência foi como professora de ensino fundamental no ano de 2003. Em 2011 comecei o curso de pedagogia e dei continuidade ao meu trabalho como professora do na educação infantil, atualmente estou lesionado na rede pública com uma turma de nível II, na cidade de Guamaré/RN e no município de Macau/RN em uma turma de educação infantil.

DIAS, Gessiany Nancy Damaceno: Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. E-mail: elaineedf2020@outlook.com

EVANGELISTA, Francisca dos Navegantes da Silva: Graduada em Pedagogia na UFRN. Pós-graduada em psicopedagogia clínica e educacional. Pós-graduada em Anos Iniciais e Educação Infantil. Pós-graduada em Letramento e Alfabetização. Professora no município de Guamaré/RN.

EVANGELISTA, Jane Cléia Oliveira: Licenciada em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus Macau (2015). Possui experiência na área de Educação e atua como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: Educação e TIC´S. Com cursos de pós – graduação em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN) e em Gestão e Coordenação Pedagógica Escolar (ISEP). Com atuação profissional na rede pública municipal de Macau/RN (2018 a 2020).

FABIANA, Ribeiro Marques: Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima. E-mail: ribeiromarques2006@hotmail.com

FERNANDES, Amauri Elias: Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Sistema de Gestão Integrada - Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Saúde no Trabalho e Qualidade pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN), Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), graduando em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Técnico em Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente sou Diretor Pedagógico da Escola Ressurreição em Macau/RN e Professor de Química da Escola Monsenhor Joaquim Honório – Guamaré/RN.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695

FERNANDES, Maria Alzeneide: Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Língua Portuguesa), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em leitura e produção de textos e mídias em educação também pela UFRN. De 2014 a 2019 esteve vice-diretora da Escola Estadual Monsenhor Joaquim Honório/Guamaré/RN. Atualmente, é professora da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira/Guamaré/RN e da Escola Estadual Monsenhor Joaquim Honório/Guamaré-RN. Tem experiência na área de Leitura, com ênfase principalmente nos seguintes temas: leitura virtual, leitor navegador e laboratório de informática. Cursa o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)/UFRN, pesquisando Letramento, Multiletramento e Ensino-aprendizagem.

FERREIRA, Maria Gorete Hermenegildo: graduada em pedagogia pela Instituição da Universidade Estadual Vale do Acaraú - Uva, início 2012 termino 2016, cursei, e concluir uma pós a distância pela Faculdade Futura da Faveni em 2018, a 2019, curso; Educação Infantil e Anos Iniciais, atualmente estou cursando mais uma especialização pela mesma instituição, curso; Docência do Ensino Religioso. A terceira especialização foi concluída na Intuição da Unita Centro de Educação Norte Mineira Eireli e Faculdade Kennedy, foi presencial na cidade de Pendencias/RN, curso; Psicopedagogia Institucional e Clinica, em 2019, a 2020. Realizei diversos cursos de horas, de capacitação e estou sempre mim capacitando os demais, “online” presenciais, como palestras jornadas pedagógicas simpósio e outros. Professora no município de Pendências/RN e Guamaré/RN.

FERREIRA, Sônia Maria: Graduada em Pedagogia-Licenciatura Plena, pela Instituição (U.V.A.) Faculdade Estadual Vale do Acaraú, SOBRAL- CE. Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Maciço de Baturité-CE. Especialista n área de Educação Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil, pela a Faculdade Vale Elvira Dayrell-CE. Atualmente professora de Educação Infantil na cidade de Guamaré/RN, funcionária pública municipal com 15 anos de experiências.

FERREIRA, Thais de Jesus: Doutoranda em Educação, FACED/UFBA. Mestra em Dança PPGDANÇA/UFBA. Graduada em Educação Física UFPR. Docente do curso

Educação Física do Centro Regional de Alagoinhas/UNIRB. Orientadora. E-mail: thaisedfisica@hotmail.com

FONSECA, Aldeiza Maria de Morais: Graduação em pedagogia pela UFRN. Especialista em Educação Infantil E Anos Iniciais Pela Faculdade Nossa Senhora Das Vitórias. Especialista em Letramento na Alfabetização pela FACEN. Professora do município de Guamaré/RN.

FONSECA, Paulo Soares da: Licenciado em Ciências Biológicas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande de Norte- IFRN. Técnico em Cooperativismo, EAJ-UFRN. Técnico em agricultura familiar, EJA-UFRN. Atualmente é digitador da Prefeitura Municipal De Guamaré.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Graduanda em Licenciatura em pedagogia pela UNOPAR. Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Palestrante. Pesquisadora. Professora do curso de Pós-Graduação e Graduação pela Rede Privada. Atuou como professora orientadora de TCC da turma de Pós-Graduação da Rede Privada, Macau/RN. Atua como professora, Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

LEANDRO, Beatriz Bezerra: Possui graduação em Letras – Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017). Com Pós-Graduação em Metodologia da Língua Espanhola e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente trabalha como Professora da Rede pública e privada no Municio de Pendências/RN.

LEONEZ, Arilza Mendonça Paulo: Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação: Educação Infantil e Anos Iniciais na Faculdade Futura.

Atuação profissional: Professora na área de ensino infantil em Macau/RN. E-mail: arilzapaulo38@gmail.com

LIMA, Flávio Pedro Silva de: Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Educação Física, pela UFRN. Pós-graduado em Direito Ambiental pela Universidade Potiguar -UNP. Pós-graduado em Mídias Educacionais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN. Atuou como tutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do curso de Gestão Ambiental. Lecionando na rede Pública e privada de Guamaré, lecionando as disciplinas de Geografia e Educação Física. Mestrando em Ciências da Educação.

LIMA, Lúcia Bernadete Soares de: Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. Professora Contratada da Prefeitura Municipal de Pendências/RN, atuando em turmas de Creche e Pré I.

LIMA, Maria Gardênia dos Santos: Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, pela Universidade Vale Do Acaraú. Especialização Institucional e Clínica pelo Instituto Superior De Educação De Pesqueira. Pós-Graduação Em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Maciço De Baturité. Professora De Artesanato.

LOPES, Aldilene Constantino: Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: aldilenecons03@outlook.com

LOPES, Telany Cristina: Pedagoga (Universidade Vale do Acaraú – UVA); Historiadora (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN). Psicopedagogia Institucional e Clinica (Faculdade de Maciço de Baturite – FMB); Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Futura); Antropologia (Faculdade Futura); História do Brasil (Faculdade do Vale Elvira Dayrell). Professora da Rede Municipal de Ceara Mirim/RN e Guamaré/RN.

MASCARENHAS, Elaine da Silva: Licenciada em Educação Física. Centro Universitário Regional de Alagoinhas – UNIRB. E-mail: anynancy10@gmail.com

MELO, Manoel Gilvan de: Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Matemática pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduando em Pedagogia pela Faculdade Complexo Educacional Santo André (FACESA). Exerceu

cargo de Gestor escolar no município de Ipanguaçu/RN. Atualmente é professor efetivo dos Municípios de Itajá/RN e Ipanguaçu/RN.

MELO, Rosiane Maria Moura Silva: Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima. da Tese do Curso de Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: rosimello1@gmail.com

MENDONÇA, Janaína Souza do Nascimento: Possuí Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pós-graduando em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Graduando em Pedagogia pela Universidade Faveni.

MIRANDA, Luanna Garcia de: Especialista em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade UNIBF. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela faculdade UNIBF. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Cidade Verde - Maringá, Paraná. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais na UNINTER. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora atuante desde 2009. Professor da Rede Municipal de Ensino de Guamaré/RN.

MOITA, Maria Cabral dos Santos: Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e na Rede Municipal de Educação em Alto Alegre - Roraima E-mail: moitacabral@gmail.com

MOURA, Lenir Santos do Nascimento: Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asunción UAA/PY. Professora da Rede Estadual da Educação de Roraima e Professora da Rede Municipal de Educação em Alto Alegre - Roraima. E-mail: lenirsantosnasc@gmail.com

MOURA, Roosevelt Rebouças de: Mestrando em Ciências da Educação – Faculdade CECAP. Especialista em Treinamento Desportivo pela Faculdade Veiga de Almeida. Licenciado em Educação Física – UFRN. Professor da Rede Municipal de Guamaré/RN.

NASCIMENTO, Francisca das Chagas do: Professora pedagoga formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA em 2015, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP. Pós-graduação em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Dom Alberto (Centro De Ensino Superior Dom Alberto. LTDA). Cursando Pós-graduação em Gestão Escolar pela Instituição Venda Nova Do Imigrante. Minha primeira experiência como professora foi no programa Alfabetizando (AEJ) no ano de 2002. Em 2011 comecei o curso de pedagogia assim dando continuidade ao meu trabalho como professora na Educação Infantil. Atualmente estou lecionando na rede pública de

ensino com uma turma de nível IV, na cidade de Galinhos/RN e no Município de Macau/RN em uma turma da Educação Infantil. E-mail: franciscanascimento771@gmail.com

NASCIMENTO, Manuella da Silveira: Graduada em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Futura; Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação CECAP – ISCECAP. Atua como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Guamaré/RN.

OLIVEIRA, Adriano Baracho de: Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP. Professor da Educação Básica.

PALHARES, Maria do Perpétuo Socorro: Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP, Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP, em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas de Patos FIP, licenciada em História pela Universidade Estadual do Rio Grande UERN, em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Professora dos anos finais do ensino Fundamental no município de Guamaré/RN em exercício.

RODRIGUES, Hildete Miranda Sobrinho: Graduada em Pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Possui 04 Pós-Graduações: Psicopedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, AEE pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Atualmente sou professora e leciono em uma escola de ensino infantil na cidade de Guamaré/RN.

RODRIGUES, Jacquelliny Annichelly Fonseca: Graduada em Pedagogia pelo Instituto De Ensino Superior Múltiplo- IESM; Graduada: em Educação Física Pela Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte – UERN. Especialista em Promoção da Igualdade Racial na escola pela Universidade Federal Rural Do Semiárido – UFERSA; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Dom Alberto-FDA. Atua como professora da educação infantil e anos iniciais desde 2010.

RUAS, Aline Maria Gonzaga: Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES . Professora Formadora Regional do Pnaic - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - UNIMONTES/MG - 2017/2018. Mestre em Educação, Administração e Comunicação - Universidade São Marcos/SP/2012. Graduada em Pedagogia - Academia de Educação Monte Negro - Ibicaraí/BA - 2017. Graduada em Educação Especial e Inclusiva - Instituto Prominas de Educação - Montes Claros/MG - 2019. Graduada em Direito - Universidade José do Rosário Vellano - Unifenas/MG/ 2001. Especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade de Nanuque/MG - 2017. Especialista em Educação

Especial e Inclusiva - Faculdade de Nanuque/MG - 2017. Especialista em Direito Econômico e Empresarial - Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes/ 2004. Educadora a Distância - Curso de Pós Graduação em Libras do Departamento de Educação - UNIMONTES/2011. Tutora em Educação a Distância - Universidade Estadual da Paraíba/ UEPB em parceria com a UNIMONTES/2009. Extensão Universitária - Atualidades das Ciências Jurídicas- Instituto Educacional Luiz Flávio Gomes/2004. Experiência na Docência do Ensino Superior com as Disciplinas: Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Educação Especial e Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação na Diversidade e Organização Escolar.

SANTANA, Diandra de Oliveira: Graduada em Licenciatura Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clinica (Faculdade de Maciço de Baturite – FMB); Especialização em Educação Infantil Anos Iniciais (Faculdade Futura). Professora no Município de Macau/RN e Guamaré/RN.

SANTANA, Francisca das Chagas de Oliveira: Cursou licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em práticas educativa do ensino médio - FAL, educação stricto sensu na Universidade de Lusófona de Humanidade e Tecnologias, dentre outros cursos tais como: formação de gestores, parâmetros em ação, aperfeiçoamento da fé, capacitação de professores da educação de jovens e adultos EJA. Atuando nos campos profissionais como professora, diretora da educação infantil, vice-diretora da educação infantil, anos iniciais, educação de jovens e adultos EJA, exercendo a função de coordenadora pedagógica nas modalidades: educação infantil e anos finais atuando nesta área até os dias atuais.

SANTOS, Josimar Barbosa dos: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA. Técnico administrativo do Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Coruripe, onde coordena e desenvolve projetos de ensino na área de esportes desde 2018. Endereço Institucional: Rodovia Engenheiro Guttemberg Brêda Neto - Alto do km 82 - AL 101 Sul - Alto do Cruzeiro, Coruripe - AL, Brasil. E-mail: josimarbarbosaef@gmail.com

SENA, Marta Regina Martins de: Graduação em educação artística com habilitação em desenho pela UNP. Especialização em educação de jovens e adultos pela Faculdade de Educação e Tecnologia Da Região Missioneira (FETREMIS). Pós-Graduação em Arte em Educação pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS). Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Artes e Pós-Graduação em Libras Saúde e Educação Especial pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS). Professora do Município de Guamaré/RN.

SILVA FILHO, Vicente Romualdo da: Graduado em Letras (UFRN) e Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Psicopedagogia (FIP); Gestão da Educação

Municipal (UFPB); Língua Portuguesa (Faculdade de Educação de São Luís); Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (faculdade do Vale Elvira Dayrell). Professor da rede estadual e municipal de ensino. Técnico na Secretaria De Educação na função de secretário, secretário adjunto, chefe de gabinete e coordenador de inspeção escolar. Atualmente professor aposentado na rede estadual e coordenador de inspeção escolar na rede municipal de Pendências/RN.

SILVA, Ana Lúcia Lino da: Graduação em Pedagogia pela Instituição: Uva universidade vale do Acaraú. Pós-graduada em Educação infantil e anos iniciais pela Instituição FCNSD, Faculdade Católica Nossa Senhora Das Neves. Pós-graduada em Ludopegadogia na Educação Infantil pela Instituição Faculdade Do Vale Elvira Dayrell. Professora da educação Básica.

SILVA, Antonia Dantas Oliveira da: Servidor Público Municipal na área da educação atuando no ensino fundamental menor desde 1998, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, possui Especialização em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

SILVA, Elaine Cristina Pinheiro da: Licenciada em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus Macau (2015). Possui experiência na área de Educação e atua como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: Educação e Inclusão Escolar. Com cursos de pós - graduação em Meio Ambiente (FAVENI), EJA- Educação de Jovens e Adultos (FAVENI), Ensino de Ciências e Matemática (IFRN) e em Gestão e Coordenação Pedagógica Escolar (ISEP). Com atuação profissional na rede pública municipal de Macau-RN desde 2015, e Pendências-RN desde 2018.

SILVA, Erickson Rodrigo Floriano da: Técnico em Edificações pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Endereço Institucional: Rodovia Engenheiro Guttemberg Brêda Neto - Alto do km 82 - AL 101 Sul - Alto do Cruzeiro, Coruripe - AL, Brasil. E-mail: ericksonrodrigo65@gmail.com

SILVA, Jane Cleide: Graduação em Pedagogia pela UVA. Especialista em Educação Infantil E Anos Iniciais Pela Faculdade Nossa Senhora Das Vitórias. Especialista em Alfabetização e Letramento pela INTELBRAS. Professora do município de Guamaré/RN.

SILVA, Josete Rodrigues da: Graduada em Licenciatura Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Educação Infantil E Anos Iniciais pela Faculdade Futura. Pós-granduanda em Educação infantil pela FACESA. Docente no município de Pendências/RN.

SILVA, Kaline Lopes da: Licenciada em Pedagogia Pela Universidade Estadual Do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica Na Área De Conhecimento Pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP, Especialista Em Educação Infantil E Ensino Fundamental Pela Faculdade Nossa Senhora

Das Vitórias. Mestranda em Ciência Da Educação pelo CECAP. Docente da rede municipal de ensino na cidade de Macau/RN e Guamaré/RN.

SILVA, Lidiane Guilhermino da: Professora graduada no curso de licenciatura plena em Biologia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, com pós-graduação em Docência no Ensino de Ciências Biológicas pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL; Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza - Faculdade Estácio de Sá; Educação de Jovens e Adultos - Universidade Cândido Mendes e Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade Dom Alberto. A autora atualmente encontra-se concluindo o mestrado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação CECAP – ISCECAP. Desde sua graduação em 2015, atuou como professora do Ensino Fundamental II em escolas municipais e estaduais no município ao qual reside (Baixa do Meio – Guamaré/RN) sempre a disposição para aprender cada vez mais e colaborar da melhor maneira possível com toda a comunidade escolar e, sobretudo, para educação integral de cada um de seus alunos aos quais deve toda sua experiência, gratidão e amor.

SILVA, Lúcia Helena da: Graduada em Pedagogia na instituição FAEPI (Faculdade Evangélica do Piauí). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade católica Nossa Senhora das Vitórias, pós-graduada em Gestão Educacional: Administração, Supervisão e Orientação na Faculdade de Educação e Tecnologia Região Missioneira (FETREMIS), Pós-graduada em Educação infantil e Ensino Fundamental na Faculdade do Vale Elvira Dayrell.

SILVA, Marcos Vinícius da: Licenciado em Educação Física – UFRN; Especialista em Fisiologia e Cinesiologia do Exercício – Universidade Veiga de Almeida RJ; Especialista em Gestão em Saúde – UFRN; Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos – IFRN; Mestrando em Ciências da Educação – Faculdade CECAP. Atualmente é professor da disciplina de Educação Física no município de Parazinho/RN.

SILVA, Maria Do Socorro Lima da: Graduada em Pedagogia-licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduação Lato Censu, Especialização em Psicopedagoga Institucional e Clínica pelo ISEP - Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Pós-Graduação em nível de especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Professora auxiliar de educação especial no município de Guamaré/RN.

SILVA, Patrícia Maria da: Licenciada em Letras- Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2018). Possui experiência na área da educação, atualmente está cursando a Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, e participa como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem (UERN). Cursos de Pós-Graduação em Metodologia do ensino de Língua Inglesa e o ensino de Língua Portuguesa

pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Didática (IFRN).

SILVA, Protagullas Oliveira da: Servidor Público Municipal na área da educação atuando no ensino fundamental maior (6° ao 9° Ano), atuando na educação desde 2015. Graduações Concluídas: Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Maranhão – Uniceuma; Licenciatura em Química pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Cursando: Tecnologia em Segurança do Trabalho - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Licenciatura em Física pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Especialização Cursando: Especialização em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Gestão Escolar integradora: Administração, Inspeção, Orientação e supervisão pelo Instituto Superior de Educação Ateneu - ISEAT.

SILVA, Rozenilda Maria Silva da: Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Formação de Professores pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em deficiências pela Faculdade Futura/SP. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura/SP. Licenciada Em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Assú/RN.

SIMÃO, Gleice Kelly Freire: Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesquisa (ISEP/CE). Especialista em Alfabetização e Letramento Pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga/SP. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Futura/SP. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN.

SIMÃO, Gleika Magaly Freire: Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional **(**CECAP). Especialista em Gestão Escolar e Administrativa pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN e Guamaré/RN.

SOUZA, Denise Libna de Menezes Andrade: Licenciada em Biologia pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia-Macau. Pós graduada em Metodologia do Ensino de Biologia pela IPEMIG. Professora na rede pública de ensino há 8 anos na modalidade do Ensino Fundamental II e EJA. Hoje atua como Suporte Pedagógico dos anos finais em uma escola do município de Pendências-RN.

VALE, Jhefersson Alexandre da Silva: Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (Futura), Alfabetização e Letramento (Futura), Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Vale Elvira Dayrell), AEE e Educação Especial (Faculdade Vale Elvira Dayrell). Nos últimos anos atuo como professor de anos iniciais e educação especial na cidade de Guamaré/RN.

VALE, Mikarla de Souza Silva do: Graduada em Pedagogia. Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Do Vale Elvira Dayrell. Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Maciço de Baturite – FMB. Pós-Graduação em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas pela Faculdade FETREMIS. Professora no município de Guamaré/RN.

VIRGÍNIO, Regina Maria Araújo: Mestranda em Ciências da educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira/PE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade, 229
Administração escolar, 143
Alfabetização, 159, 244
Aluno, 13, 38
Aprendizagem, 13, 38, 59, 116, 159, 186, 244, 338
Arqueologia, 268
Atendimento Educacional Especializado, 201
Autismo, 304, 402

B

Behaviorismo, 227
Brincadeira, 58, 185

C

Comunidade, 20
Comunidade escolar, 30
Criança, 59
Currículo Escolar, 375

D

Deficiência Visual, 125
Desigualdades Sociais, 375
Docência, 50, 294

E

Educação, 365
Educação Física, 257, 276, 282
Educação Infantil, 345
EJA, 171, 375, 411
Ensino, 218, 331
Ensino de História, 268
Ensino Fundamental, 257
Escola, 13, 38, 229, 317
Escrita, 98
Esporte, 276
Evasão, 171

F

Fábulas, 345
Família, 38
Formação continuada, 30

G

Gestão Democrática, 143, 365
Gestão participativa, 143

H

Horta comunitária, 20

I

Inclusão, 200, 228, 256, 303

J

Jogos, 184

L

Leitura, 70, 98, 244, 331
Língua Inglesa, 317
Língua portuguesa, 83
Linguagem, 83, 331
Ludicidade, 355

M

Música, 98, 108, 118

N

Necessidades. Especiais, 13

P

Prática Pedagógica, 70, 201, 388
Produção Textual, 159
Professor, 38
Psicopedagogo, 338

Q

Química, 294

R

Recurso didático, 98, 108
Renda familiar, 20

S

Sala de aula, 50
Senso comum, 83
Síndrome de Asperger, 402

T

Tecnologia, 50
Tecnologias, 268, 282

E-BOOK

AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES
Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2020.11
ISBN: 978-65-992756-3-0

(84) 99707 2900
@amplamentecursos
amplamentecursos
publicacoes@editoraamplamente.com.br

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020